

Emozioni e distanze: la didattica della letteratura dall'aula all'ambiente digitale (e ritorno)

Marianna Marrucci

1. Insegnare (e imparare) ai tempi della didattica a distanza

Insegnare (e vivere) ai tempi del virus di Federico Bertoni è il terzo ebook della collana «Semi», che la casa editrice Nottetempo ha inaugurato ad aprile 2020 per raccogliere spunti di riflessione e proposte sul presente della pandemia nonché sui modi in cui è possibile immaginare il futuro. L'apertura di un osservatorio sul mondo dell'istruzione è affidata a uno studioso di letteratura. Non è, questo, un dato marginale. Guardando, come cercherò di fare nelle prossime pagine, ai tratti costitutivi della letteratura, una scelta di questo genere può rivelarsi, infatti, tutt'altro che casuale.

L'autore definisce subito la prospettiva da cui parla, che è quella dell'insegnamento universitario. E il baricentro del suo discorso rimane nei corsi universitari, per quanto non manchino osservazioni anche sul mondo della scuola, affidate però soprattutto a una selezione (nel *mare magnum* cresciuto dopo la chiusura delle aule) di riferimenti a discussioni, testimonianze e riflessioni reperibili in rete.

Bertoni parla a partire dalla propria esperienza di docente: che cosa significa *insegnare a distanza*? Anzi (e non è secondario): che cosa significa *essere costretti a insegnare a distanza*? La riflessione si sviluppa a partire dalla rappresentazione di un trauma. Chi parla è radicato in una tradizione (l'insegnamento in presenza nello spazio fisico dell'aula) e *vive* uno spaesamento. Il primo paragrafo è incentrato su un parallelismo (autoironico e molto eloquente rispetto a una reazione comune e diffusa) tra l'«ultimo giapponese» e l'«ultimo docente»: «armi in pugno», questo docente «presidia valorosamente» lo «spazio fisico e architettonico» della «più antica università del mondo occidentale», quando «la guerra è finita, e anche perduta». *Non c'è più nessuno* – suona l'incipit. Chi parla lo fa da una catastrofe: «Ma quel sopravvissuto sono io. E sono completamente solo».¹

¹ F. Bertoni, *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, Nottetempo, Roma 2020, p. 9.

Con lo sguardo straniato del sopravvissuto, Bertoni àncora alla propria esperienza di «ultimo docente» una serie di riflessioni sul futuro della didattica e delle istituzioni deputate a praticarla. Nel far ciò, tocca alcuni dei nodi che – credo – sarà indispensabile indagare; se non per scioglierli, per tentare almeno di allentarli.

La prima grande questione riguarda l'impatto emotivo provocato dal trasferimento della relazione didattica da uno spazio fisico a uno spazio virtuale. C'è un docente che parla da solo davanti a una macchina, costretto a ricodificare in una «scansione frenetica di impulsi elettronici» l'«alchimia emotiva della lezione». È un'esperienza straniante, nella quale si affanna alla ricerca di appigli per tenere viva la relazione con chi si trova «dall'altra parte», studenti e studentesse che il docente non sa se «si mettono a ridere o se invece sbadigliano, scorrono Instagram, cucinano il ragù». Gli attori di una *performance* che fino a ieri si inverava nelle lezioni in aula si trovano improvvisamente separati e dislocati in singoli spazi di reclusione; alla vicinanza fisica dei corpi si sostituisce la disposizione, su tutti gli schermi, delle loro proiezioni digitali. Eppure, scrive ancora Bertoni, la lezione in sincrono «riduce il danno rispetto al monologo registrato e trasmesso in differita», perché così «si salva almeno una parvenza del tempo-lezione, un effetto di *performance* non riproducibile, quell'esperienza condivisa di insegnanti e studenti che vive solo nel qui-e-ora dell'evento, anche se il *qui* si sfrangia nelle ramificazioni infinite della rete». ² *Riduce il danno e salva una parvenza del tempo-lezione*: la lezione in sincrono nell'aula virtuale è una lezione privata delle sue coordinate tridimensionali e proiettata su una superficie piana; insomma, di fatto, è un *simulacro* e funziona da *surrogato*. In definitiva fare lezione davanti a una webcam in modalità sincrona è un esercizio di parodia (che può facilmente diventare frustrante) rispetto a quella «alchimia emotiva» che Bertoni comprensibilmente rimpiange. In casi di emergenza è una strada relativamente semplice ed ergonomica da imboccare, ma è bene avere chiaro che non corrisponde *sul serio* né alla didattica online né alla didattica d'aula. E rischia di diventare una didattica doppiamente impoverita, in cui l'imitazione dell'una (la didattica d'aula) fa perno sul fraintendimento dell'altra (la didattica online). Le possibilità di interazione offerte dalla tecnologia vengono piegate a uno scopo ben preciso: riparare sul piano virtuale il *vulnus* provocato dalla chiusura degli spazi fisici, ripristinare *quella* didattica d'aula che un evento esterno ha interdetto. Il rischio è che il tentativo di limitare i danni prodotti dall'assenza dei corpi possa paradossalmente raddoppiarli, nel caso in cui impedisca di vedere le reali possibilità offerte dalla tecnologia, che sono invece intuibili spostando il punto di osservazione.

2 *Ivi*, pp. 10-14.

Come prima mossa in tal senso, può essere utile collocare il ragionamento fuori dai binari stretti della polarizzazione tra *didattica in presenza* e *didattica a distanza*. Le due etichette, specie la seconda, semplificano una realtà che nei fatti è molto più complessa e stratificata. Una quota di *didattica a distanza* è presente anche nella *didattica in presenza* e non con una funzione marginale: è lo studio individuale sui libri di testo (che siano a stampa o in digitale) e lo svolgimento di determinati compiti, esercizi, attività didattiche assegnate dal docente come momenti autonomi di rielaborazione e verifica di quanto realizzato nello spazio dell'aula. Eppure, trascurando questa dimensione *distanziata* imprescindibile per la didattica d'aula, è stata posta tanta enfasi sulla dicotomia, quasi l'una escludesse l'altra, tra *presenza* e *distanza*: prima del trauma la didattica era in presenza, dopo è a distanza. La distanza a cui si fa riferimento è di tipo fisico (tra i corpi) e architettonico (rispetto allo spazio dell'aula). Nella separazione dal luogo della lezione, cioè l'aula, la distanza assume però anche un valore simbolico: è una distanza dalla sede della didattica. È questo il senso profondo che, per via metonimica, è insito nella formula *didattica a distanza*: la distanza è dall'aula, cioè dallo spazio deputato alla lezione, la forma per eccellenza attraverso cui avviene la trasmissione del sapere. Ecco perché l'interazione in sincrono è preferita: riproduce artificialmente il cronotopo della lezione, sebbene *a distanza* dall'aula vera e inevitabilmente impoverito dalla dislocazione in un ambiente virtuale. Da questa prospettiva il rapporto tra didattica in presenza e didattica a distanza non può non presentarsi sotto il segno dell'irriducibilità e dello sbilanciamento: la seconda è la copia di un originale temporaneamente inattuabile. La formula *didattica a distanza* deriva da un'idea di perdita e di separazione, insomma da un trauma: contiene già dentro di sé una svalutazione nei confronti di ciò a cui si riferisce. Ma è sufficiente spostare anche di poco il punto di osservazione per accorgersi, come ha scritto Gino Roncaglia, che

quello che abbiamo fatto, non solo in Italia, non è stato in realtà un esperimento di didattica a distanza (qualunque cosa si intenda per didattica a distanza), ma piuttosto un esperimento – data la situazione, inevitabile e necessario – di didattica di emergenza, basato su un uso obbligato ma “sbagliato”, già dal punto di vista teorico e metodologico, di strumenti nati per essere utilizzati in altri modi, in un diverso contesto, di norma affiancando e non sostituendo la presenza.³

