

Angela Arsenà

Tra didattica a distanza e didattica della prossimità: simulazioni, prove ed errori di una nuova relazionalità d'aula

1. Il benvenuto alla didattica online

“Per domande particolari ci vogliono risposte particolari”, diceva Hannah Arendt nel 1966 nel corso di una conferenza a Manhattan dal titolo “La crisi della società moderna” (Arendt, 2003, p. 2), e poi precisava: “se le tante crisi che abbiamo vissuto dall'inizio del secolo ci possono insegnare qualcosa è che non ci sono norme generali per emettere giudizi infallibili, né regole generali sotto le quali sussumere con certezza i casi particolari”.

Nel tentativo di ricapitolare l'opinione della filosofa, potremmo dire che, secondo la Arendt, ogni azione dell'umano viene sempre vincolata alla contingenza delle diverse situazioni e che questa contingenza spesso rende inefficaci le tante analogie e i vari confronti con il passato e con l'esperienza acquisita in precedenza, che pure tuttavia occorre sempre tenere in considerazione¹: si tratta di una posizione a nostro parere molto utile ancora oggi e che, assecondando le teorie gnoseologiche che vedono nella conoscenza una derivazione dall'esperienza (pur non risolvendosi esclusivamente in essa) e assecondando parimenti anche William Faulkner (1951) secondo il quale “il passato non muore mai”, ci ricorda tuttavia che rifarsi sempre e solo alle lezioni della storia per capire cosa ci riserva il futuro, e soprattutto cosa fare in futuro, non è molto diverso e meno irrazionale della lettura delle interiora degli animali o dei fondi del caffè: “quando i fatti ricadono sul nostro capo come una maledizione” - continuava a spiegare Hannah Arendt al suo uditorio - “l'unico modo che ci resta per non tradire le nostre origini non è quello di trovare dei capri espiatori o di rifugiarsi in immagini, teorie e pure scempiaggini, bensì quello di dare il benvenuto a questi fatti. Ora siamo noi ad essere responsabili” (Arendt, 2003, pp. 8-9).

Ebbene, nel momento in cui la didattica a distanza, *focus* della nostra riflessione, da fatto teorico, o da possibilità circoscritta a specifici segmenti formativi (educazione specialistica, volta ai più grandi e nell'ambito di ben precise istituzioni universitarie) e da oggetto di discussione accademica curvata su un ottativo, invero volenteroso ma talvolta limitato all'auspicio e alla teoretica prescrizione o alla ipotetica disposizione sempre e perennemente *in fieri*, è diventata un problema contingente (intendendo πρόβλημα in senso squisitamente etimologico, ovvero “pietra d'inciampo” e temporanea interruzione dei propri passi) nonché urgenza educativa a *docentibus vel discipulis*, la lezione di Hannah Arendt, che invitava a dare il benvenuto ai fatti come predisposizione filosofica propedeutica ad un'assunzione etica di responsabilità, ci appare una lezione puntuale e cogente nella nostra contemporaneità e nelle *more* della nostra contingenza inusitata e inusuale.

La didattica a distanza è oggi fatto storico e pedagogico in atto e non più in potenza: essa, straripando in tutte le scuole di ogni ordine e grado e piombando sulle vite, talvolta assopite, talvolta ben vigili, di insegnanti e allievi, si è ormai imposta nei processi della relazionalità didattica quotidiana, diventando precipitosamente e risolutamente parte della prassi educativa, imponendosi con la forza e l'irrefrenabilità delle “cascate del Niagara sulla storia”².

Ebbene, ricondursi alla foce e all'origine di questo straripamento, riepilogando solo le cause e le motivazioni di questa contingenza, o i meri fatti che hanno innescato la diffusione e l'utilizzo su larga scala della didattica a distanza come nuova e repentina condizione della relazionalità d'aula nel qui ed ora del nostro presente, potrebbe rivelarsi operazione necessaria ma non sufficiente, forse persino scivolosa dal punto di vista ermeneutico: è vero infatti che questa origine riposa in un'emergenza sanitaria della quale tener conto e tuttavia, seguendo l'insegnamento dello storico Marc Bloch (1949), nei processi storici e scientifici la ricerca assidua delle origini di un qualsiasi fenomeno potrebbe condurre erroneamente ad un atteggiamento poco oggettivo, ovvero ad una mancata sospensione del giudizio (importante in prima istanza per lo storico e per lo scienziato), e ad un eccessivo coinvolgimento emotivo, tale da produrre una

¹ L'argomento della crisi e delle opportunità o delle limitazioni storico/escatologiche che una rottura o una catastrofe (in senso squisitamente etimologico e/o filosofico) comporta, è argomento vasto e controverso. Per una disamina ampia e per le curvature politico/esistenziali si rimanda qui a Violante (1995).

