

## Didattica a distanza e distanza nella didattica. Osservazioni sulla scuola in tempo di pandemia

### Distance Learning and Distance in Learning. Observations on schooling in pandemic times

---

**Federico Rovea**

Università degli Studi di Padova

**Annachiara Gobbi**

Università degli Studi di Padova

---

*The article aims at reflecting semantically and pedagogically on the idea of distance, moving from an analysis of the practice of distance teaching experimented during the recent lockdown. It is proposed an exercise of re-signification of the term “distance”, inspired by Walter Benjamin’s concepts of porosity and threshold. It is then criticized a conception of distance as a mere separation of bodies (as the term “distance teaching” seems to suggest), to be substituted with a description of distance as the condition of possibility of relating to the other and the different. In the last part of the article, are finally analyzed, in light of the preceding reflection, the potentialities and the dangers of the use of screens as the exclusive instrument of pedagogy, as it has been experimented during the lockdown.*

#### Keywords

**Walter Benjamin, threshold, porosity, screen, distance teaching**

A partire dalla più che mai attuale pratica della didattica a distanza, sperimentata durante l'emergenza Covid-19, l'articolo si prefigge di indagare semanticamente e pedagogicamente il concetto di distanza. A partire da una specifica letteratura pedagogica di riferimento e, in particolare, riferendosi ai concetti di porosità e di soglia introdotti da Walter Benjamin, si proporrà al lettore un esercizio di ri-significazione del termine. Il tentativo è quello di discostarsi da una posizione che intende la distanza esclusivamente come separazione dei corpi, così come la cosiddetta DAD sembra suggerire, per sposarne, invece, un'altra che, a partire dai concetti benjaminiani, la concepisce primariamente come condizione che permette di abitare uno spazio in cui sia possibile relazionarsi con ciò che è altro da sé e dalle proprie preconcoscenze. Concepita la scuola come luogo in cui fare esperienza di ciò che non si possiede già, si analizzeranno, nell'ultima parte del lavoro, potenzialità e limiti dello spazio dello schermo che, nel periodo dell'emergenza sanitaria, ha completamente sostituito la materialità degli edifici scolastici.

#### Parole chiave

**Walter Benjamin, soglia, porosità, schermo, didattica a distanza**

Attribuzioni: Federico Rovea paragrafi 2 e 3, Annachiara Gobbi paragrafi 1 e 4.

## 1. Introduzione

Di fronte alla ripresa di un anno scolastico carico di incertezza dovuta alle norme contro la diffusione del COVID-19, è forse il momento di volgere lo sguardo all'esperienza degli ultimi mesi per osservare criticamente come la scuola abbia risposto all'emergenza pandemica. Il principale imputato al banco è certamente la didattica online, strumento che, se ha permesso a parte delle attività scolastiche di continuare anche durante il *lockdown*, ha però anche posto domande inedite all'istituzione scolastica, interrogandone le forme attuali e le possibili trasformazioni future. Di fronte a questa situazione, proponiamo una breve riflessione teorico-pedagogica sul tema della didattica a distanza in tempo di pandemia (e oltre): affrontare con lo strumento della ragione i discorsi che si sono instaurati in tempo di emergenza – in questo caso daremo un'attenzione particolare all'uso del termine “distanza” in sede pedagogica – ha lo scopo di rendere più consapevoli le scelte in vista del prossimo futuro. Una precisazione è importante in sede di introduzione: utilizzeremo in maniera misuratamente ingenua il termine “didattica a distanza” per indicare tutte le forme di insegnamento che sono state messe in atto durante il *lockdown*, durante il quale gli edifici scolastici erano inaccessibili. Tuttavia, sarebbe più preciso parlare in questo caso di *didattica di emergenza*, dal momento che forme ragionate e non emergenziali di insegnamento da remoto sono da anni studiate e implementate da diverse istituzioni educative nel mondo (Bozkurt, Sharma, 2020). Tuttavia, dal momento che la nostra riflessione si radica nel contesto italiano, abbiamo scelto di mantenere l'espressione più utilizzata in tale ambito.