Dopo aver attraversato la catastrofe e l'esperienza di una didattica di emergenza si può provare a cambiare ancora più radicalmente prospettiva, adottandone una esterna, che cominci a indagare le specificità di cia-

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

3 G. Roncaglia, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Laterza, Bari-Roma 2020, p. 204.

scuno degli strumenti esistenti, a metterle in relazione con le esigenze e le peculiarità dell'insegnamento/apprendimento nei diversi campi del sapere, per immaginare qualche via di uscita dal *cul de sac* di una didattica svilita a surrogato di se stessa. Urge, insomma, un cambiamento di visione, anche perché l'emergenza sembra aver sconvolto una topografia chiara: da una parte la scuola e l'università pubbliche, imperniate sull'evento centrale della lezione in aula e sull'incontro in uno spazio fisico e architettonico ben definito; dall'altra le università telematiche. Quando Bertoni si interroga sul problema, non secondario, di come chiamare questa didattica messa in piedi nell'emergenza, spiega con chiarezza la distinzione: «*non stiamo facendo e-learning*», intendendo con *e-learning* una prassi didattica che prevede «modalità di interazione e di apprendimento» diverse da quelle «dell'università (e a maggior ragione della scuola) pubblica. È il pane quotidiano delle cosiddette università telematiche, cioè *tutta un'altra cosa*». ⁴ È innegabile che l'ambiente digitale sia stato usato come un *supplente* dell'aula fisica, non come ambiente di apprendimento in quanto tale. Ma far combaciare il discrimine tra vero *e-learning* e *supplenza* della didattica d'aula in spazi virtuali, da un lato, e la distinzione tra università telematiche e istituzioni pubbliche, dall'altro, rischia di irrigidire il ragionamento impigliandolo nella rete del pregiudizio. Perché l'esistenza delle università telematiche può anche non essere, di per sé, un ostacolo alla possibilità che nelle istituzioni pubbliche si possa progettare e sperimentare una vera e seria didattica per l'ambiente digitale. E la realizzazione di una seria didattica online da parte di un'università pubblica può anche non essere l'anticamera di una sua adesione al modello delle università telematiche. Il fatto è che i timori di Bertoni si appuntano sulla possibilità di una metamorfosi post-emergenza dell'istituzione universitaria, una metamorfosi basata sull'inversione dei ruoli tra supplente e supplito, in un passaggio graduale (ma spedito) dalla ripresa parodica alla sostituzione metonimica. Il plot sembra chiaro. Dopo l'emergenza, la crisi verrà affrontata in modalità *blended* («chi ha paura o non ha i mezzi per trasferirsi in una città universitaria può tranquillamente frequentare dal paesello»); e dopo la crisi sarà la volta della *fase 3*, quella del «business perfetto»: «infrastrutture, competenze tecniche e mentalità già pronte per l'uso; docenti "riproducibili" a piacere; investitori e provider di servizi informatici che si fregano le mani». Un simile plot disegna all'orizzonte una catena di conseguenze negative. La più immediata è lo svilimento della didattica (direttamente proporzionale all'innalzamento dei profitti per i proprietari di piattaforme) provocato dalla forza di attrazione del modello dell'università telematica, che garantisce notevoli risparmi sui costi di gestione delle aule e dei servizi,

4 Bertoni *Insegnare (e vivere) ai tempi del virus*, cit. p. 11.

nonché su quelli relativi al personale docente: un solo docente, da remoto e con pacchetti preconfezionati di video-lezioni, può essere sufficiente per un numero esponenziale di studenti. Ed ecco che si apre l'insidia classista, con la creazione di università di serie A e università di serie B: «da un lato lezioni in presenza riservate a studenti privilegiati (cioè non lavoratori, di buona famiglia, capaci di sostenere un affitto fuori sede), e dall'altro corsi online destinati a studenti confinati dietro uno schermo e nei più remoti angoli d'Italia», insomma «un cortocircuito perfetto tra il capitalismo avanzato e la morale di padron 'Ntoni».⁵

È pensabile una prospettiva diversa? Si può fare una didattica online che non sia fondata sulla riproducibilità dei docenti e della loro didattica, ma, al contrario, sulla combinazione felice di competenze composite di alto profilo nei primi e, conseguentemente, di qualità nella seconda? È ipotizzabile, dunque, una didattica online di serie A, o che non sia di serie B solo perché online? Per cominciare a rispondere può essere utile, intanto, uscire dalla dimensione emotiva dell'emergenza e dall'ottica della catastrofe, portando tuttavia con noi, come preziosi reperti, alcuni degli avvertimenti lanciati dall'«ultimo docente».

Il primo avvertimento concerne la consapevolezza della differenza tra il vero e proprio *e-learning* e la didattica di emergenza praticata nelle aule virtuali durante il 2020, con tutte le conseguenze che ne derivano. Questa consapevolezza, rivelando la natura imitativa delle lezioni nelle aule virtuali, potrebbe tradursi in una pratica parodica – parodia nel senso di ripresa a distanza critica –, non priva, in certi casi, di potenzialità. Che tipo di esperienza può configurare una relazione didattica in modalità parodica nelle aule virtuali? Come renderla un viatico per l'acquisizione e l'affinamento delle competenze cosiddette trasversali, di tipo comunicativo e relazionale, e di un'alfabetizzazione digitale che faccia perno sulla consapevolezza problematica degli strumenti, degli ambienti e dei supporti? E come possiamo immaginare, invece (o in felice combinazione), un vero e proprio *e-learning* che sia di qualità, nella prospettiva dell'insegnamento e dell'apprendimento nei diversi campi del sapere?

Il secondo avvertimento tocca la grande questione delle piattaforme, degli strumenti e degli ambienti digitali di apprendimento: durante l'emergenza le istituzioni pubbliche hanno usato piattaforme concepite e possedute da colossi dell'informatica come Google e Microsoft, scelta giustificata dall'urgenza ma preoccupante, «perché i sistemi proprietari modellano il nostro ambiente di lavoro e finiscono per gestire dati sensibili»,⁶ come sono quelli relativi alla didattica; sarebbe perciò necessario (non si può che concordare con Bertoni) dotarsi di piattaforme informatiche «ba-

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

5 *Ivi*, pp. 19-21.

6 *Ivi*, p. 20.

sate su software libero, pubblico, che escluda forme di profitto e garantisca la custodia attenta dei dati personali».⁷

Infine, un'indicazione decisiva riguarda uno degli effetti più importanti che l'ambiente digitale produce sulla relazione tra docenti e studenti. Quando l'«ultimo docente» scrive che le «distanze istituzionali» vengono «paradossalmente azzerate dal distanziamento abissale del web»,⁸ individua una questione cruciale: la relazione di proporzionalità inversa tra la separazione e l'empatia produce un meccanismo di riassetamento, cosicché l'orizzontalità disintermediata del web rimodula le asimmetrie in apparenti simmetrie rendendo difficilissima e delicatissima la gestione dell'equilibrio tra la necessità di tenere viva l'asimmetria nella relazione didattica e quella di riattivare un'alchimia emotiva affievolita dalla distanza fisica e dall'interfaccia digitale.