² Prendiamo qui in prestito un'espressione usata da Hannah Arendt (2003, p. 29).

acritica giustificazione oppure una rapida e altrettanto acritica condanna del fatto storico³. Entrambe le posture, infatti, ed entrambe le reazioni sono dannose per una corretta analisi. Marc Bloch è qui chiarissimo: nella ricerca assidua delle origini di un processo o di un fenomeno o epifenomeno storico si nasconde un “diabolico nemico della storia vera e propria: la mania del giudizio” (Bloch, 1949, p.38) che sconfina, diremmo ancora, o nella condanna immediata e senza appello o nella rassegnazione giustificatrice. La conoscenza dell'origine di un fenomeno non basta infatti a spiegarlo: uno storico (e tanto più uno storico della pedagogia, ovvero uno storico della categoria dell'educativo come categoria dell'umano) dovrebbe sempre tener presente che i fatti che cadono nell'orizzonte degli eventi insistono talvolta in infinite e dunque inconoscibili origini, oppure derivano da costellazioni di condizioni a contorno che, non sempre felici e non sempre prevedibili, hanno tuttavia permesso ad un fenomeno di manifestarsi in un dato modo e in un dato momento: infatti, conclude Bloch, un fatto storico non può mai essere compreso al di fuori dello studio del momento in cui esso avviene, mentre esiste, ed è abbastanza diffusa, la convinzione, che può tradursi in fallacia logica ed epistemologica, che vede il presente alla stregua di un oggetto inadatto alla riflessione storica.

Senza cadere nell'eccesso contrario, ovvero senza commettere l'errore di considerare il presente come entità auto-intelligibile (errore dal quale mettono in guardia sia Marc Bloch e sia Hannah Arendt dalle cui posizioni abbiamo voluto muovere per tracciare un orizzonte interpretativo storico-filosofico il più ampio possibile), tuttavia vogliamo qui provare a considerare la didattica a distanza come un fatto storico riconducibile ad eterogenesi dei fini, del resto sempre in agguato nelle dinamiche dell'umanità (Wundt, 1886, p. 266), e come un fatto rilevante e degno di indagine indipendentemente dalla sua origine immediata e mediata la quale sta in un accidente storico, diremmo, la cui ombra nefasta, con tutto il suo carico di morte o la sua eco di dolore, potrebbe incoraggiare proprio quell'affrettato e negativo giudizio storico. Insomma pur intravedendo nel qui ed ora della nostra relazionalità d'aula digitale un'origine tragica e che auspichiamo transeunte, vorremmo provare a dare il benvenuto alla didattica a distanza che accade nella quotidianità della convivenza scolastica e universitaria, provando così a intenderla come fenomeno del quale essere e divenire pedagogicamente e filosoficamente responsabili ovvero, secondo la definizione che Abbagnano (1971) ci porge della responsabilità, “capaci di prevedere le conseguenze del proprio agire e dunque capaci di correggersi sulla base di tale previsione”. Si tratta in altri termini di diventare padroni dei propri mezzi di conoscenza e della diffusione di questa conoscenza, volgendo lo sguardo non alle origini storiche o immediate della didattica a distanza, bensì alla sua eccellenza e ai suoi effetti nell'azione pedagogica e didattica, e si tratta infine di guardare al nostro agire in essa e con essa in prospettiva futura, correggendone gli interventi in maniera sempre più responsabile e consapevole, per prove ed errori, diremmo con Popper (1972).

Ora, è vero che l'emergenza sanitaria ha fatto della didattica a distanza una sorta di necessità e di rimedio eccezionale, come una zattera che fortuitamente e fortunatamente ha permesso di attraversare incolumi un tratto di mare e che, come ogni sistema di salvataggio, tende ad essere usato una sola volta e in circostanze particolari e limitate, ma si vorrebbe qui provare a discutere di essa non alla stregua di strumento d'emergenza in uno stato d'eccezione⁴ per non correre il rischio di veder inficiate le prerogative e le potenzialità dovute al suo utilizzo su larga e piccola scala. Ed anche se si volesse relegare l'*e-learning* ad un uso limitato nel tempo e nello spazio⁵, come sospensione dell'ordinaria e analogica relazionalità d'aula, ciò non toglie che esso debba essere discusso come nuova possibilità didattica reale e razionale e che debba essere utilizzato in piena consapevolezza, come parte essenziale della professionalità docente in realtà sempre cangiante⁶, o meglio della propria *ars docendi*, pur riconoscendo sempre l'irriducibilità dell'umano rispetto ad ogni uso della tecnica e della tecnologia: esserne consci può fare della didattica a distanza un'opportunità (e non una maledizione) invitandoci a salutarla benevolmente come fatto nuovo della nostra contemporaneità relazionale, e che rimane relazionale anche quando essa si riveste dell'abito digitale o virtuale. Se è vero che la sostanza e l'eccellenza della cosa non si perdono nelle diverse

3 I processi pedagogici in termini generali sono di fatto processi che cadono nelle coordinate disegnate dalla storia e dalla scienza, essendo essi stessi storia e scienza (Corsi, 1997).