## 2. Distanza: un tentativo di ri-significazione pedagogica

Un'osservazione di carattere linguistico si impone alla nostra riflessione. È infatti fuor di dubbio che il termine “distanza” si sia insediato stabilmente all'interno del lessico pedagogico della pandemia, in particolare attraverso l'onnipresente espressione “didattica a distanza”. L'obbligo di mantenere una certa lontananza fisica che ha investito la scuola insieme alla società nel suo complesso ha dunque connotato il termine “distanza” con un'accezione esclusivamente spaziale, prossemica e in un certo senso “immunitaria”. “Distanza” è lo spazio che deve intercorrere tra un individuo e l'altro per evitare il propagarsi dei contagi; il “distanziamento sociale” (fuorviante traduzione dell'inglese *social distancing* che ha una connotazione esclusivamente spaziale mentre in italiano comprende una pericolosa coloritura relazionale) è la regola secondo la quale i corpi non devono av-

vicinarsi troppo. Con “didattica a distanza” si indicano allora tutte le molteplici forme di insegnamento che non prevedono la compresenza dei corpi dell’insegnante e degli allievi nello stesso luogo, una condivisione di conoscenze che non contempla la condivisione dello spazio, ma che si esercita per mezzo di tecnologie digitali; nella quasi totalità dei casi, attraverso il *medium* di uno schermo. “Didattica a distanza”, potremmo ancora aggiungere, pare avvicinarsi ai significati di *didattica senza corpi* o di *didattica disincarnata*.

La distanza, tuttavia, non ha a che vedere esclusivamente con la materialità dello spazio che intercorre tra un corpo e l’altro, per lo meno in ambito pedagogico. Allontanandoci per un momento dalla pressante questione pandemica, possiamo individuare significati altri al termine “distanza” – oggi messi da parte – che possono essere utili a riqualificare la parola e ad aprire a spazi di riflessione educativa che, pur radicati nel presente, lascino spazio per immaginare futuri alternativi. In questo tentativo, possiamo avvalerci della riflessione sulla scuola proposta dai filosofi dell’educazione Jan Masschelein e Maarten Simons:

Piuttosto, dobbiamo vedere la scuola come una sorta di puro medio, o un luogo mediano. La scuola è fatta da mezzi senza scopi, è un veicolo senza una destinazione determinata. Si pensi a un nuotatore che tenta di attraversare un grande fiume. Può sembrare che egli stia semplicemente nuotando da una sponda all’altra (cioè dalla terra dell’ignoranza alla terra della conoscenza). Ma ciò significherebbe che il fiume in sé stesso non abbia nessun valore, sarebbe un medio senza consistenza propria, uno spazio vuoto, come un volo nell’aria. Alla fine, il nuotatore arriverà sull’altra riva, ma ciò che conta realmente è lo spazio percorso tra le due sponde – il medio, che prende ogni direzione. Questo genere di “spazio mediano” non ha orientamento o destinazione ma rende possibile ogni orientamento e ogni destinazione. Forse la scuola è un altro nome per questo spazio mediano in cui gli insegnanti cercano di coinvolgere gli studenti nel presente (Masschelein, Simons, 2013, p. 36)<sup>1</sup>.

- 1 Traduzione nostra. Nell’originale: “Rather, we must see the school as a sort of pure medium or middle. The school is a means without an end and a vehicle without a determined destination. Think of a swimmer attempting to cross a wide river. It may seem as if he is simply swimming from one bank to another (that is, from the land of ignorance to the land of knowledge). But that would mean that the river itself means nothing, that it would be a kind of medium without dimension, an empty space, like flying through the air. Eventually, the swimmer will of course arrive at the opposite bank, but more important is the space between the banks – the middle, a place that takes in all directions. This kind of ‘middle ground’ has no orientation or destination but makes all orientations and directions possible”.

La scuola, suggeriscono i due autori, è essa stessa *distanza* che separa la sponda dell'ignoranza da quella della conoscenza, anche quando avviene in situazioni ordinarie di "presenza" fisica. In questo senso la "didattica a distanza" non è affatto una novità: ogni didattica è "a distanza" (o forse, per meglio dire, "nella distanza") fintanto che abita quel luogo mediano in cui ogni possibilità si apre, luogo che non è sterile attraversamento verso una meta predeterminata, ma momento di pura apertura (*scholé* per la Grecia classica era proprio il tempo libero dalle occupazioni quotidiane, dedicato al pensiero e all'invenzione) a una molteplicità di possibilità ancora tutte da intravedere. Masschelein e Simons, rifacendosi soprattutto al pensiero di Hannah Arendt e di Jacques Rancière<sup>2</sup>, definiscono ancora la scuola come "una questione di sospensione" (Masschelein, Simons, 2013, p. 31): tra la vita privata e la vita pubblica, tra il periodo spensierato dell'adolescenza e quello della vita adulta, la scuola rappresenta secondo gli Autori un momento di "sospensione"<sup>3</sup> in cui il giovane è chiamato a mettere in discussione le proprie conoscenze, ad acquisirne di nuove, a esplorare le migliori possibilità per la sua vita futura. Un'apertura di possibilità che si rende visibile proprio grazie alla "presa di distanza" che la scuola mette in atto tra diversi momenti (ma anche tra diversi luoghi) della storia personale di ogni allievo. Non un attraversamento, dunque, ma un'apertura indeterminata e promettente.