Marianna
Marrucci

2. Studiare in un ambiente digitale

L'ecosistema digitale che oggi *abitiamo* esprime una tappa di un processo evolutivo che Gino Roncaglia ha paragonato alla storia delle forme di organizzazione sociale: la fase attuale corrisponderebbe all'età dell'artigianato e del commercio, preceduta negli anni Ottanta da quella dei cacciatori-raccoglitori e nei Novanta da quella dei primi insediamenti urbani.⁹ Le caratteristiche oggi riscontrabili nell'ambiente digitale dipendono da un'evoluzione ancora tutta in movimento: non sono, quindi, tratti distintivi, immobili e immodificabili, *del* digitale, bensì lineamenti *di un* ecosistema in trasformazione, soggetto a ulteriori mutamenti futuri che molto dipenderanno anche dalle intenzioni progettuali di chi lo abita.

Proprio nella fase iniziale di questo processo evolutivo, in un saggio ancora oggi fondamentale per l'elaborazione di uno sguardo problematico su tutte le «tecnologie della parola», Walter Ong ricordava le perplessità espresse da Platone di fronte all'invenzione della scrittura e la diffidenza di molti intellettuali umanisti nei confronti della stampa a caratteri mobili: «molti si sorprendono quando vengono a sapere che quasi le stesse obiezioni che oggi sono comunemente rivolte al computer venivano mosse alla scrittura da Platone»; e «chi si turba di fronte ai timori di Platone sulla scrittura, ancor più si turberà a scoprire che la stampa, quando comparve, creò timori simili». Il punto è che «la scrittura, la stampa, i computer sono tutti mezzi per tecnologizzare la parola» e le tecnologie «non sono semplici aiuti esterni, ma comportano trasformazioni delle strutture mentali, e in special modo quando hanno a che vedere con la parola».

7 *Ivi*, p. 25.

8 *Ivi*, p. 15.

9 Cfr. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, cit.

Tutte le tecnologie della parola esprimono un paradosso: sono artificiali, eppure la loro artificialità è «naturale per gli esseri umani», perché «non degrada la vita umana, ma al contrario la migliora». ¹⁰ Quando viene interiorizzata, una simile tecnologia sostiene la possibilità di esprimere qualcosa di *intensamente umano, non comunicabile altrimenti*. È un paradosso che riguarda anche la musica:

Come ben sanno i musicologi, non ha senso respingere una composizione elettronica del tipo di *The Wild Bull* di Morton con la motivazione che i suoni sono generati da congegni meccanici. Da cosa credete siano generati i suoni di un organo? Oppure i suoni di un violino, o addirittura quelli di un fischietto? Il fatto è che, usando mezzi meccanici, un violinista e un organista possono esprimere qualcosa di intensamente umano, non comunicabile altrimenti. ¹¹

Il confronto con le critiche alla scrittura presenti nel *Fedro* di Platone, ma anche con le diffidenze di molti intellettuali umanisti verso la stampa a caratteri mobili, è diventato quasi un passaggio obbligato per chi, in anni più recenti, ha tentato, da diverse prospettive e in relazione a diversi campi del sapere, una lettura di fenomeni connessi all'ambiente digitale. ¹² In misure e termini diversi, emerge la presa d'atto di una ricorrente difficoltà umana a comprendere i vantaggi delle nuove tecnologie della parola, a causa di un tendenziale sbilanciamento dell'attenzione sulle perdite che il ricorso ai nuovi strumenti comporta. ¹³ È ciò che ci accade, inevitabilmente, anche con la didattica online: l'attenzione cade sulla perdita. Ma il timore della perdita si salda, in questo caso, a un pregiudizio sulla distanza, moltiplicando così la propria portata. Può essere utile, allora, usare ancora il confronto con altri momenti di transizione, provare a farne un dispositivo prospettico, che aiuti a osservare anche la didattica online del nostro presente da una certa distanza.

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

10 W. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola* [1982], trad. it. di A. Calanchi, il Mulino, Bologna 1986, pp. 120-124.

11 *Ibidem*.

12 Solo per fare qualche esempio recente, il riferimento a Platone si trova nei lavori sul “cervello che legge” di Maryanne Wolf (cfr. M. Wolf, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* [2007], trad. it. di S. Galli, Vita e Pensiero, Milano 2009, e Ead., *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, trad. it. di P. Villani, Vita e Pensiero, Milano 2018), in uno studio sulla “neurodidattica” di Pier Cesare Rivoltella (cfr. P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012) e in un volume recente sulla didattica a distanza (B. Bruschi, A. Perissinotto, *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari-Roma 2020). E proprio con un richiamo alle perplessità suscitate dalla stampa a caratteri mobili si aprono le riflessioni di Massimo Palermo sulla testualità dell'era digitale (cfr. M. Palermo, *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*, Carocci, Roma 2017).

13 Adotta questo genere di prospettiva, per esempio, anche un saggio illuminante e lungimirante di inizio Duemila come *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo* di Raffaele Simone (Laterza, Bari-Roma 2000).

Osservato a distanza, per esempio, può oggi apparire «sorprendente il paradosso della secolare ambivalenza dei Greci verso l'insegnamento del loro stesso alfabeto».¹⁴ Tutta la Grecia classica è attraversata da un conflitto sotterraneo tra la parola orale e la parola scritta, cioè *salvata* in una memoria esterna grazie alla tecnologia dell'alfabeto, e persiste a lungo la convinzione della superiorità della raffinata cultura orale pre-alfabetica rispetto a quella legata alla scrittura.¹⁵

Confrontare proprio le ragioni delle critiche del Socrate di Platone alla tecnologia della scrittura con le perplessità suscitate, nell'attuale fase di pandemia, dalla contingenza di una didattica espulsa dall'aula e proiettata nello spazio bidimensionale e illusorio dello schermo, permette di simulare una lettura *a distanza* dei limiti e delle potenzialità della didattica online. A questo proposito è utile ricordare che nel *Fedro* Platone non svaluta la scrittura in termini assoluti; piuttosto mette in dubbio la sua efficacia come strumento formativo. Potremmo dire, insomma, che sono riferiti soprattutto al campo della didattica i ragionamenti di Socrate e Fedro intorno alla scrittura. Per Socrate le parole proiettate su una superficie esterna sono segni alieni; la scrittura mette a morte le parole vive ed eternalizza la memoria, con la conseguenza che chi impara lo fa ricordando «dall'esterno» anziché «dall'interno», da segni estranei e non dal «discorso» che è «scritto nell'anima», che è «vivo e animato», rispetto al quale il «discorso scritto» è un «simulacro». Nell'educazione la scrittura non è altro che una scorciatoia ingannevole, che contiene il seme di un apprendimento meccanico, superficiale e dogmatico. Come è noto, Socrate introduce l'argomento riferendo un mito che ha udito raccontare: il dio Theuth è intento a presentare l'invenzione della scrittura al re egizio Thamus, e lo fa descrivendo tale tecnologia come un *farmaco* per la memoria e per la sapienza; ma il re ribalta il senso del suo discorso:

non hai inventato una medicina per la memoria, ma per richiamare alla memoria. Ai discepoli tu procuri una parvenza di sapienza, non la sapienza vera: divenuti, infatti, grazie a te, ascoltatori di molte cose senza bisogno di insegnamento, crederanno di essere molto dotti, mentre saranno per lo più ignoranti, e difficili da trattare, essendo diventati saccenti invece che sapienti.¹⁶

Se ne può concludere che, essendo «mute» e «immobili», le parole scritte non si prestano al dialogo ed espongono gli studenti al pericolo della superficialità e dell'autoapprendimento solitario e silenzioso, senza una guida che li orienti attraverso il confronto orale. Insomma la scrittura

14 Wolf, *Proust e il calamaro*, cit., p. 77.

15 Cfr. E. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone* [1963], trad. it. di M. Carpi-tella, Laterza, Bari-Roma 1995.