4 Per “stato d'eccezione” in senso filosofico e politico: Agamben, 2003.

5 Qui e altrove useremo l'espressione *e-learning* nel senso di “formazione a distanza di terza generazione” (Selvaggi, Sicignano, Vollono, 2007, p. 5) quale proprio quella della quale stiamo facendo esperienza.

6 Per una disamina della professionalità docente in senso filosofico: Granese, 2008, pp.137-148.

manifestazioni fenomenologiche (Deleuze, 2012), allora diremmo che la didattica a distanza, pur presentandosi fenomenicamente nel qui ed ora di ben precise coordinate spazio-temporali come qualcosa d'altro rispetto al modello ideale di didattica, rimane sempre aderente all'idea originaria, come una buona approssimazione e una sua simulazione.

2. La lezione a distanza come evento unico e ripetibile

Percorrendo un'altra ipotesi si può interpretare la didattica a distanza come una sorta di copia dell'idea che, secondo l'anatema platonico, corrisponde sempre a qualcosa di difettoso e di grossolano⁷, alla stregua di una contraffazione o peggio di una vanagloriosa presunzione di simulazione della didattica *in facto* e *de facto* (come se il *verum* coincida sempre e soltanto con un *factum* reale, concreto, brutale, nel quale incappare e quasi inciampare⁸). Cercheremo dunque di mostrare come una simulazione didattica, quando non pretende di essere mera trasposizione in termini procedurali spesso logico-matematici o algoritmici di un "modello concettuale" della realtà, potrebbe rappresentare un'importante occasione per promuovere negli studenti un processo di internizzazione del modello simulato e di esternalizzazione del proprio carico cognitivo, nonché di confronto dei propri modelli mentali: in altri termini, una riproposizione, ancorché più semplice, del circolo ermeneutico.

Se così intesa la didattica a distanza potrebbe diventare, il condizionale è d'obbligo, una delle formule più efficaci di didattica del futuro proprio nelle strade e nelle autostrade della nuova convivenza digitale alla quale siamo esposti da tempo, senza relegarla al ruolo di tecnica compensatoria e a regime ridotto che "della necessità fa una virtù", come recita l'antico adagio: anche se la vecchia, e talvolta saggia, equazione tra una non procrastinabile necessità e il minore dei mali potrebbe funzionare come bussola di emergenza, occorre tuttavia cogliere nella didattica *online* qualcosa di più e di meglio di una soluzione emergenziale, intendendola come capace di trasfigurare e trans-figurarsi rispetto all'idea, quasi platonica, e forse persino utopica, di didattica ortodossa la quale, vantando una disposizione geometrica oltremodo plastica e riconosciuta, e riferendosi ad una prossimità non virtuale, nonché muovendosi con una postura di cura e di attenzione in uno spazio fisico ben determinato e in un ben preciso segmento temporale, sembra pretendere una sorta di monopolio relazionale ed educativo implicito già nella stessa circonlocuzione con la quale viene indicata: quando parliamo in termini di "lezione frontale", indicando i modi della didattica tradizionale, stiamo spesso affermando implicitamente che la lezione a distanza esclude *ipso facto* la relazione, la relazionalità e lo sguardo. E dunque l'umano e l'educativo⁹.

E tuttavia, il pregiudizio che ritiene la didattica a distanza una brutta copia, rigida e spuntata, capace di provocare semmai una resistenza all'uso da parte del docente, potrebbe non essere così peregrino se pensiamo alle recenti modalità che hanno accompagnato negli ultimi anni i nostri esperimenti con le soluzioni digitali per la lettura, quali ad esempio le traduzioni di libri di testo volte alla sostituzione del cartaceo: in molti casi non si è trattato dell'offerta di una pista didattica completamente nuova, ma piuttosto di un mero prodotto editoriale, non interpretato e reinterpretato dall'autore o dal curatore, bensì realizzato come semplicistico "riversamento" *online* della linearità e consequenzialità cartacea originale che, in maniera poco funzionale, è stata pedissequamente ricalcata, iper-esposta, sovra-esposta (al pari di una fotografia) piuttosto che reinterpretata come prodotto granulare, innovativo, portatore così di nuovi stimoli e nuovi orizzonti conoscitivi¹⁰.