La *distanza* si può allora considerare come una delle caratteristiche peculiari dell'esperienza scolastica in sé: scuola è quell'esperienza che aprendo una distanza dal quotidiano permette di re-inventarlo. Se spostiamo poi l'attenzione dall'osservazione dell'intera esperienza scolastica, stringendo cinematograficamente l'inquadratura fino a entrare nella singola classe, è ancora di un'altra tipologia la "distanza" che ci si mostra. Quando la didattica si svolge "in presenza" in aula, infatti, tra il ruolo dell'insegnante e quello degli alunni si imposta una forma di distanza che, pur non essendo di natura spaziale, ha un suo peso determinante nello svolgersi dell'esperienza pedagogica. Su questo, si è espresso con chiarezza Gert Biesta:

Quando pensiamo, al livello di "fenomenologia quotidiana", alle esperienze in cui ci è stato insegnato qualcosa – quando diremmo,

- 2 I testi più presenti nella trattazione di Masschelein e Simons sono certamente *Tra passato e futuro* (Arendt, 1999) e *Il maestro ignorante* (Rancière, 2008).
- 3 Un argomento simile seppur divergente in alcune sfumature è quello sviluppato recentemente da Tyson Lewis (2019) che, riprendendo una metafora benjaminiana, descrive l'educazione come l'onda che si infrange sulla spiaggia, limite che separa e mette in comunicazione la terra e il mare.

con il senno di poi, ‘questa persona mi ha davvero insegnato qualcosa’ – ci riferiamo spesso a esperienze in cui qualcuno ci ha mostrato qualcosa, o ci ha fatto realizzare qualcosa che è realmente penetrato nel nostro essere dal di fuori. Questo genere di insegnamenti spesso ci offre delle intuizioni su noi stessi, sui nostri modi di fare e di essere, di cui non eravamo coscienti, o di cui non volevamo essere coscienti (Biesta, 2013, p. 53)<sup>4</sup>.

Le esperienze più autentiche di insegnamento, afferma Biesta, sono quelle in cui ci si ricorda di ciò che si è appreso – sia esso un teorema matematico, un pensiero filosofico o il significato di un’opera d’arte – come di un regalo “venuto da fuori”<sup>5</sup>, una novità radicale che si rende presente d’un tratto nell’esperienza individuale. Ricevere un insegnamento sarebbe dunque realizzare qualche verità di cui prima si ignorava totalmente non solo l’esistenza, ma anche la possibilità stessa dell’esistenza: l’insegnante porta qualcosa nella vita dell’allievo che l’allievo da sé non sarebbe riuscito a trovare. Con una terminologia che si richiama in modo evidente al pensiero di Emmanuel Lévinas e Jacques Derrida, Biesta identifica nell’insegnante il ruolo dell’Altro: l’inaspettato, l’inconcepibile che entra d’un tratto nell’esperienza del soggetto lasciando accadere qualche cosa, un evento, che non si riteneva possibile. Ecco descritta, pur senza l’utilizzo diretto del termine, una seconda forma di distanza di cui l’esperienza pedagogica non può fare a meno. Se l’insegnante può realmente donare un sapere all’allievo solo nella misura in cui rimane Altro da lui, allora ne consegue che la distanza infinita che caratterizza – pur nella vicinanza umana e nella relazione – il rapporto tra insegnante e discente è una condizione di possibilità del darsi di quell’evento imprevedibile che è l’educazione. È ancora Biesta a identificare l’educazione non come processo, né come tecnica, ma appunto come evento: un accadere inaspettato, che può essere preparato e coltivato,

4 Traduzione nostra. Nell’originale: “When we think, just at the level of “everyday phenomenology,” of experiences where we were taught something – where we would say, always in hindsight, that “this person has really taught me something” – we more often than not refer to experiences where someone showed us something or made us realize something that really entered our being from the outside. Such teachings often provide insights about ourselves and our ways of doing and being – insights that we were not aware of or rather did not want to be aware of”.

5 Biesta (2016) ha elaborato una precisa critica al processo che ha chiamato *learnification* dell’educazione: si tratta della trasformazione del ruolo dell’insegnante in un semplice facilitatore, che ha come unico compito il supporto dell’allievo nel suo cammino di apprendimento strettamente individuale e utilitaristico. A ciò si aggiunge la crescente standardizzazione che vuole far corrispondere una precisa valutazione delle competenze a ogni insegnamento, soffocando così la dimensione disinteressata del sapere.

ma che in sé si dà solo nel momento in cui un Sé e un Altro si lasciano reciprocamente lo spazio per entrare in contatto<sup>6</sup>.