16 Platone, *Fedro*, a cura di M. Tondelli, Mondadori, Milano 2018, pp. 123-124.

disumanizza le parole, perché le colloca a distanza dallo spazio dell'interazione umana, unica possibilità di conservarle vive, dinamiche e fertili di significati.

Messa in prospettiva, dalla distanza della nostra civiltà radicata nella scrittura, la descrizione di Socrate non può apparire davvero sbagliata, né completamente fallace; eppure non è neanche del tutto rispondente al vero, perché è parzialmente esatta. La scrittura è davvero un supporto esterno per la memoria, è davvero una tecnologia per proiettare le parole su una superficie inanimata. E la lettura comporta davvero un diverso modo di conoscere; è inoltre innegabile che divide in due il *setting* per l'apprendimento, introducendo uno spazio separato da quello dell'interazione orale, lo spazio della lettura e dello studio individuale, che diventerà centrale nella civiltà del libro.

Le prime prove di didattica a distanza, a metà Ottocento, hanno scommesso proprio sullo spazio della lettura come modalità esclusiva di apprendimento, facendo leva sullo sviluppo della stampa e sulla nascita di un servizio postale moderno, ramificato ed efficiente sul territorio: da questi presupposti è nata la formazione per corrispondenza, che punta tutto sul *setting* dello studio individuale domestico di dispense create *ad hoc* e affiancate da materiali didattici graduati e concepiti per l'autoapprendimento. Nell'«era elettronica» (Ong), questo sistema per corrispondenza viene progressivamente integrato dall'uso del telefono e dalla diffusione di programmi radiofonici, ma resta sostanzialmente immutato nei tratti fondamentali: il suo obiettivo principale sarà ancora l'erogazione di contenuti destinati all'autoapprendimento individuale. Quando, nella seconda metà del Novecento, viene progressivamente soppiantato dall'avvento di programmi televisivi con finalità educative, lascia alcune importanti eredità. La prima è proprio l'orientamento all'erogazione dei contenuti, con un'attenzione scarsa se non nulla, anche per impedimenti oggettivi, alla relazione didattica vera e propria; questo sbilanciamento resiste fino alle soglie del nuovo millennio e caratterizza anche le prime prove online. La seconda eredità riguarda il senso della *distanza* che nel sentire comune viene associata a questo genere di formazione. Da qui discende un giudizio di valore su ogni forma di apprendimento che non si svolga in un'aula, un giudizio che è rimasto vivo e diffuso, fino a cristallizzarsi in pregiudizio. Non è marginale il fatto che in Europa le prime proposte di formazione a distanza (per posta, tramite media elettrici e strumenti analogici) fossero rivolte esclusivamente ad adulti che non avevano avuto accesso all'istruzione regolare: così nel senso comune si è definita un'idea di formazione a distanza come strumento di recupero e di promozione sociale in quanto surrogato di un'istruzione mancata. La distanza non riguarda soltanto lo spazio, ma anche il tempo: è una possibilità che si offre a distanza di tempo rispetto agli anni in cui si sarebbe dovuta svolgere l'istruzione. Questo ge-

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

nera di distanza temporale risemantizza anche quella spaziale, la quale, più che geografica, è sostanzialmente architettonica: riguarda il perimetro simbolico dell'aula. La formazione a distanza è un rimedio, a distanza di tempo, alla mancata frequenza scolastica, rispetto alla quale si colloca inevitabilmente a un livello inferiore, anche perché deficitaria delle *parole vive*, proprie dell'interazione tra docenti e studenti. La distanza viene percepita come se fosse elevata al quadrato; e all'aumentare del suo peso si abbassa il livello della presunta qualità. Deriva anche da qui un certo pregiudizio di inferiorità che investe oggi la didattica online: è considerata inferiore a priori, poiché esterna a quel perimetro simbolico. In questo pregiudizio agisce con forza un residuo dei timori espressi da Socrate nel *Fedro* di fronte al pericolo della morte delle parole per mano tecnologica.

La rivoluzione digitale ha offerto nuovi canali e nuovi strumenti alla formazione a distanza, con due novità decisive: l'ampia disponibilità di informazioni, facilmente reperibili e integrabili nella costruzione di percorsi di apprendimento personalizzati; la possibilità di interazione tra i diversi attori dell'esperienza formativa. All'inizio del Duemila, il web 2.0 e lo sviluppo dei primi *Learning Management System* (LMS) segnano un passaggio chiave per la sperimentazione di una vera didattica nello spazio della rete. Se i primi portali didattici, concepiti tra gli anni Novanta e i primi Duemila, permettevano alla formazione a distanza di giovare di spazi di interazione, tra gli studenti e con i docenti (forum e strumenti di messaggistica), e, in tal modo, di trasformarsi in forme di autoapprendimento condiviso e assistito, sebbene ancora orientato prioritariamente all'erogazione dei contenuti, un LMS open source come Moodle (per nominare solo il più diffuso) è, potenzialmente, un vero e proprio ambiente didattico. Gli LMS sono sistemi complessi e personalizzabili che possono integrare non solo materiali didattici, ma anche strumenti e risorse variamente combinabili per l'interazione sia asincrona sia sincrona: è possibile il passaggio dalla formazione a distanza sotto la guida di un tutor (di fatto una specie di autoapprendimento assistito) alla realizzazione di una forma particolare di didattica. A partire dal secondo decennio del Duemila la rivoluzione digitale non offre più soltanto utili strumenti per lo sviluppo della formazione a distanza, ma permette di progettare, costruire e arredare veri e propri ambienti digitali per accogliere comunità di insegnamento/apprendimento. Contrariamente alle aule fisiche, questi sono ambienti a geometria variabile e dai confini elastici: sono *liquidi*, il che significa flessibili, facilmente personalizzabili e implementabili, e sono *diffusi*, vale a dire frequentabili a qualunque latitudine e in qualsiasi momento. L'estrema apertura che li caratterizza rende decisivo il modo in cui di volta in volta vi viene progettata e gestita la didattica. Sono maturi i tempi per passare da un orientamento all'erogazione di contenuti concepiti da docenti *distanti* a un orientamento alla progettazione didattica da parte di docenti con com-

petenze in parte nuove e diverse rispetto a quelle che occorrono per la didattica d'aula. Si tratta di due logiche diverse. Le tecnologie non sono neutre, ma modellano l'esperienza, la conoscenza e il pensiero.

Il pensiero astratto e analitico, la necessità di simbolizzare per conoscere appartengono all'abito cognitivo di una mente alfabetica e tipografica. La scrittura alfabetica e la stampa hanno introdotto, tra il soggetto e l'oggetto della conoscenza, una mediazione fondata sulla proiezione dei suoni in segni: le parole si separano dal presente immediato e il loro suono viene ridotto a spazio visivo. Quando un essere umano impara a leggere e a scrivere, nel suo cervello si aggiunge un circuito neurale del tutto nuovo; e il «lungo processo evolutivo di imparare a leggere bene e in profondità ha cambiato la struttura stessa delle connessioni di quel circuito, il che ha ricablato il cervello, e questo a sua volta ha riplasmato la natura del pensiero umano». ¹⁷ L'invenzione di una nuova tecnologia della parola attiva nuovi meccanismi cognitivi e nuovi circuiti neurali nel cervello umano, senza tuttavia cancellare l'uso e l'incidenza cognitiva delle tecnologie preesistenti; al contrario trasformandole e, sotto certi profili, potenziandole. È per esempio innegabile che l'uso della scrittura permetta una pianificazione e una gestione più accorte dei discorsi orali, i quali non scompaiono bensì assumono forme nuove.