Le potenzialità del digitale, sia quando riguarda una relazione in continua evoluzione come una lezione e sia quando riguarda l'uso attivo o passivo, individuale o collettivo di uno strumento

7 La letteratura scientifico filosofica ha discusso a lungo su questa problematica. Qui ci basti dire che per Platone, quando una copia anela ad acquisire una propria autonomia così affrancandosi "dal suo rapporto servile con l'originale" (Iacono, 2000, p.135) la copia in questione aumenta la sua lontananza dal vero creando così confusione e fallace apparenza, e provocando una distorsione della realtà. In altri termini per Platone la *technè* si identifica sempre con la *mimesis* e dunque con un'imitazione che altera il rapporto con la verità. Per una disamina Fink, 1969.

8 In Giambattista Vico (1971, p. 62) "verum et factum convertuntur".

9 Per una disamina di umano/educativo: Ducci (1979).

10 Per un approfondimento dell'argomento: Casati, 2014.

apparentemente rigido e statico come un testo¹¹, risiedono infatti innanzitutto nell'impiego integrato di codici comunicativi diversi: dall'audio al video, dalla mappa concettuale all'immagine, al rimando bibliografico, senza soluzione di continuità. Essi esigono una radicale revisione e rilettura del linguaggio e del codice usato nei testi scritti e nella trasmissione orale verso la cross-medialità e la trans-medialità, ovvero verso la possibilità di mettere in connessione i mezzi di comunicazione l'uno con l'altro per dirigerli verso quella forma narrativa che, attraversando i diversi tipi di *media* così come uno spillo attraversa un gomito, contribuisce a migliorare, a perfezionare, a integrare l'esperienza dell'interlocutore con nuovi *input* informativi.

Può sembrare una novità, ma si tratta di un'esperienza antica: se ci fosse dato oggi di rileggere un antico poema greco o medioevale nelle stesse modalità con le quali veniva recitato e fruito secoli fa, quando i musicisti accompagnavano la sua lettura in quanto il ritmo e la danza erano parte integrante e ineliminabile della narrazione, rendendola così esperienza sensoriale onnicomprensiva, ci verrebbe senz'altro offerto un esempio di quella cross-medialità e multi-medialità alle quali alludiamo. E potremmo così in prima istanza concepire la natura prismatica e tridimensionale della didattica digitale e la sua configurazione multi livello, come una figura geometrica (il triangolo didattico docente-studente-disciplina¹²) ma su un piano non euclideo.

Ma se il senso vero e profondo della didattica *tout-court* sta nella plasticità della sua essenza e nella possibilità di mutare ad ogni passo il suo approccio inseguendo le diverse intenzionalità degli interlocutori, come una partita a tennis ma con una pallina di pongo che muta e cambia forma ad ogni servizio, ebbene la didattica a distanza possiede una prerogativa in più rispetto alla didattica cosiddetta tradizionale: essa, attraverso la presenza e la persistenza di diversi *medium* e di diversi strumenti, rende la fruizione di una lezione sempre diversa e ogni volta diversa ma, e qui forse sta una delle chiavi di volta epistemologiche della didattica a distanza, meno evanescente, addirittura meno volatile e paradossalmente meno fluida e liquida rispetto ad altre forme tradizionali di interlocazione didattica, pur essendo la fluidità e la liquidità attribuiti, secondo Bauman (1999), proprio del *modus vivendi* virtuale e digitale.

La didattica a distanza infatti garantisce, laddove lo si desidera e con supporti di memoria adeguati, una continua, imperitura permanenza e fruibilità, ovvero una accessibilità di fondo che viene di fatto negata alla didattica tradizionale il cui segmento più importante, ovvero la lezione, avviene e si compie una ed una sola volta, nella sua irriproducibilità e nella sua irriducibilità, al pari di un'epifania nell'ambito delle più ardite ed estreme concezioni teoretiche impregnate di puro attualismo. Detto in altri termini: la lezione didattica è esperibile quando lo si desidera (formula questa spesso adottata nel marketing pubblicitario delle diverse università *online* che illustrano i vantaggi di poter studiare di giorno o di notte, nelle pause del lavoro o nelle occasioni più disparate) ma soprattutto è fruibile tutte le volte che lo si desidera: essa accade ed è sempre uguale a sé stessa pur essendo sempre ripetibile. Ora, il tempo può essere considerato secondo le dimensioni dell'ordine, della durata, della frequenza e quest'ultima misura quante volte si snoda nel duplice ambito del "quando" e della sua numerabilità: pertanto, "il quando" della fruibilità (didattica) come coordinata in un piano cartesiano non ha precedenze teoretiche e pedagogiche rispetto alla numerosità, potenzialmente infinita, della stessa fruibilità (Genette, 1976). Ovvero, lo studente può fruire della lezione a distanza non solo quando vuole, ma tutte le volte che vuole, anche infinite volte, rendendo la fruibilità una possibilità al contempo singola, multipla, ripetitiva, iterativa.

