

## La classe non è aria: la spazialità della didattica online<sup>1</sup>

Massimo Leone

### Abstract

The paper consists in an in-depth semiotic analysis of the spatiality of present-day online teaching as compared with that of the traditional classroom. Its spatiality, the paper contends, cannot be properly digitalized, because it is strictly dependent on embodiment. The embodied spatiality of a classroom, it is argued, is nevertheless fundamental to bring about the ritual transfiguration that underpins the didactic experience and its socio-cultural functions. Hence, the urgent need to rethink digital teaching environments in relation to these crucial lacks, which only semiotics, with its specific attention to non-verbal elements of communication — including spatiality — is fully equipped to detect.

*Me, and thousands of others in this country like me, are half-baked, because we were never allowed to complete our schooling.*

*(Aravind Adiga, The White Tiger, 2008)*

### 1. La centralità semiotica dello spazio nell'insegnamento

L'insegnamento online comporta una semiotica dello spazio notevolmente diversa da quella dell'insegnamento tradizionale<sup>2</sup>. Nella storia sono esistite varie forme d'insegnamento a distanza; si potrebbe effettivamente suggerire che l'inizio della possibilità d'insegnare e di apprendere senza alcuna interazione faccia a faccia sia coincisa con l'inizio della stessa scrittura; l'invenzione di questa tecnica, e la straordinaria opportunità di trascrivere attraverso una forma grafica il suono e il significato di una voce viva, implicava anche la possibilità di trasmettere i contenuti di un insegnamento lontano nello spazio e nel tempo. Più recentemente, molti media moderni, dal servizio postale alla radio, hanno ampliato lo spettro dell'insegnamento a distanza, con varie forme d'istituzionalizzazione, dai corsi di alta formazione radiofonica degli anni '50 fino alle odierne università online. Tutte queste modalità

---

<sup>1</sup> Questa pubblicazione è il risultato di un progetto che ha ricevuto un finanziamento dal Consiglio Europeo della Ricerca (ERC) nell'ambito del programma dell'Unione Europea per la ricerca e l'innovazione "Horizon 2020" - (accordo di concessione n° 819649 - FACETS); una prima versione di questo testo è stata presentata nell'ambito del convegno internazionale "Come cambia il senso del luogo: Spazi urbani e ambienti mediali", FEDROS, Federazione Romanza di Semiotica, Università "Sapienza" di Roma, 24-26 settembre 2020; sono molto grato a Isabella Pezzini per l'invito. Il testo dell'articolo è stato preparato durante un soggiorno di ricerca presso il FRIAS - Freiburg Institute of Advanced Studies, Università di Friburgo, Germania. Ringrazio FRIAS, il suo direttore, il Prof. Bernd Kortmann, il suo team amministrativo e l'assistente di ricerca, il dottor Roland Muntschick.

<sup>2</sup> La bibliografia critica sull'insegnamento online è in rapida espansione, soprattutto a seguito del diffondersi planetario dell'educazione a distanza come conseguenza della pandemia. Manca ancora tuttavia una riflessione propriamente "edusemiotica" sull'argomento, specie per quanto riguarda la trasformazione delle spazialità della didattica. Fra i contributi più recenti, si vedano Smith, Rennie 2019; Cleveland-Innes, Randy Garrison 2020, Reich 2020; Veletsianos 2020. La ricerca in questo ambito potrebbe inquadrarsi in quello sempre più battuto della cosiddetta "Edusemiotics", ossia della semiotica applicata alle Scienze dell'Educazione (si consulti, per esempio, Semetsky 2017; ringrazio il revisore anonimo di questo articolo per la segnalazione bibliografica).