Concepire l'insegnamento e l'apprendimento in una dimensione ubiqua e costantemente dislocata, in un ambiente didattico che si trova dentro un ecosistema reticolare e granulare quale è oggi quello digitale, richiede uno sforzo di pensiero.

La prima mossa indispensabile da fare è mettere da parte l'assetto trasmissivo orale uno-a-molti per fare più spazio a un'interazione reticolare (necessaria per tenere viva la relazione didattica tra apprendenti fisicamente isolati l'uno dall'altro) e prevalentemente scritta: un dialogo asincrono articolato in più micro-dialoghi proiettati in tempo reale su *segni estranei*, a loro volta proiettati su tanti schermi quanti sono i partecipanti. Attribuire una centralità all'interazione scritta è un'occasione per mettere lo sguardo sulle caratteristiche della testualità digitale, per sperimentare, dall'interno, come si trasformano la scrittura e la lettura sui dispositivi digitali; una didattica online così concepita può ambire, allora, a stimolare tanto le competenze digitali quanto le competenze testuali proprie della civiltà tipografica, ¹⁸ specie – come spiegherò più avanti – se è coinvolta la letteratura.

Una seconda operazione necessaria per concepire una didattica online è scalfire, nella rappresentazione simbolica dell'insegnamento, l'idea del-

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

¹⁷ Wolf, *Letto, vieni a casa*, cit., p. 9.

¹⁸ Sulle due diverse modalità di gestione della testualità (tipografica e digitale) e sulla necessità di intervenire, nella scuola, per tenere vive entrambe, cfr. Palermo, *Italiano scritto 2.0*, cit.

la centralità del parlato del docente, il quale all'occorrenza si avvale di altri media in funzione ancillare: nell'ambiente digitale i diversi media non sono strumenti accessori né soltanto linguaggi di cui apprendere la grammatica in una prospettiva transmediale, perché sono parte integrante degli ambienti di insegnamento e apprendimento; i media vengono attraversati lungo i loro confini proprio durante lo studio, che avviene in buona parte navigando spazi e risorse didattiche costitutivamente ipermediali.

Occorre inoltre superare il principio dell'unità di tempo e di luogo: dentro coordinate spazio-temporali dilatate e liquide, i confini della lezione si sfrangano e il suo tessuto si allenta; a contatto con questa struttura aperta e con il processo di migrazione transmediale dei suoi contenuti, la didattica deve riorganizzarsi facendo i conti con la frammentazione dell'unità lezione e con la sua rimodulazione in una gamma di episodi didattici a diverso gradiente interattivo e con valenza variabile in base alla progettazione complessiva. Alla prospettiva lineare che tende verso un risultato finale deve associarsi una forte attenzione ai processi: in un ambiente digitale il docente deve monitorare i processi di apprendimento e verificare la tenuta del percorso mentre questo prende forma, passo dopo passo. Ma il frazionamento dell'azione didattica e la dimensione processuale non devono implicare la rinuncia alla costruzione di un percorso lineare e gerarchicamente organizzato. Al contrario, proprio per la profonda frammentazione che caratterizza l'attuale ecosistema digitale, è particolarmente importante immaginare una didattica digitale che, abbattuto il «mito della granularità»,¹⁹ sappia costruire, *granulo* su *granulo*, un percorso dotato di organicità e complessità. E una delle competenze decisive (e irrinunciabili) del docente di corsi online dovrà essere proprio la capacità di progettare percorsi unitari, gradualmente, gerarchicamente organizzati sebbene composti di *granuli* didattici.

Nel passaggio da una concezione della piattaforma didattica come *repository* di materiali didattici e canale di erogazione assistita alla formulazione di una didattica specifica degli ambienti digitali, cambia in maniera sensibile la funzione del docente. Non più sbilanciato sulla predisposizione di contenuti che verranno studiati con l'assistenza di un'altra figura, un tutor con competenze composite (disciplinari, didattiche e digitali), il do-

19 Il mito della granularità è la convinzione che la granularità sia una caratteristica essenziale del digitale, mentre, secondo la tesi di Gino Roncaglia (*L'età della frammentazione*, cit.), è il tratto dominante dell'attuale fase evolutiva di questo ecosistema. Secondo Roncaglia il fatto in sé che la codifica digitale si basi su unità discrete (il bit) non implica necessariamente che si debbano privilegiare informazioni brevi e frammentate anche a livello di organizzazione dei contenuti. La granularità è da ricondurre piuttosto allo strumento usato in questa fase per far circolare i contenuti, cioè il *feed*, che – spiega Roncaglia – è una specie di carovana di contenuti molecolari. L'attuale *web dei feed* è caratterizzato da una complessità di tipo orizzontale, ma questa non è una caratteristica immutabile del web.

cente può esercitare anche in ambienti digitali la funzione che gli è propria: insegnare. Deve però farlo in maniera molto diversa da quella a cui è abituato nelle aule fisiche. È prevedibile che in un futuro non troppo lontano venga superata la formula della doppia figura (il docente, che cura i contenuti e garantisce l'autorevolezza scientifica, e il tutor, che eroga i contenuti e assiste gli studenti), finora invalsa nei corsi online e tuttora prevista dalla normativa in vigore per i corsi di laurea universitari in modalità telematica. Comincia già a definirsi il profilo di una nuova figura, che tiene insieme l'autorevolezza scientifica del docente con le competenze didattico-digitali del tutor addetto a seguire e monitorare i processi di apprendimento.

La didattica di emergenza, sperimentata nel corso del 2020, risponde a una logica radicata nella tradizione della didattica d'aula, la quale tuttavia, dovendosi *adattare* all'ambiente virtuale, ha assunto una curvatura tendenzialmente ibrida. D'altra parte, sul piano delle tecnologie, oggi la didattica centrata sulla lezione come *performance* in presenza all'interno di un'aula ha già di per sé una fisionomia ibrida. Le radici della lezione-performance sono nella cultura orale. Ma questo elemento ha portato dentro il proprio raggio d'azione tutte le tecnologie della parola: quella chirografica (la scrittura a mano, per la stesura di appunti), quella tipografica (il libro di testo) e quella digitale (l'integrazione, nella lezione, di contenuti multimediali realizzati *ad hoc* o selezionati nella rete). Il risultato è una didattica che tiene dentro di sé tutte le tecnologie della parola, le quali gravitano intorno a un *residuo* della cultura orale, la lezione incentrata sulla parola parlata in un evento-*performance* pubblico e collettivo. Quello che viene a mancare nell'ambiente digitale è proprio ciò che è più legato all'eredità dell'oralità primaria: la lezione in sincrono in un'aula virtuale è piuttosto una forma compiuta di ciò che Ong chiama «oralità secondaria». E se nel primo caso il residuo non è davvero oralità primaria (perché la lezione ha luogo in una cultura alfabetizzata), ma ne rivitalizza un fossile in un contesto diverso, così nel secondo caso l'oralità secondaria è strettamente legata al tentativo di simulare quella dimensione propria della cultura orale primaria da cui, tuttavia, è ormai del tutto separata.

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

3. Le tecnologie didattiche e la letteratura

Nelle culture a oralità primaria la ripetizione, ritmico-fonica e formulare, e la ripetibilità sembrano essere alla base dei processi di apprendimento; le descrizioni astratte a scopo didattico-pedagogico, che nella civiltà del libro trovano posto nel genere della manualistica, sono inserite in una narrazione. Le culture a oralità primaria «si servono così del racconto di azioni umane per immagazzinare, organizzare e comunicare gran parte di ciò che conoscono». Possiamo insomma considerare le narrazioni orali come

preziosi «depositi di erudizione»,²⁰ tanto più efficaci ai fini della trasmissione delle conoscenze quanto più incardinate in una struttura ritmica, a sostenere la memorizzazione.