3. Oltre il docente sciamano e demiurgo

Questo elemento apparentemente banale può davvero modificare la relazionalità didattica della nuova modalità *online* per dirigerla verso nuove prospettive? Forse sì, ma prima occorre riflettere sui due dei più comuni errori commessi nel momento in cui, per la prima volta, ci si cimenta con la didattica a distanza: il primo è quello di intenderla e praticarla semplicemente come didattica allargata, una sorta di didattica aumentata, succedanea della realtà virtuale aumentata; il secondo è quello di intendere

¹¹ Usiamo qui volutamente l'avverbio "apparentemente": nell'interpretazione di Umberto Eco (1979) vediamo come la lettura di un testo riveli una dinamica relazionale tra lettore, testo e autore tutt'altro che statica e ferma. Su questo punto ritorneremo più avanti.

¹² Damiano, 1993.

l'insegnante, che progetta la forma e il contenuto della lezione a distanza, una figura professionale multipla, versatile e flessibile, invero inesistente, a metà strada tra uno sciamano capace di captare e prevedere gli umori e le intenzioni dell'assemblea/classe assisa dinanzi, ed uno scenografo, nonché un tecnico delle luci e del suono, e infine un attore protagonista e pure non protagonista di quella che alla fine viene intesa non come una lezione a distanza, ma come una liturgia monodirezionale oppure un corto cinematografico valido per una rassegna o un concorso d'essai.

In realtà si tratta di due errori legati a doppio e triplo nodo che qui vorremmo provare a sciogliere anche per alleggerire il carico psichico, emotivo, relazionale che ha accompagnato le prime prove di una messa in atto di didattica a distanza¹³, intesa come una prova d'autore o una rappresentazione scenica, una *fictio* quasi, e che comporta una pesante spersonalizzazione (e dunque un'esperienza alienante, almeno così come è stata vissuta in diverse circostanze) che ha il solo scopo di stupire, ammaliare, intrattenere l'uditorio e che trasforma inevitabilmente il docente in un animatore atto a mediare e calamitare, con effetti speciali, fluorescenti e con improbabili conigli nel cilindro, un pubblico esigente e potenzialmente muto, inteso tutt'al più come reagente chimico/emotivo del quale seguire eventuali e imprevedibili reazioni, e mai inteso alla stregua di co-regista dell'atto educativo e creativo del gesto didattico.

La *reductio* a video di una lezione, per fare un esempio di prima e immediata applicazione di didattica a distanza, sembra aver provocato una *reductio* dell'insegnante a favore della macchina: eppure la traduzione della lezione tradizionale in lezione a distanza non comporta e non chiede *in prima facie* e necessariamente alte risoluzioni intese come tecniche scenografiche speciali al prezzo di un rimpicciolimento lillipuziano degli attori coinvolti.

La lezione a distanza non è neppure una lezione allargata, smisurata, reduce da un consistente *maquillage* e ridondante come se avesse l'eco (propria di un bronzo che risuona o un cembalo che tintinna, per usare un'espressione paolina), al centro della quale l'insegnante dovrebbe rappresentare il demiurgo dell'inizio dei tempi che, in un silenzio siderale, forgia per la prima volta la brutta e ribelle materia.

Se proprio vogliamo paragonare il docente alla prese con la didattica digitale ad una figura professionale altra o ulteriore, diremmo, pur con i necessari *distinguo*, che l'insegnante è un architetto della costruzione didattica ma alla maniera di Fidia, consapevole cioè che la stabilità di una struttura non sta nella bellezza dei capitelli, ma nelle colonne portanti e nelle solide fondamenta, oppure ad uno sceneggiatore, esperto di dialoghi, e capace di trasferire e rendere intelligibile, ad esempio, il dialogo di un testo in un dialogo di un iper-testo, così come uno sceneggiatore traduce i dialoghi di un romanzo in dialoghi di un film.

Nei primi esperimenti pratici e su larga scala di *e-learning* che hanno accompagnato questo cambio di paradigma della didattica, pare tuttavia persistere prepotentemente un certo monolinguisma dialogico che è soprattutto monologismo semiotico e semantico, non solo e non tanto linguistico quanto ontologico e strutturale e orientato in maniera tenace verso un *monos* identitario e fortemente conservatore: esso vive ed esperisce (quasi patisce) il plurilinguismo/plurilogismo educativo dovuto alla relazionalità digitale come una sorta di punizione e caduta da un'originaria condizione paradisiaca, oppure come una pericolosa deviazione dai sentieri già battuti e già attraversati dalla tradizione e dalla storia della didattica e delle sue applicazioni più usuali le quali, come strade ad una singola corsia e ad una sola direzione di marcia, prevedono la linearità, la consequenzialità non tanto espositiva quanto teorica. Questa linearità appare a sua volta refrattaria a quella caotica capacità descritta da Poincaré (1997) quando riconduceva il pensiero creativo alla connessione di elementi anche contrastanti e contraddittori per far posto a nuove scoperte e a nuove intuizioni. La postura rigidamente frontale della didattica tradizionale (ma diremmo quasi della didattica monoliticamente tradizionalista) sembra essersi trasferita nella dinamica digitale, tradendo così l'insistenza coriacea in una postura inadatta alla circolarità ermeneutica: nella didattica a distanza di primo conio, inevitabilmente imperfetta e perfettibile, emerge infatti evidente