d'insegnamento e apprendimento a distanza, però, sono sempre state considerate complementari e, di fatto, secondarie rispetto a un contesto più tradizionale, il quale prevede la presenza di uno o più docenti e di uno o più studenti che condividono lo stesso tempo e spazio. Questi due elementi, che in realtà sono due dimensioni — quella temporale e quella spaziale — dovrebbero essere sempre presi in considerazione quando si parla di effetti semiotici della didattica online e, più in generale, di digitalizzazione di qualsiasi attività. È improprio sostenere, infatti, che la digitalizzazione funziona al meglio con due dei cinque sensi, la vista e l'udito, funziona ancora imperfettamente per quanto riguarda il tatto e l'olfatto, non funziona affatto con il gusto, ed è ancora in difficoltà con la propriocezione. Questa è solo una parte della verità. L'esamina infatti dovrebbe includere anche il tempo e lo spazio. La digitalizzazione altera profondamente le dimensioni temporali e spaziali in cui normalmente si svolgono le attività umane. Così, nel caso dell'insegnamento, il fatto che insegnante e studente condividano lo stesso spazio non è solo accessorio, ma fa sì che tale spazio diventi un elemento semiotico inevitabile ed essenziale nella costruzione del contesto comunicativo dell'insegnamento, nonché delle condizioni della sua enunciazione, come direbbero i semiotici. A differenza del tempo, inoltre, lo spazio può essere difficilmente pensato in termini puramente astratti (sebbene, come si vedrà, anche l'astrattezza con cui si può immaginare la temporalità dell'insegnamento è in qualche modo un'illusione). Quando si dice che un insegnante condivide lo stesso spazio fisico dello studente, i due non vengono immaginati nel vuoto, ma in un luogo, cioè sono immaginati come circondati da uno spazio che è già materiale. L'insegnamento può "avere luogo" in vari "posti", e la storia ha registrato molte variazioni nella materializzazione fisica dello spazio astratto dell'insegnamento in luoghi specifici, dalle strade alle piazze, dai conventi alle giungle<sup>3</sup>. La maggior parte delle persone odierne provenienti da paesi tecnologicamente avanzati, tuttavia, immaginerà probabilmente l'insegnamento come inestricabilmente connesso all'idea e al concetto di un'aula. Io stesso, come professore, se immagino d'insegnare, tendo a immaginarmi mentre lo faccio in un'aula, anche se la mia prima lezione universitaria in realtà si svolse in un cinema a Siena e a volte mi è capitato d'insegnare in posti alternativi, come prigioni od ospedali. Un'aula, tuttavia, non deve essere pensata esclusivamente come spazio fisico, dotato dei suoi arredi stereotipati. Di nuovo, la maggior parte degli individui contemporanei probabilmente arrederebbe la propria aula immaginaria con una cattedra, una lavagna e alcuni banchi e sedie. Immaginerebbe l'aula come una stanza quadrata e ben illuminata, con pochi oggetti funzionali appesi alle pareti, oppure come un ampio anfiteatro ligneo. Ciò in realtà non importa; è irrilevante perché, da un punto di vista semiotico, la semiotica spaziale di una scena d'insegnamento non è costituita dalla forma o dalle dimensioni dell'aula; dalla qualità e quantità dei mobili in esso contenuti; o dalla tecnologia didattica disponibile — dalle vecchie lavagne ai proiettori più moderni. Ciò non è essenziale. Ovviamente, un insegnante potrebbe essere attaccato ad alcuni di questi elementi e considerare di poter insegnare meglio se la classe ha una certa forma e dimensione; se i mobili sono di un certo tipo; se è disponibile una certa tecnologia. Io stesso prediligo tenere le mie lezioni in una piccola aula con mobili essenziali e una lavagna tradizionale. Tuttavia, ancora una volta, esaminando la questione in profondità, ciò non è affatto essenziale. La dimensione spaziale della classe non è costruita semioticamente e non funziona essenzialmente in virtù di questi elementi.