Riassumendo, abbiamo seguito due nuclei argomentativi per cercare di risignificare il termine “distanza” in ambito educativo, tentando di uscire dall’accezione che si è incrostata a causa del momento emergenziale presente. In primo luogo, la “distanza” pertiene all’esperienza stessa della scuola, in quanto momento di transizione che separa e permette di conoscere diversi momenti (la vita privata e quella pubblica, la giovinezza e la maturità, l’ignoranza e la conoscenza; tra essi si pone la scuola come momento di passaggio che permette la conoscibilità di ogni momento). Poi, la “distanza” si mostra nel suo fondamentale valore pedagogico nell’osservare la relazione tra studente e docente: un rapporto tra Sé e Altro che, nella giusta separazione, lascia un vuoto nel quale l’evento dell’educazione può darsi.

### 3. Spazi porosi: una metafora scolastica

In questa sezione tenteremo di sviluppare l’ipotesi che abbiamo appena descritto, quella di ri-significazione del termine distanza, inteso come concetto inscindibilmente connesso all’esperienza scolastica.

Se la scuola è concepita come lo spazio della distanza, così come Simons e Masschelein (2013) ne parlano, essa si pone quindi come vero e proprio luogo del *tra*: tra quello che si conosce già e quello che non si conosce ancora, tra il noto e l’ignoto, tra il privato e il pubblico. Un tale spazio è quindi ciò che allena lo sguardo ad allontanarsi da lidi sicuri e familiari, per condurre il proprio sé alla frontiera di ciò che è sconosciuto, di ciò che è ancora estraneo.

Il pedagogico diviene, allora, la possibilità di educare ad abitare, e non solo percorrere, una tale distanza, affinché essa possa esercitare lo sguardo a rifuggire l’abitudine del già saputo, per poter scorgere quei luoghi della realtà e del sé ancora inesplorati.

A partire dai due nuclei argomentativi che abbiamo esposto all’inizio di questo lavoro, vorremmo tentare di perseguire tale rotta che sembra spingerci lontano dal linguaggio pedagogico dominante, con il fine di ri-pensare il significato e la potenzialità pedagogica stessa della parola distanza.

A partire dal dibattito attuale sulle pratiche relative alla didattica a distanza, intendiamo allontanarci da posture meramente applicative, da una parte, o radicalmente riluttanti, dall’altra, con il fine di entrare nel merito del discorso

6 Su questo argomento si veda anche l’intervista all’Autore contenuta in Biesta 2012.

contemporaneo per illuminare aspetti ancora inesplorati della parola cardine di quel che abbiamo definito *linguaggio pedagogico della pandemia*. Intendiamo quindi domandarci: quale tipo di distanza favorisce la possibilità dell'accadere del pedagogico? Quale distanza la scuola ha bisogno di preservare affinché la sua potenzialità pedagogica non sia messa a repentaglio?

Per tentare di rispondere a tali domande prenderemo in esame il concetto di porosità che Walter Benjamin ha introdotto nel suo testo *Napoli*, scritto con Asja Lacis<sup>7</sup>. Ci sembra interessante riproporre alcuni passaggi di tale scritto, perché pensiamo possa rappresentare l'immagine di ciò che intendiamo quando parliamo della scuola come luogo della distanza non solo come separazione di corpi.

Estremamente affascinato dalla città partenopea visitata più volte nei primi anni Venti del Novecento insieme ad Asja Lacis, Benjamin ne tratteggia i suoi aspetti più nascosti, i suoi pertugi. Non è tanto una descrizione oggettiva, quella che possiamo leggere, quanto una ricostruzione di ciò che un occhio capace di vivere la condizione dello straniero è in grado di cogliere<sup>8</sup>.

Benjamin, raccontando di Napoli, ne parla come di un luogo che si fa attraversare, i suoi caratteri sono infatti quelli propri di ciò che si presta a essere percorso. Attraversare Napoli, visitarla, non vuol dire conoscerla una volta per tutte, in via definitiva; percorrere le sue vie significa, piuttosto, perdersi, per abitare quella condizione di indefinitezza e precarietà propria di chi si spinge al di là del noto.

Ciò che fa della città di Napoli, così come ce la consegna Benjamin, il luogo dell'impossibilità del definito, è appunto quel carattere di porosità, di cui scrive in questi termini:

L'architettura è porosa quanto questa pietra. Costruzione e azione si compenetrano in cortili, arcate e scale. Ovunque viene mantenuto dello spazio idoneo a diventare teatro di nuove impreviste circostanze. Si evita ciò che è definitivo, formato. Nessuna situazione appare come essa è, pensata per sempre, nessuna forma dichiara il suo "così e non diversamente". È così che qui si sviluppa l'architettura come sintesi della ritmica comunitaria: civilizzata, privata, ordinata solo nei grandi alberghi e nei magazzini delle banchine – anarchica, intrecciata, rustica nel centro in cui appena quarant'anni fa si è iniziato a scavare grandi strade (Benjamin, 2017, p. 199).