13 Ci riferiamo qui alle prime indagini sociologiche e statistiche che hanno fatto emergere, alla fine dell'anno scolastico 2019/2020 caratterizzato dall'uso intensivo, massiccio, talvolta forzato e forzoso di didattica a distanza in ogni scuola, un eccesso di *burnout*, una maggiore e più diffusa stanchezza da parte degli insegnanti, un accumulo di stress dovuto all'affannosa ricerca della soluzione più valida ed efficace, e dovuta al panico che può cogliere nella consapevolezza di essere pericolosamente in ritardo (sui contenuti, sui programmi, sui recuperi) per aver ricalcato, senza volerlo, strade già percorse e consumate e per aver tentato di risolvere falsi problemi. Si rimanda qui, *ex multis*, all'indagine *What does COVID-19 mean for education personnel in Europe?* commissionata da European Trade Union Committee for Education, 2020 (indirizzo web in bibliografia).

un ritorno all'antica staticità dell'insegnante mediata semplicemente dallo schermo e dal video, ma inalterata nella sua inamovibilità teoretica. Ci si dimentica, in altre parole, che un'offerta digitale non è una maschera che amplifica la voce, come negli antichi teatri greci, ma una possibilità di ulteriore e sempre rinnovantesi offerta. Se nella didattica tradizionale l'insegnante, come sacerdote di un evento irripetibile, risuona una sola volta e la sua lezione è epifania irripetibile nello spazio tempo lineare e progressivo, nella didattica a distanza, invece, l'insegnante smette di essere una sorta di Toscanini che non solo non ripete per principio ma ne è tecnicamente impossibilitato per il banale motivo che, nelle stesse identiche formule, "ogni evento è, di per sé, irripetibile" (Bachtin, 2009, p. 128): nella didattica a distanza, invece, l'evento lezione può, grazie alla tecnica, rimbalzare più e più volte nello spazio tempo curvo della dimensione digitale.

Questo significa che pur essendo un evento singolo nella sua essenza e nella sua struttura è dunque un evento unico, capace di capitalizzare tutta la libertà dell'insegnante e tutta la sua intenzionalità e originalità, ed è tuttavia anche un evento ripetibile a piacere. Ciò esonera e solleva da tutta quella fatica improba che culmina spesso con la nota fraseologia del didattichese, quando l'insegnante rassegnato alza gli occhi al cielo chiedendo retoricamente al suo impassibile uditorio: "quante volte lo devo ripetere?" oppure "questa cosa l'ho detta cento volte e la sanno anche i muri". Ebbene, fermo restando che dire cento volte una cosa nello stesso modo è impossibile (Eco, 2003), quel che accade nella didattica tradizionale, dove l'evento lezione è un evento unico nello spazio e nel tempo, è che, semplificando sino ai minimi termini, l'insegnante porge la lezione e la classe riceve la lezione e la rilancia diremmo, proprio e appunto come una partita a tennis. Questa la struttura, ma la ripetizione del singolo segmento dentro questa struttura o formula originaria, prototipa, ovvero la ripetizione del *quid didacticum*, anche se già ripetuto e rivisto in classe singolarmente o collettivamente, in laboratorio o nel lavoro di gruppo, è rimandata come esercizio, come compito, come assegnazione alla responsabilità degli studenti (Metzger, 1971): sono loro chiamati a ripetere, o a ricordare, in una ben precisa "logica del sistema meccanico" (Maggi, 1991, pp. 15-16), e non l'insegnante. E tuttavia proprio l'insegnante spesso fa sua (talvolta arbitrariamente) la prerogativa dell'inesausta ripetibilità: ebbene, nella didattica a distanza questo capovolgimento sempre invocato e mai realizzato, o realizzabile, riesce finalmente ad aver luogo. La lezione è unica ma ripetibile più volte, anche più delle cento di cui sopra.

Ora, l'evento-lezione (a distanza) non è soltanto mero rimbalzare, fisico e metafisico, da un server all'altro: esso è evento pedagogico in tutte le sue sfumature se inserito in una cornice ontologica capace di non opporre alcuna resistenza alla pluralità di linguaggi e di sistemi. Questa pluralità di sistemi non appartiene solo al mondo delle relazioni linguistico-interpersonali, ma si estende anche alla dinamica pedagogico-didattica e agli ambienti di apprendimento di varia configurazione ove, sebbene forse in maniera meno radicata, si può avvertire ancora oggi un orientamento verso quello che appare come un dogma: la monodirezionalità di un solo canale formativo, proiettato verso un unico linguaggio degli apprendimenti.