Ne possiamo ricavare due ordini di riflessioni. La prima riguarda la metrica, intesa, con le parole di Franco Fortini, come «ritmo diventato istituto». Secondo la nota tesi di Milman Parry,²¹ nei poemi omerici la scelta delle parole e la composizione del discorso dipendono da una struttura metrica plasmata dalla composizione orale. È un ritmo che le esigenze di un abito cognitivo fondato sulla memoria orale ha definito nella forma dell'esametro. Più precisamente, secondo la tesi di Parry ripresa da Ong, il pensiero formulaico che connota le culture a oralità primaria è legato a stretto filo alla struttura dell'esametro, essendo la formula nient'altro che un gruppo di parole usate regolarmente nelle stesse condizioni metriche: ogni formula era modellata per collocarsi in un esametro e la composizione dei poemi omerici si basava su un repertorio di frasi in esametri con cui comporre all'infinito versi metricamente corretti. Con le parole di Ong, una cultura a oralità primaria si costruisce «pensando pensieri memorabili», cioè «formulati per un facile apprendimento e ricordo» all'interno di «moduli bilanciati a grande contenuto ritmico».²² Sviluppando gli studi di Parry, Eric Havelock ha attribuito ai poemi omerici la funzione di «enciclopedia della *paideia* ellenica» e ha accostato l'esametro a uno «strumento didattico» per la trasmissione di una tradizione culturale.²³ Sotto certi aspetti l'esametro greco ha le caratteristiche di una tecnologia didattica: è una macchina per la memoria e, in quanto tale, un *medium* per la trasmissione di conoscenze. In tal senso, estremizzando i termini della questione, la metrica può essere considerata la più antica tecnologia per l'apprendimento inventata dall'umanità.²⁴

La seconda riflessione riguarda la dimensione narrativa. Le narrazioni concepite nelle culture a oralità primaria hanno una struttura episodica e si costruiscono per aggregazione. Non hanno una trama in senso stretto. Tanto la composizione quanto la fruizione avvengono per episodi, per blocchi, per associazioni spesso non di ordine cronologico e lineare né funzionali a un'architettura narrativa complessa, ma di tipo ricorsivo, fondate sulla ripresa di temi, personaggi, situazioni e ambientazioni che,

20 Ong, *Oralità e scrittura*, cit., pp. 198-199.

21 Cfr. M. Parry, *The Making of Homeric Verse. The Collected Papers of Milman Parry*, ed. by A. Parry, Clarendon, Oxford 1971.

22 Ong, *Oralità e scrittura*, cit., pp. 62-63.

23 Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura*, cit., pp. 73 e 41.

24 A tal proposito Gabriele Frasca definisce il metro «un medium altro dal linguaggio-medium» e considera la sua nascita «paragonabile all'introduzione della scrittura», come strumento di liberazione del linguaggio dal suo «compito selettivo e informativo» e come viatico alla «progressiva estroflessione (o, quasi, forclusione) dei mezzi per la trasmissione del sapere»: G. Frasca, *La lettera che muore. La "letteratura" nel reticolo mediale*, Meltemi, Roma 2005, pp. 41-42.

appunto, ricorrono da un episodio all'altro. È una forma di narrazione fondata sulla frammentazione e sulla ripetizione; e in una cultura orale primaria il pensiero procede proprio per moduli mnemonici, creati appositamente per un pronto recupero orale: c'è un nesso profondo tra questi due dati. Così come esiste un legame tra l'attitudine cognitiva all'analisi e all'astrazione, propria delle culture alfabetiche e delle civiltà del libro, e alcuni fenomeni, dalla metrica libera al romanzo in prosa, che in esse si sviluppano.

L'invenzione della scrittura alfabetica ha prodotto la seconda tecnologia dell'apprendimento, quella decisiva: la scrittura e la lettura, che diventano centrali dopo l'invenzione della stampa. La trasmissione del sapere non avviene più solo oralmente ma anche per scritto, dunque a distanza. Le prime esperienze di formazione a distanza avvengono infatti attraverso dispense da stampare e leggere. E in ogni caso, a partire dall'invenzione della scrittura la lezione d'aula sarà sempre integrata dallo studio attraverso la lettura, tanto che, sebbene l'idea attuale di libro di testo come parte integrante del curriculum scolastico sia relativamente recente, «il rapporto con l'insegnamento accompagna il libro fin dall'antichità».²⁵ Il genere della manualistica è figlio della rivoluzione chirografica, in quanto espressione di un pensiero analitico e orientato all'astrazione, e di quella tipografica, che ne ha permesso la realizzazione e la diffusione su vasta scala.

La partecipazione collettiva a un evento-*performance* e la lettura individuale, separata e silenziosa, sono due forme di fruizione del sapere, il cui avvicendamento ha inciso profondamente sulla natura di ciò che chiamiamo letteratura. Questo farebbe intravedere un legame stretto tra elementi costitutivi della poesia e della letteratura e le principali tecnologie che sono state impiegate nella trasmissione della conoscenza. La letteratura si è rimodulata ogni volta nel contatto con le nuove tecnologie della parola, conservando tuttavia, a ogni mutamento, tracce profonde di tutte le precedenti. È un campo di espressione e di sapere che tiene insieme, da una parte, la capacità di mutare pelle incarnando (e alimentando) visioni (e forme) del futuro e, dall'altra, la funzione di tenere acceso dentro di sé il segnale luminoso delle pelli precedenti, fino alla più antica. L'arcaico e il tecnologicamente avanzato si rimodulano nel contatto, facendo di ogni opera letteraria un dispositivo prospettico sulle tecnologie della parola e dell'apprendimento, ma anche un dispositivo per la propagazione di modalità di espressione e di apprendimento. Esiste un legame speciale della letteratura con il campo della didattica e della trasmissione della conoscenza, della conservazione e della rivitalizzazione delle tradizioni culturali e, pertanto, con la costruzione delle identità. Ma si può anche dire, rovesciando la prospettiva, che la didattica stessa affonda le proprie radici nel

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

25 Roncaglia, *L'età della frammentazione*, cit., p. XII.

campo della letteratura: è tra le sue forme e tra i suoi istituti che ha trovato i propri strumenti fondamentali l'esigenza di tenere vivo (nella trasmissione e, tramite questa, nella continua riappropriazione e rimodulazione) un insieme di conoscenze e di modi di organizzarle.

Quando, nel decimo libro della *Repubblica*, Platone si pronuncia a favore dell'esclusione dei poeti dalla città ideale, lo fa da una postura cognitiva legata alla scrittura e secondo una concezione della poesia intesa sostanzialmente come pedagogia, come canale per la trasmissione delle conoscenze e modalità di apprendimento: si racconta per insegnare e lo si fa in metrica per sostenere la memorizzazione. Dal punto di vista di Platone l'errore pedagogico della poesia dipende dallo stile cognitivo che le è conaturato, cioè dal fatto che trasmette il sapere per via emotiva, per empatia e per incantamento mimetico. All'opposto della poesia si colloca la filosofia. A un polo, dunque, ci sarebbe la «pedagogia della mimesi», quella che impronta di sé l'epica omerica; mentre il suo opposto coinciderebbe con l'idea platonica di educazione, «costruita sulla definizione del concetto, sull'analisi e sulla sintesi, in una parola sull'*epistème*».²⁶ Platone definisce questa polarizzazione da un punto di vista che sta nel mezzo di un transito, quello dalla «psicodinamica dell'oralità» (con le parole di Ong) a un sistema che tiene insieme la tecnologia chirografica e un'oralità rimodulata. È una polarizzazione che, osservata a distanza, dopo secoli di civiltà del libro, e alla luce delle attuali acquisizioni neuroscientifiche, può apparire «completamente fuoristrada».²⁷ È stato infatti dimostrato non solo che la ripetizione e l'imitazione sono componenti fondamentali dell'apprendimento, ma anche (e soprattutto) che le emozioni, con il pieno coinvolgimento del corpo, hanno un ruolo fondamentale per il nostro modo di fare esperienza del mondo, di pensare e di conoscere, e persino per la nostra capacità di elaborare concetti astratti e di compiere operazioni di analisi e di sintesi.