7 Il testo *Napoli* appare in un libro postumo di Benjamin, assemblato da Peter Szondi nel 1955, dal titolo *Immagini di città*, in cui viene raccolta una serie di articoli-reportage su alcune delle città che visitò nella sua vita (Benjamin, 2017).

8 Per un approfondimento dello sguardo di Benjamin nei riguardi delle città che descrive in *Immagini di città*, si faccia riferimento, tra gli altri, alla *Prefazione* di Claudio Magris presente nella riedizione del volume per Einaudi, del 2007.

La porosità che caratterizza la struttura architettonica napoletana fa sì che essa si strutturi principalmente nei luoghi della soglia, del confine, nei suoi passaggi tra il privato della casa e il pubblico della piazza, lì dove si consuma una commistione tra il dentro e il fuori.

Una promiscuità, quindi, che consente ai luoghi del confine come la porta, la finestra, il balcone, il tetto, di perdere la loro solita funzione di separare lo spazio domestico da quello pubblico. Essi diventano piuttosto spazi del non-definito, del non-compiuto, dei veri e propri palcoscenici in cui a essere messa in scena è la quotidianità di un'esistenza che, strappata dall'isolamento della vita domestica e lontana dal rigore della vita pubblica, assume i tratti di uno spettacolo teatrale, in cui tutto ogni volta si può re-inventare e improvvisare.

Così Benjamin descrive la vita che si mette in scena in questi luoghi:

Balcone, ingresso, finestra, passo carraio, scala e tetto fanno contemporaneamente da palco e da scena. Anche la più misera delle esistenze è sovrana nella sua oscura consapevolezza di essere parte, nonostante tutta la propria depravazione, di una delle irripetibili immagini della strada napoletana, di godere dell'ozio nella sua povertà e di seguire la grande veduta generale. Ciò che si svolge sulle scale è una grande scuola di regia. Queste vite, mai completamente messe a nudo, ma ancor meno chiuse all'interno dell'oscuro casermone nordico, si precipitano fuori dalle case a pezzi, compiono una svolta ad angolo e scompaiono, per poi prorompere nuovamente (Benjamin, 2007, p. 216).

La città di Napoli, quindi, con la sua porosità ci consegna un significato del termine distanza che si allontana dalla semplice separazione dei corpi, significato che sembra invece fare proprio, in via piuttosto esclusiva, il linguaggio pedagogico attuale quando parla di didattica a distanza.

La città partenopea è, infatti, sviluppata in quei luoghi comunemente dediti alla separazione (tra il privato della casa e il pubblico della strada) ma che, secondo lo sguardo di Benjamin, diventano spazi mediani, in cui la rigidità dei confini sembra sfumare.

I passaggi, le scale di casa diventano piuttosto gli elementi di interruzione di uno spazio altrimenti omogeneo e quindi sempre uguale a se stesso, che introducono in esso delle "distanze" che il cittadino napoletano è in grado di abitare. Tale concetto di distanza che si consuma negli spazi mediani tra la casa e la strada assume, quindi, quel significato che Benjamin attribuisce alla parola soglia:

La soglia deve essere distinta molto nettamente dal confine. La Schwelle (soglia) è una zona. La parola (Schwellen) racchiude i si-



gnificati di mutamento, passaggio, straripamento, significati che l'etimologia non deve lasciarsi sfuggire (Benjamin, 2000, p. 555)<sup>9</sup>.

I luoghi-soglia, dove si consuma la quotidianità napoletana perdono, quindi, la loro funzione di confine tra un dentro e un fuori per farsi, invece, testimoni della porosità di una città che è in grado di abitare i luoghi della distanza senza che questa si identifichi con una semplice separazione o allontanamento.

L'architettura porosa della città di Napoli è allora ciò che permette che i suoi luoghi e i suoi spazi diventino occasione della messa in scena di una vita che non è mai uguale a se stessa, che è sempre imprevedibile, che è sempre passaggio e straripamento. Non è forse questo che caratterizza anche lo spazio scolastico? Non è la possibilità di abitare un luogo che permetta ai soggetti di sperimentare quella non definitività che consente di vivere l'esperienza in cui "nulla è così e non diversamente", ciò che caratterizza anche l'esperienza scolastica<sup>10</sup>?