Finché nell'*e-learning* continuerà a persistere una intrinseca difficoltà di adattamento di tutti gli interlocutori della scena didattica alla pluralità dei sentieri di apprendimento semanticamente differenti, continuerà anche ad essere inficiata la capacità di muoversi, di trahettarsi da una postura didattica ad un'altra, ad esempio dalla postura didattica della lezione frontale a quella digitale, e quest'ultima continuerà ad essere difficoltosa e maldestra, una copia sfocata e mal riuscita, o taroccata, dell'originale doc, come una versione pirata di un software.

4. Le maglie larghe della didattica a distanza

Il buon trahettatore, ovvero colui che è capace di trahettarsi dalla didattica tradizionale alla didattica a distanza, è come un buon traduttore capace di instaurare quello speciale collegamento tra la lingua e le cose, tra il segno e il significato, tra i nomi e il mondo, tra la rosa, diremmo prendendo in prestito un'immagine di Umberto Eco, e il suo nome proprio tra i mille e possibili nomi, ma non in una sola lingua, bensì in più di una lingua. Si tratta paradossalmente di allargare ancor più le maglie della didattica a distanza affinché si possa insinuare l'umano, ovvero affinché il varco mentale che permette di attraversare, di tradurre, di trahettare innanzitutto se stessi dalla realtà astratta e teoretica possa diventare

pensiero orientato verso una realtà concreta, reale, tangibile, e dicibile: verso un linguaggio nuovo ma comprensibile agli altri.

L'ampiezza, la grandezza e la profondità di questo varco (che si traduce nel gesto di verbalizzare la vita), al pari di un *link*, diremmo in gergo informatico, stabiliscono la nostra soggettività e l'alterità, la misura e il metro della differenza tra noi e i nostri discorsi, tra noi e il nostro dire e il nostro rappresentare l'io e il mondo e le altre coscienze.

In questo varco, nell'intermezzo di un percorso reticolare e non lineare si potrebbe insinuare l'incontro con l'altro da sé nella didattica a distanza e si potrebbe realizzare una sorta di reciproca benevolenza nell'ambito di una inusitata ospitalità linguistica.

Se intendiamo la didattica a distanza non come una copia ma come una nuova e più sottile traduzione della didattica frontale, si potrebbe però insinuare quel pregiudizio intrinseco ad ogni traduzione: quel pregiudizio, cioè, che concepisce, in maniera talvolta pretestuosa, l'esistenza di una lingua originaria la quale, come motore semantico primo e immobile, pretende di essere più aderente al vero rispetto a tutte le altre lingue.

Si potrebbe obiettare che l'impostazione ermeneutica che ritiene la lingua originaria uno strumento più sensato, ovvero "portatore di maggior senso e significato", rispetto ad una lingua successiva nella quale il prodotto linguistico viene riversato, è valida nelle traduzioni letterarie, laddove, ad esempio, il riversamento della *Divina Commedia* in inglese, o in tedesco, o in arabo, necessariamente va a comportare una perdita della bellezza e dell'autenticità della lingua italiana che ne ha tessuto la prima elaborazione *ab origine*, ossia nella mente del poeta (sebbene possano esserci non pochi esempi di splendide traduzioni che arricchiscono i testi originali, senza mutilarli o intiepidirli).

Ma nel vasto universo della didattica in particolare, e della scienza dell'educazione in generale, non esiste un linguaggio originario, né una direttiva o un'impostazione più valida delle altre, intrinsecamente e ontologicamente superiore. Scrive Martin Buber (2009, p.65):

Una norma, una massima immutabile dell'educazione non esiste e non è mai esistita. Ciò che si chiama così è sempre stato solo la norma di una cultura, di una società e di una chiesa, di un'epoca, una norma alla quale l'educazione era soggetta. Una norma che l'educazione ha ascoltato e tradotto nel suo linguaggio, come tutti gli impulsi e le azioni dello spirito collegati.

Da questa osservazione potremmo trarre due considerazioni importanti per la nostra discussione: la prima è che la formula digitale è l'ennesima, nuova traduzione che l'educativo, come categoria autonoma e immersa nel mondo, recepisce e traduce nel linguaggio che le è proprio e dunque non vi sarebbe alcuna estromissione della relazionalità autentica nella didattica a distanza, semmai una sua nuova interpretazione; e la seconda è la possibilità, non remota, di poter stabilire, nell'ambito di questa nuova traduzione, una comunicazione paritetica. Quand'anche volessimo intendere la didattica a distanza come una lingua sconosciuta e barbara che si sta imponendo a dispetto di una solida, antica e nobile tradizione linguistica, ebbene dovremmo ricordare che tradurre significa, come sottolinea Ricoeur (2007, p.51), "rendere giustizia al genio straniero, significa stabilire la giusta distanza fra un insieme linguistico e un altro. La tua lingua è tanto importante quanto la mia. È questa la formula dell'equità eguaglianza. La formula del riconoscimento della diversità".