4. Didattica digitale e letteratura: distanza e empatia, virtuale e incarnato, complessità e mediazioni a geometria solida

Le ricerche di Sherry Turkle sul cyberspazio mostrano come in esso avvenga un vero e proprio «assalto all'empatia».²⁸ Secondo alcuni studi recenti a cui si riferisce Turkle e citati anche da Wolf, la capacità di sviluppare empatia nei giovani del primo ventennio del Duemila sarebbe diminuita progressivamente e significativamente: il calo è calcolato nell'ordine del 40%.

26 Rivoltella, *Neurodidattica*, cit., p. 152.

27 *Ivi*, p. 153.

28 Cfr. S. Turkle, *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale* [2015], trad. it. di L. Giaccone, Einaudi, Torino 2016.

La causa principale di un tale declino dell'empatia è individuata da Turkle nella crescita esponenziale del tempo che viene trascorso in uno stato di sospensione delle coordinate spazio-temporali e di distanza (emotiva prima ancora che fisica) tra gli individui connessi e interagenti tra loro. Esistono, per contro (o, meglio, a conferma dell'entità dell'allarme), anche diversi studi recenti che valorizzano la funzione cruciale dell'empatia nella vita umana e, in particolare, nel nostro presente, tanto da parlare di «età dell'empatia» e di «civiltà dell'empatia»,²⁹ o che ne indagano il funzionamento e le interconnessioni, scoprendo, per esempio, che l'attivazione di processi empatici coinvolge un insieme di emozioni e di pensieri collegando tra loro la vista, il linguaggio e la cognizione e, soprattutto, tocca anche le reti neurali connesse con ciò che viene chiamato *teoria della mente* e che è alla base delle interazioni sociali.³⁰

È questo il quadro in cui si inserisce la didattica online: le condizioni in cui si svolge non favoriscono, di per sé, lo sviluppo dell'empatia, ovvero di una delle più preziose capacità umane. Saranno allora fondamentali i contenuti e i metodi di un insegnamento che si svolge interamente o prevalentemente in un ambiente digitale, uno spazio cioè fisico e insieme virtuale, a distanza eppure fondato sulla simulazione della prossimità. Secondo il filosofo sudcoreano Byung-Chul Han, l'ambiente digitale, per come si presenta in questa fase, è caratterizzato da una peculiare condizione di «assenza di distanza», «da una presenza e da un presente permanenti»; facendo sparire «come per incanto la distanza spazio-temporale», la comunicazione digitale si fonda sul contemporaneo annullamento della lontananza e della prossimità: gli individui si trovano fisicamente in luoghi diversi eppure vivono «l'esperienza di una prossimità». Ma «prossimità e lontananza rientrano nell'ordinamento terraneo: il digitale annulla entrambe in favore dell'assenza di distanza, che significa una semplice soppressione della distanza».³¹ Quella della distanza porta con sé l'abolizione dell'istanza mediatrice, nonché il dominio di simmetrie relazionali simulate, per un verso, e dissimulate asimmetrie di sguardi, per un altro. Byung-Chul Han parla di una comunicazione «de-medializzata» e «virale»: in una topologia come quella digitale, costituita da «spazi piani, lisci e aperti», la comunica-

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

29 Cfr. F. De Waal, *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale* [2009], trad. it. di M. Pappalardo, Garzanti, Milano 2011, e J. Rifkin, *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi* [2010], trad. it. di P. Canton, Mondadori, Milano 2011.

30 Cfr. Wolf, *Lettore, vieni a casa*, cit. L'attenzione per l'empatia, sulla spinta anche degli studi sui neuroni specchio, si registra in più campi disciplinari, dalla psicologia alle neuroscienze, dall'antropologia alla pedagogia, dalla sociologia all'etologia, dalla filosofia all'economia. Ne dà conto, tra gli altri, Pier Cesare Rivoltella, che riconduce questa inedita centralità dell'empatia a un cambio di paradigma nelle scienze umane e sociali dovuto al passaggio dall'individualismo metodologico all'individualismo relazionale (cfr. Rivoltella, *Neurodidattica*, cit., pp. 115-120 e Bibliografia).

31 B.-C. Han, *Nello sciamano. Visioni del digitale* [2013], trad. it. di F. Buongiorno, Nottetempo, Milano 2015, pp. 46, 64, 69.

zione si diffonde rapidamente, per contagio, e assume le dimensioni di «un'epidemia o una pandemia»; da tutto ciò deriva il suo essere «post-eremeneutica».³²

Che cosa significa mettere a contatto la letteratura e l'educazione letteraria con questo tipo di ambiente? Quali rapporti possono stabilirsi tra le specificità dell'incontro con il testo letterario e certe caratteristiche dell'ambiente digitale quali l'abbassamento dei livelli di empatia, lo spaesamento spazio-temporale, l'abolizione del concetto stesso di distanza e, dunque, di ogni forma di mediazione? A ben vedere, è proprio una speciale combinazione di empatia e di distanza a caratterizzare l'esperienza della letteratura.

Nell'incontro con un testo letterario è possibile, infatti, vivere esperienze emotive e relazionali intense e coinvolgenti, senza tuttavia essere personalmente coinvolti, cioè, con le parole del neuroscienziato Vittorio Gallese, «a distanza di sicurezza».³³ Come confermano alcune ricerche nel campo della psicologia e delle neuroscienze (in un filone emergente di studi che Maryanne Wolf ha chiamato «neuroscienza della letteratura»),³⁴ nella lettura profonda di un'opera letteraria, in condizioni di solitudine e di isolamento, avvengono sorprendenti cambi di prospettiva e si sviluppano processi empatici, variabili e mobili in un *continuum* tra fusione di orizzonti e radicale differenziazione, che hanno connessioni decisive con l'attenzione e con la memoria.

Come ha scritto Jean Marie Schaeffer, chi legge «comprende il testo come espressione di stati intenzionali dell'autore» solo dal momento in cui «attiva degli stati mentali intenzionali che sono i suoi propri», in una relazione «desincronizzata»: «alcune proprietà semantiche di un testo sono delle proprietà relazionali, che cambiano in base alla distanza temporale o culturale che separa il mondo del lettore dal mondo dell'autore».³⁵ Nell'ambito di questa relazione asincrona, dalla superficie della pagina ogni lettore tira su interi mondi emotivi, cognitivi, sociali, di cui fa esperienza concreta nel proprio cervello che legge. Durante la lettura si attivano, infatti, complessi

32 *Ivi*, pp. 29-30 e 73-74.

33 V. Gallese, *Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuroscientifica*, in U. Morelli, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*, Allemandi, Torino 2010, p. 261.

34 Wolf, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 54. In particolare Wolf cita le ricerche degli studiosi canadesi Keith Oatley e Raymond Mar sulla *fiction* come esperienza di simulazione della realtà sociale (cfr., per esempio, K. Oatley, *Fiction: Simulation of Social Worlds*, in «Trends in cognitive sciences», 20, 8, August 2016, pp. 618-628), e il lavoro di Simon Lacey, Ranall Stilla e Krish Sathian sul «sentire metaforicamente» (cfr. S. Lacey, R. Stilla, K. Sathian, *Metaphorically feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex*, in «Brain and Language», 120, March 2012, pp. 416-421). A questi studi fa riferimento anche Natascia Tonelli in *Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze*, in *Per una letteratura delle competenze*, a cura di N. Tonelli, Loescher, Torino 2013, pp. 13-21.