Letta secondo la metafora benjaminiana, la scuola diviene allora luogo in cui poter abitare quella distanza intesa come possibilità di cambiamento, di passaggio, di straripamento, che appartiene alla soglia, così come Benjamin la concepisce. La distanza, quindi, come spazio da imparare ad abitare per allenarsi a esperire la condizione del non-definitivo, del non-ancora stabilito, che riteniamo essere condizione propria del pedagogico, perché condizione potenzialmente e radicalmente trasformativa.

#### 4. La finestra e lo schermo: distanza e scuola digitale

Giunti fino a questo punto della riflessione ci domandiamo: che rapporto sussiste tra la didattica a distanza, messa in pratica durante l'emergenza

9 Per quanto riguarda il potenziale pedagogico del concetto di soglia in Benjamin, si rimanda a Lewis 2019. In generale, rispetto all'interpretazione pedagogica del pensiero di Benjamin, rimandiamo soprattutto a Lewis 2010; 2018; 2020.

10 La concezione della scuola come luogo proprio della condizione del non-definito, del non-ancora compiuto, è avvicicabile, nel panorama pedagogico italiano, al pensiero di Madrussan, in special modo quando affronta la questione del margine, in qualche modo ricollegabile alla concezione di soglia di Benjamin, che descrive in questi termini: "Nel non-ancora, che caratterizza ogni tensione utopica della pedagogia e dell'educazione, è possibile, forse, individuare l'esigenza di portare alla luce l'umbratilità e la parzialità dell'educativo, evocando nel contempo un campo di forze e di vissuti i quali, impossibili da cogliere nei termini del pensato, si collocano nello spazio del margine. Tuttavia è di tale margine, indicibile ma presente – e da tener presente –, che si alimenta il possibile" (Madrussan, 2017, p. 227).

COVID-19, e una certa pedagogia che concepisce, così come abbiamo visto, lo scolastico come il luogo in cui poter far esperienza di una condizione di distanza altra da quella della semplice separazione dei corpi?

A fronte dell'emergenza sanitaria la scuola ha, più di altri contesti, dovuto ri-pensare e re-immaginare il suo poter essere: la chiusura degli edifici ha portato a re-inventare le modalità didattiche che si sono esclusivamente trasferite on-line. È proprio questa nuova forma che ha assunto la scuola è quella a cui il linguaggio pedagogico della pandemia si riferisce quando parla di didattica a distanza.

Il cambiamento che ha interessato la pratica didattica degli ultimi mesi ha previsto che lo spazio scolastico fosse interamente convertito nello spazio virtuale dello schermo: né insegnanti né studenti hanno avuto bisogno di spostarsi dalla propria abitazione; la scuola, si è frequentemente ripetuto, è entrata nelle case, annullando la separazione, almeno per il momento, della lezione, provocata dal serrato lockdown che costringeva ognuno all'interno delle proprie case.

La didattica a distanza, così come è stata praticata, quindi, sembra nascere con l'intento di sopprimere quella lontananza fisica provocata necessariamente dalle limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria. Lo schermo, in particolare, si è fatto strumento e luogo in cui una tale sospensione della distanza intesa come lontananza dei corpi si è consumata.

Ed è proprio tale elemento ciò che analizzeremo in questa ultima sezione del lavoro, ponendoci, in particolare, la seguente domanda: lo schermo, se da un lato sembra in grado di abolire la separazione fisica tra soggetti che non condividono uno stesso spazio fisico, dall'altro è in grado di preservare quella distanza che abbiamo definito come il luogo proprio del pedagogico? È possibile che esso contempi in sé quei caratteri di porosità che permettono di vivere gli spazi della soglia, lì dove la distanza si pone come vera e propria interruzione, come frattura, come sospensione che consente il cambiamento verso ciò che è altro da ciò che già è?

Per rispondere a tali quesiti intendiamo partire dall'ipotesi formulata da Dussel che, discutendo in tempi anteriori alla pandemia della sempre più importante presenza dello schermo nelle aule scolastiche, afferma che lo sguardo conoscitivo sulla realtà che quest'ultimo favorisce è diametralmente opposto a quello che fornisce, invece, un altro elemento caratterizzante anch'esso lo spazio scolastico, e cioè la finestra. Il passaggio dallo schermo alla finestra rappresenta, anche metaforicamente, un cambiamento dello spazio scolastico, in particolare in relazione al suo rapporto con il mondo esterno. E infatti a tal proposito Dussel scrive:

Paragonato alla finestra in quanto luogo a partire dal quale guardare gli altri, lo schermo sembra assumere questo ruolo in maniera mi-

gliore, più efficiente e anonima. Ma anche lo stare in piedi a guardare sembra sempre più svalutato; il nuovo modo di imparare è attraverso il movimento nello spazio, come nei videogames e nelle mappe interattive. Più in generale, la nozione di apprendimento ubiquo svaluta l'idea di uno spazio specifico dotato di specifiche qualità: tutto può essere fatto ovunque. L'ultima caratteristica relativa alla finestra come luogo liminale di contatto con il mondo, anch'essa marginalizzata, riguarda il contatto fisico, non sempre benvenuto in setting educativi che tendono a minimizzare il rischio. Questi discorsi sociali e pedagogici maggioritari sembrano svalutare il ruolo della finestra come un importante elemento delle interazioni in classe (Dussel, 2018, p. 184)<sup>11</sup>.

Se la finestra, quindi, si pone come strumento attraverso il quale poter guardare ciò che è oltre di essa, facendosi cioè spazio che permette al soggetto di affacciarsi verso ciò che è al di là, lo schermo, invece, sembra essere uno spazio che non pare essere in grado di condurre il soggetto a qualcosa d'altro da esso. Quest'ultimo, infatti, riflette l'immagine di una realtà che non è mai interamente presente.

Utilizzando il linguaggio benjaminiano, sostare di fronte alla finestra significa sostare sulla soglia, lì dove è possibile abitare quella condizione tra ciò che è dentro e ciò che è fuori<sup>12</sup>. Lo schermo, invece, tende a creare una realtà, o meglio il suo doppio, come direbbe Baudrillard (1996), di fronte alla quale il soggetto è messo nella condizione di poter fare qualsiasi cosa ovunque, come scrive Dussel (2018). Non importa dove ci si trovi, la realtà che lo schermo mette a disposizione è potenzialmente illimitata, ma essa è esclusivamente all'interno dello schermo. Per questo non è la realtà in sé, nella sua interezza, quella che viene percepita di fronte ad esso, quanto piuttosto una sua immagine virtuale, che perde necessariamente la propria materialità. Paul Virilio, uno degli autori contemporanei che hanno indirizzato

11 Traduzione nostra. Nell'originale: "Compared to the window as a place from where to stand in order to watch others, the screen seems to do this in much better, efficient, and anonymous ways. But also standing still in order to look is increasingly devalued; the new and valuable way of learning is to be propelled through space, as in videogames and navigational maps. More broadly, the notion of ubiquitous learning devalues the idea of a specific place that is granted a given quality: Anything can be done anywhere. The last trait, related to the window as a liminal place to contact the world, is also in decline, as physical contact is not always welcome in a risk-avoidance setting.<sup>40</sup> These prevalent pedagogical and social discourses seem to undermine the role of the window as an important piece in classroom interactions".

12 "The window is a locus or surface that has a life of its own because it acts as a threshold or a boundary between the inside and the outside, and allows, as said before, 'a calculation of openings', a regulation of contacts and movements" (Dussel, 2018, p. 180).

i loro studi sulle conseguenze sociali delle moderne trasformazioni digitali, rispetto agli effetti della de-materializzazione del reale provocata dallo schermo, scrive:

Il proiettore che pretende di sostituire “otticamente” l’alter ego (l’altro-me), dando a vedere come presente allo spettatore inchiodato nella sua poltrona ciò che si trova naturalmente assente e fuori dal cerchio ristretto della sua portata visiva, elimina, di fatto, la coppia stereoscopica che sino a quel momento contribuiva e dava vita al rilievo sociale del reale (Virilio, 1994, p. 15).

Se la distanza, così come abbiamo tentato di definirla attraverso il concetto di porosità, è il luogo proprio della soglia, e quindi il luogo che permette quel passaggio, quello straripamento verso ciò che è altro da ciò che è già, prima che sia, tale esperienza sembra essere messa a repentaglio dall’elemento dello schermo che, annullando la distanza tra un punto e l’altro dello spazio, rendendo tutto a portata di mano, di fatto opera una de-materializzazione della realtà, che rende più difficile ogni sorta di passaggio e straripamento.

“Sopprimere l’allontanamento uccide” affermava René Char e così Paul Virilio commenta:

Accrescere continuamente la potenza di liberazione dei media significa avvicinare smisuratamente ciò che rimaneva celato nella distanza o dal segreto, lontano e naturalmente estraneo a ciascuno di noi; significa quindi correre il rischio di reinventare qui e ora *una barbarie* (*barbaros*, straniero, colui che non parla la stessa lingua...), in altre parole, di *inventare il nemico* (Virilio, 1994, pp. 31-32).

Trasformare il lontano in vicino uccide la distanza e cioè lo spazio in cui l’altro è messo nelle condizioni di accadere.