Questo rende la didattica a distanza una problematica eminentemente ermeneutica, nel momento in cui realizza luoghi di pensiero nuovi e inediti nell'incontro tra due soggetti parlanti (ovvero tra il mondo del docente e il mondo del discente): prima ancora che questione metodologica o tecnica, dunque, essa appare come una problematica filosofica la quale, quand'anche si dovesse rivelare, alla maniera platonica, "problematica di secondo grado", tenta ancor più di realizzare un'ulteriore prossimità, non solo e non tanto nella distanza logistica tra docente e discente quanto nella distanza semantica tra un ambiente di apprendimento e un altro (dalla lezione frontale alla lezione digitale, ad esempio) e tra un supporto e un altro (da un testo ad un ipertesto).

In conclusione, si potrebbe affermare che la didattica a distanza in fondo non ha introdotto nulla che non fosse già noto alla teoretica pedagogica e didattica o all'universo concettuale dell'apprendimento e dell'insegnamento. E tuttavia, così come McLuhan (1964) era convinto che non fosse stata certo la ferrovia ad introdurre nel mondo il movimento ma semplicemente essa aveva accelerato ed allargato funzioni umane già esistenti creando città totalmente nuove, parimenti la buona predisposizione da parte

nostra ad accogliere il modo in cui quel che è già noto stia germinando o possa germinare fra le novità tecniche e digitali, ci mostrerebbe nuovi scenari anche rispetto ad una nuova, forse più adeguata, modalità di confronto con alcuni approcci, quali il pensiero abduttivo, le procedure reticolari, le risorse della metafora, e soprattutto la valorizzazione del Sé e delle ragioni delle scelte comportamentali. Queste dinamiche infatti non restano escluse, come contrade estranee o *extra murales*, dalla didattica a distanza ma rimangono colonne portanti della sua struttura, sebbene rimodulati, permutati, ripensati e riutilizzati, ovvero tradotti nel significato etimologico autentico di quel verbo di movimento che è tradurre, ovvero *trans-ducere*. Forse, ma è solo un'ipotesi, la didattica a distanza, nel momento in cui mette in atto uno scenario caratterizzato dalla simulazione e dalla possibilità di riprodurre esperienze non ripetibili e sempre nuove, come un incidente probatorio, permette la messa in atto di una scenografia virtuale all'interno della quale si alternano prove ed errori, e dove anzi l'errore ha valore risolutivo proprio grazie alle anticipazioni mentali che essa richiede, come in un gioco o in un videogioco. Si potrebbe, proprio attraverso la simulazione che essa consente, produrre e riprodurre infinitamente quelle chiare deviazioni dalla strada maestra della logica capaci così di organizzare con originalità, eleganza e creatività la "semplicità" invocata da Berthoz (2019), ovvero la connessione rapida di mondi sempre nuovi e dei processi mentali e naturali che lo regolano. Un prodotto didattico digitale, nel momento in cui contiene la simulazione così pensata ed organizzata dal docente, polo magnetico della nuova e curva configurazione didattica, crea una doppia mediazione, un *medium* di *medium* tutt'altro che ripetitivo: la prima mediazione traduce il fatto o l'oggetto dell'azione educativa in dato digitale, la seconda mediazione lo traduce in rappresentazione abitabile e percorribile. Il duplice passaggio crea una distanza tra il contesto didattico iniziale e la sua rappresentazione così che il modello operativo finale derivi da quest'ultima: in questo modo la simulazione si riveste di autonomia operativa e relazionale rispetto alla situazione iniziale, diventa un ambiente altro e ulteriore (estraneo diremmo) all'interno del quale il soggetto/allievo gode di uno spazio sufficiente di libertà tale da potersi muovere, apportando modifiche, senza intervenire sull'impalcatura globale che la sostiene. La simulazione in questo senso capovolge il paradigma di Heisenberg dove l'osservatore è elemento negativamente perturbante: l'allievo protagonista della simulazione come lupo o "lector nel bosco narrativo", avrebbe detto Eco (1979), è invitato invece da imperativi categorici-educativi non solo a modificare la scena, ma ad inquinarla compiendo passi falsi, cadendo, ricadendo e sbagliando. Appartiene a questa dimensione la consapevolezza che nella simulazione vi è condivisione, legame transitivo docente-discente che continuamente traduce l'alterità, va oltre e torna indietro, e dunque crea una nuova prossimità: essa potrebbe forse rappresentare uno dei tanti elementi significativi perché in un futuro prossimo o remoto la didattica a distanza possa godere di piena cittadinanza educativa.