## 2. Una rete di attenzioni

Una classe è fatta di sguardi. Lo spazio dell'insegnamento si compone attraverso percorsi scopici. Ciò si potrebbe dire in modo ancora più astratto, per tenere conto che la spazialità dell'insegnamento può prendere forma anche quando non sono presenti sguardi reali, ad esempio nel caso di un corso per studenti e studentesse non vedenti. Anche nel caso degli studenti ciechi lo spazio dell'aula è composto da sguardi, perché ciò che è fondamentale in questi sguardi che costruiscono la semiotica della spazialità dell'insegnamento non è la vista; gli occhi dell'insegnante, così come quelli degli studenti,

---

<sup>3</sup> Riporto un commento del collega Paolo Cesaretti, lettore amichevole di questo articolo in bozza: "le scuole filosofiche dell'Antichità — che ci fondano — sono legate a nomi di luogo: i giardini di Accademio o di Epicuro, il Portico della Stoa". Ringrazio il collega altresì per avermi fatto scoprire il bellissimo volume Cavanna 2020, dedicato ai "murs de la classe" come supporti educativi.



sono solo l'incarnazione di un principio più astratto che sostiene il funzionamento degli sguardi che costruiscono lo spazio, e questo principio è in realtà *la direzionalità*. La direzionalità è l'elemento chiave alla base della costituzione del luogo in cui avviene l'insegnamento. Un'aula in realtà non è altro che l'incarnazione fisica, attraverso una serie di figure (sedie, tavoli, lavagne, ecc.), di una rete di direzionalità. Le figure potrebbero cambiare (studenti seduti per terra, insegnanti in piedi su una scrivania come nel film *L'attimo fuggente*, proiettori invece di lavagne, etc.), ma la direzionalità orientata che queste figure manifestano deve essere presente. In poche parole, ed essenzialmente, la spazialità dell'insegnamento è costituita dal fatto che una mente umana o, più spesso, più menti umane, si dirigono attraverso i loro corpi, e quindi anche attraverso i loro sensi dell'udito e della vista, verso una fonte comune di conoscenza. Lo spazio dell'insegnamento risulta da una convergenza fisica di attenzioni incarnate. Nella rete degli sguardi — una rete di direzionalità — che compongono la spazialità dell'insegnamento, un'astratta asimmetria spaziale sussiste anche quando l'insegnante tace, anche quando non ha ancora parlato o ha finito di farlo; inoltre, la rete sussiste anche quando il docente non c'è più, quando gli studenti sono usciti; entrando in un'aula universitaria vuota si ha spesso l'impressione che potenziali parole d'insegnamento continuino ad aleggiare nell'aria, così come si ha sempre la sensazione che la tensione sublime del desiderio di conoscenza che sta alla base della rete dell'insegnamento sia ancora presente, innervando lo spazio dell'aula anche quando è deserta.

Va sottolineato, inoltre, che la funzionalità spesso si trasforma in terreno per una relazione semiotica: l'ombrello è un oggetto la cui morfologia deriva dalla necessità di proteggere il corpo umano da agenti pericolosi che si muovono secondo forza di gravità (pioggia, neve, grandine, ma anche raggi di sole in Asia e pomodori in concerti falliti o con pubblico ostile), eppure questa morfologia si trasforma poi nel significativo (o nel *representamen*, per dirlo con Peirce) della stessa funzione che l'ha originata: un ombrello diventa segno della necessità di proteggersi da qualcosa (al punto che la superstizione in Italia vede gli ombrelli lasciati aperti in casa come un cattivo presagio, come segno di un imminente male contro il quale ci si deve proteggere appunto attraverso questo oggetto). Allo stesso modo, l'aula esiste come luogo perché la sua morfologia si è evoluta nel tempo per essere adattata spazialmente e sensorialmente alla costituzione efficace di quella rete di direzionalità orientate che in ultima analisi è lo spazio dell'insegnamento; eppure questa morfologia, nella cultura in cui essa ha preso forma, diventa segno della sua funzione; non appena si entra in uno spazio predisposto come luogo di insegnamento — cioè organizzato come aula — si ha subito la sensazione che quello sia un luogo d'insegnamento; che quello spazio debba essere uno spazio dove le menti umane, attraverso i loro corpi, sono dirette verso un'altra mente umana al fine di consentire la trasmissione sistematica della conoscenza; il passaggio della cultura di generazione in generazione; la costituzione della memoria non genetica dell'umanità.