35 J.M. Schaeffer, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?* [2011], trad. it. di M. Cavarretta, Loescher, Torino 2014, pp. 76-77.

circuiti neurali che si estendono in diverse aree, tra cui quelle coinvolte nel movimento e nelle percezioni sensoriali. Le percezioni, le emozioni e i pensieri di cui leggiamo vengono sperimentati fisicamente nel nostro corpo: «il cervello simula attivamente la coscienza di un'altra persona»³⁶ e tali simulazioni contribuiscono sia a raffinare i circuiti della lettura, stimolando il pensiero analitico e creativo, sia a fungere da palestra dell'interazione sociale e interumana. In sintesi, leggere un'opera letteraria è un'esperienza insieme virtuale e incarnata, insieme immersiva e a distanza.

In conclusione, proprio come l'interazione digitale, l'incontro con un testo letterario tiene insieme la distanza e la simulazione della prossimità. La letteratura sembra, dunque, avere degli aspetti in comune con l'ecosistema digitale. Eppure è vero anche il contrario: l'esperienza letteraria è agli antipodi rispetto all'assetto che in questa fase caratterizza il digitale, per il tipo di distanza (che non esclude la mediazione, anzi la reclama) e per il coinvolgimento fisico implicato nella simulazione di prossimità che realizza. Proprio per questa sua peculiare natura, la letteratura potrebbe funzionare addirittura da *antidoto* rispetto ad alcuni dei principali pericoli che si nascondono nel digitale, cioè la caduta dell'empatia, e con essa dell'attenzione, l'abolizione delle coordinate spazio-temporali, la disintermediazione e l'assenza di complessità verticale. In virtù di ciò, la letteratura potrebbe rivelarsi, sorprendentemente, molto adatta a essere insegnata proprio online – a testimonianza del fatto che «per vivere e comprendere bene, abbiamo bisogno non solo della prossimità, ma anche della distanza»³⁷ – e persino a fare da disciplina di punta per educare «cervelli bi-alfabetizzati»,³⁸ che, in maniera simile a quelli delle persone bilingui, sappiano muoversi tra due codici e tra due posture cognitive: da un lato processi empatici, pensiero analitico e critico, capacità di discriminazione e lentezza di elaborazione, astrazione e simbolizzazione; dall'altro competenze visive, transmediali e di simultaneità, di spostamento, brevità e rapidità di reazione.

In questa prospettiva, occorre formulare un'ipotesi di didattica della letteratura in ambiente digitale che non ceda alla frammentazione ma, facendo perno sulle possibilità offerte dalla complessità orizzontale tipica della fase attuale della civiltà digitale, punti al raggiungimento di una dimensione di complessità verticale, obiettivo di apprendimento strettamente legato alle caratteristiche fondanti del testo letterario. Le potenzialità della vasta gamma di strumenti e di risorse presenti, per esempio, in un LMS possono essere sfruttate in questa direzione all'interno di un percorso articolato, in cui ogni singola micro-attività sia concepita come compo-

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

36 Wolf, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 54.

37 Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 124.

38 Wolf, *Lettore, vieni a casa*, cit., pp. 157-173.

nente essenziale di un'attività più ampia, a sua volta parte di un disegno complessivo. Progettare un insieme coeso di accessi a frazioni di un intero, in un percorso che abbia come obiettivo finale la percezione di quell'intero (un intero complesso e tridimensionale) è, inoltre, un modo per fronteggiare, direttamente sul campo, lo spaesamento cognitivo che deriva dall'abitudine, nell'ambiente digitale, all'accesso a singole porzioni testuali, con la perdita di uno sguardo complessivo.

Nella didattica digitale della letteratura la mediazione si rimodula e si dinamizza: per un verso, il testo letterario necessita di una mediazione potenziata per le condizioni orizzontali in cui matura la relazione tra il docente-mediatore e gli apprendenti-lettori e, per un altro, si fa esso stesso mediatore nella relazione di insegnamento/apprendimento, grazie alla sua capacità di stimolare processi empatici ed esperienze fisiche *a distanza di sicurezza*. Paradossalmente, è proprio in uno spazio piano e bidimensionale come quello digitale che la complessa rete di relazioni e mediazioni generata dalla lettura di un testo letterario può avere la capacità di far nascere esperienze, per così dire, a geometria solida.

5. Ripensare la didattica della letteratura

Torniamo al punto di partenza. A parlare dello sbalzo della didattica dall'aula e delle prospettive aperte da una didattica costretta e reinventarsi fuori dagli spazi consueti e dalle possibilità offerte dall'incontro fisico è stato chiamato, non a caso, uno studioso di letteratura. Come si è visto, la letteratura è un campo dell'esperienza umana che tiene insieme la dimensione fisica e quella virtuale. E che, intesa in senso stretto, nasce e si sviluppa all'interno della prima grande tecnologia della storia, la scrittura e la lettura. La storia delle sue forme è inoltre legata strettamente al campo dell'educazione e alla didattica, di cui ha incarnato di volta in volta gli strumenti.

Se ogni nuova tecnologia della parola introduce nuovi generi e rimodella i preesistenti, la didattica in ambiente digitale può offrire possibilità di ripensamento della didattica della letteratura nel suo complesso, suggerendo, innanzitutto, forme miste e sconfinamenti tra lo spazio fisico dell'aula e la dimensione liquida e ubiqua della rete. Sarebbe utile, a questo proposito, interrogarsi sulle ripercussioni, anche per la didattica della letteratura in aula, del passaggio, determinato dall'esperienza digitale della scrittura e della lettura, da una «fase filologica» a una nuova «fase di interpolazione» nel rapporto con i testi, ovvero da una concezione di testo come entità «chiusa» e «protetta» a un'idea di testo «disarticolato» e «manipolabile». ³⁹ Un testo letterario (chiuso, compiuto e aperto soltanto alle

39 Simone, *Presi nella rete*, cit., p. 99-116.

interpretazioni) potrebbe essere reso maggiormente accessibile proprio facendo perno sull'attivazione, nella pratica didattica (tanto in aula quanto in digitale), di esperienze di *appropriazione* (tipiche della concezione aperta e disarticolata che domina nella civiltà digitale), cioè su una simulazione di apertura che sia, però, propedeutica al riconoscimento della sua fondamentale alterità di testo compiuto e complesso.

Questo è un momento di transizione. E come è accaduto in altri momenti simili, la letteratura assume quasi la funzione di un prisma ottico, capace di tenere insieme una visione particolarmente nitida, ma anche utilmente deformata, del nuovo così come dell'antico. D'altra parte, per concludere chiamando ancora in soccorso Ong,

sembra che, ovunque, la prima poesia scritta sia necessariamente un'imitazione di quella orale; la mente umana infatti non ha all'inizio risorse adatte all'espressione scritta, per cui ci si limita a tracciare su una superficie parole che ci si immagina di star pronunciando ad alta voce in una qualche situazione riconoscibile. Solo in modo molto graduale la scrittura diventa composizione in lingua scritta, discorso poetico o d'altro genere che viene prodotto senza pensare di stare parlando ad alta voce.⁴⁰

Emozioni
e distanze:
la didattica
della letteratura
dall'aula
all'ambiente
digitale (e ritorno)

40 Ong, *Oralità e scrittura*, cit., p. 50.