La pratica della didattica a distanza, se da un lato ha positivamente permesso che l’attività scolastica non fosse sospesa, dall’altro sembra aver messo a repentaglio la conservazione di quella distanza che abbiamo riconosciuto come vera e propria condizione del pedagogico. La questione non è tuttavia quella di denigrare *in toto* lo strumento dello schermo, attraverso il quale sia lo studente sia l’insegnante in tempi emergenziali hanno potuto continuare a praticare l’esperienza scolastica, quanto quella di illuminare cosa nella didattica a distanza rischia di essere perso, soprattutto nella condizione in cui essa rappresenti la pratica didattica in maniera esclusiva.

Potremmo dire, quindi, che ciò che viene eluso nella cosiddetta DAD sembra essere proprio la distanza stessa, o meglio un certo modo concepirne il significato.

La didattica *a distanza* si è allora mostrata come paradossalmente esposta a un annullamento di quelle forme di distanza che sono condizioni di possibilità del darsi del pedagogico. Come ha sottolineato Virilio, lo schermo, in quanto spazio uniforme e sempre disponibile, sembra correre il rischio di non favorire quella condizione in cui ciò che è altro preserva tutta quella distanza propria di ciò che non si possiede già, rendendo, perciò, possibile l'accadere dell'educativo.

D'altro canto, è altrettanto importante non dimenticare che non ogni forma di distanza è di per sé pedagogica. Non è sufficiente ri-abilitare forme di compresenza dei soggetti per garantire che venga salvaguardata la dimensione pedagogica della distanza. Ecco che torna ancora una volta utile la metafora benjaminiana riguardante la città di Napoli: la porosità dei luoghi non è garanzia di nulla, ma rappresenta l'apertura dei luoghi l'uno verso l'altro, la possibilità di entrare in comunicazione e di abitare spazi instabili. Allo stesso modo la scuola *della presenza* sarà sempre un luogo non garantito: la scuola ha da essere un luogo di sperimentazione in cui l'allievo abbia la possibilità di re-inventare la vita, e dunque anche di sbagliare strada. *Abitare la soglia* significherà, allora, lasciare alla scuola quel margine di instabilità che è per gli allievi libertà di re-inventare il mondo.

In conclusione, abbiamo cercato di fornire un punto di vista critico circa l'utilizzo del termine "distanza" in ambito pedagogico. Anche se è ancora impossibile prevedere gli sviluppi della pandemia, è ormai chiaro che forme di didattica online o *blended* saranno al centro dell'attenzione nel prossimo futuro, e che anche la scuola italiana si strutturerà in modo da integrare queste forme di didattica accanto a quelle più tradizionali. Si apriranno allora certamente spazi per sviluppare ulteriormente la riflessione: lo schermo, protagonista indiscusso di queste forme di insegnamento, andrà trattato criticamente, mitigando – *farmacologicamente*, affermerebbe Bernard Stiegler – gli effetti negativi sull'esperienza pedagogica. Far sì che lo schermo diventi anch'esso uno strumento "poroso" sarà una delle sfide della scuola in tempo di pandemia.

## Nota bibliografica

- Arendt H. (2017). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.
- Biesta G (ed.) (2012). *Making Sense of Education. Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*. New York-London: Springer.
- Baudrillard J. (1996). *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* Milano: Raffaello Cortina.
- Benjamin W. (2000). *I passages di Parigi*. Torino: Einaudi.
- Benjamin W. (2007). *Immagini di città*. Milano: Einaudi. Versione E-book.

- Biesta G. (2013). *The Beautiful Risk of Education. Interventions: Education, Philosophy, and Culture*. Boulder: Paradigm.
- Biesta G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 4, 374-392.
- Bozkurt A., Sharma R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 1.
- Dussel I. (2018). The digital classroom. A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning. In I. Grosvenor, L. Rasmussen (eds.), *Making Education: Governance by Design* (pp. 173-196). New York: Springer.
- Lewis T. E. (2010). Messianic Pedagogy, *Educational Theory*, 2, 231-248.
- Lewis T.E. (2018). *Inoperative learning. A radical rewriting of educational potentiality*. Abingdon: Routledge.
- Lewis T.E. (2019). The Waves of Education: Swelling as a Metaphor in the Work of Walter Benjamin. *Studium Educationis*, 2, 7-17.
- Lewis T.E. (2020). *Walter Benjamin's Antifascist Education: From Riddles to Radio*. New York: State University of New York Press.
- Madrussan E. (2017). *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Masschelein J., Simons M. (2013). *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Rancière J. (2009). *Il maestro ignorante*. Milano: Mimesis.
- Virilio P. (1994). *Lo schermo e l'oblio*. Milano: Anabasi.