### **3. La spazialità dell'aula come creatrice di ruoli educativi**

Ma c'è di più. Entrando in un'aula, non si ha soltanto l'impressione che l'insegnamento e l'apprendimento vi avvengano. Entrandovi si ha anche la sensazione che si entrerà in prima persona a far parte di quella rete, di quella rete di direzionalità orientate, di quel luogo degli sguardi che fonda la spazialità dell'insegnamento. Ciò accade non solo agli studenti ma anche agli insegnanti. Da studenti, varcando la soglia dell'aula — soglia simbolica ma anche fisicamente e architettonicamente materiale, che divide l'aula dal mondo esterno, ad esempio dal corridoio — si entra in uno spazio ma anche in un luogo, cioè in uno spazio così fisicamente e semioticamente disposto in modo da favorire la trasformazione dei corpi in corpi per l'apprendimento, in corpi che si orienteranno in modo da facilitare il passaggio delle informazioni dal corpo del docente al proprio; allo stesso modo, dunque, attraversando la stessa soglia, l'insegnante vede la sua persona completamente alterata; egli o ella non è più un individuo; egli o ella diviene un insegnante; si potrebbe suggerire che un insegnante lo sia sempre, anche fuori dall'aula; e che un'aula non sia effettivamente necessaria affinché un individuo diventi un insegnante e agisca come tale; ciò sembra essere evidente nella frequente deformazione professionale che fa sì che gli insegnanti parlino come tali anche quando sono con gli amici, con un tono da lezione che a volte può essere effettivamente fastidioso; eppure se tale deformazione professionale esiste, e con essa il tono fastidioso che ne deriva, ciò è proprio perché entrambi hanno



preso forma attraverso l'insegnamento, e sono stati creati giustappunto nella cornice di quella rete orientata di direzionalità che in definitiva è la spazialità dell'insegnamento. In altre parole, è vero che si può essere un insegnante al di fuori dell'aula, e che spesso lo si è anche proprio malgrado, ma l'atteggiamento professionale dell'insegnante è anche una conseguenza della spazialità in cui è stato esercitato.

#### **4. L'aula come luogo sacro**

L'idea che questa rete di direzionalità orientate, che questa struttura asimmetrica dell'attenzione possa "aver luogo senza avvenire in un luogo" è una sorta di sogno idealista, implica il pregiudizio di una parola che può diventare insegnamento, ed educazione, e memoria, e in definitiva cultura, pur rimanendo del tutto immateriale. Sembra riprodurre, nell'ambito dell'educazione, il vecchio sogno di un sacro che resta tale senza alcuna relazione con un luogo specifico. Ma esiste un sacro senza luogo sacro? In alcune delle culture religiose più influenti della storia umana, non è così. Non c'è sacralità cattolica senza spazio sacro cattolico; senza luoghi cattolici. Ma questo vale anche per il protestantesimo, che ha saputo eliminare dalla religione umana l'idea di reliquia, di santità, d'icona, ma non quella di luogo. Anche i protestanti hanno i loro templi. È impossibile escludere l'idea che il modo in cui molte delle culture fondamentali della storia umana hanno immaginato lo spazio della sacralità — come essenzialmente e inestricabilmente correlato alla possibilità di circoscrivere alcuni luoghi, alla possibilità di separare il luogo del sacro dallo spazio profano — abbia profondamente influenzato i modi in cui le stesse culture hanno immaginato e creato la spazialità dell'insegnamento. Si potrebbe addirittura suggerire che entrambe le tendenze, un certo modo d'immaginare il sacro come inseparabile da uno spazio circoscritto, da un luogo sacro, e un certo modo d'immaginare l'insegnamento che si svolge (sia fisicamente che concettualmente) in un'aula sono in realtà manifestazioni di una stessa dinamica antropologica radicata, una delle funzioni e dei risultati più fondamentali della quale è la possibilità di conferire un ruolo spaziale agli esseri umani designati. È vero che il sacerdote non è necessariamente quello che può accedere allo spazio sacro, ma il fatto che possa farlo è essenzialmente correlato al suo essere transubanziato in una persona diversa, in una persona che non è più nemmeno semplicemente un individuo ma incarna una funzione. Questo è il motivo per cui si dovrebbe forse suggerire che l'esistenza di una soglia, che essendo una soglia è spesso normativa — oltrepassare la linea simbolica ma anche spaziale della quale può verificarsi solo in circostanze specifiche — è in realtà fondamentale per la creazione di una rete di direzionalità orientate, di una struttura dell'attenzione, cioè dell'insegnamento. L'insegnamento ha bisogno di un'aula; ma l'aula ha bisogno di una soglia, di una linea più o meno materiale che segni l'inizio e la fine del cerchio dell'insegnamento, o almeno il perimetro oltre il quale un insegnante non cessa di esserlo, perché ciò non sarebbe possibile, ma cessa di agire come tale. La porta dell'aula che si chiude prima dell'inizio della lezione è come le linee che delimitano il campo di calcio. Per avere un gioco corretto, quelle linee devono essere lì. Per avere un vero e proprio gioco didattico batesoniano, con i ruoli appropriati d'insegnante e studente, la porta dell'aula deve essere chiusa. Ciò non è incompatibile con le ideologie che sostengono la democratizzazione dell'insegnamento. E, allo stesso tempo, sottolineare l'importanza di quella porta non è affatto conservatore. Quelle voci che, soprattutto dalla seconda metà del Novecento in poi, hanno proclamato l'esigenza ideologica di aprire l'aula al mondo esterno, e hanno addirittura promosso l'abolizione di tutte le linee che ne circoscrivono il luogo (tendenza parallela a quella delineatasi anche nelle religioni), ha interpretato in modo profondamente sbagliato le idee di apertura e democratizzazione; in realtà, erano voci ideologicamente nocive; stavano proponendo di aprire un luogo dissolvendolo, ma avere accesso a un deserto non è affatto un affrancamento; sostenere la democratizzazione della spazialità dell'insegnamento non dovrebbe significare l'eliminazione della porta o dei muri dell'aula; è un modo molto semplicistico e, anzi, demagogico di interpretare il famoso "muro" al centro dell'omonimo album dei Pink Floyd.

Al contrario, un'educazione democratica richiede di costruire un'aula abbastanza grande per far entrare tutti. Dissolvere il perimetro simbolico dell'educazione, che è anche un perimetro architettonico, nell'illusione di uno spazio didattico che non diventa mai luogo, che si estende fino a l'intera spazialità immaginabile del mondo, significa diluire quella rete di direzionalità orientate, quella



struttura di attenzioni che è costitutiva sia dell'insegnamento che dell'apprendimento. L'istruzione ha bisogno di aule, così come le religioni hanno bisogno di templi, perché la funzione di tramandare la cultura da una generazione all'altra, di trasformare l'informazione in nuova conoscenza e la conoscenza in nuova cultura, è delicata e in realtà sacra tanto quanto la funzione del sacerdote. La spazialità materiale della classe è essenziale per sostenere simbolicamente la delicata formazione del ruolo dell'insegnante così come la spazialità materiale del tempio lo è per sostenere simbolicamente la fragile costituzione di un ruolo che è più di una persona, e in realtà anche più di un individuo, giacché, proprio come quest'ultima è chiamata a connettere due dimensioni altrimenti per lo più separate e reciprocamente intoccabili — quella della trascendenza e quella dell'immanenza — così anche la prima è chiamata a presiedere all'altrettanto trascendentale passaggio della cultura di generazione in generazione. La cultura è la trascendenza umana della natura. L'insegnamento è il sacerdozio di tale trascendenza. E l'aula ne è il tempio.

## **5. Un tempio digitale dell'insegnamento? Dall'aula della classe all'aula di classe**

### **5.1. L'*intentio auctoris* dei luoghi d'insegnamento online**

Ma che dire della possibilità di un tempio digitale dell'insegnamento, dell'apprendimento e dell'istruzione? Un simile tempio binario può davvero funzionare? E in caso contrario, quali sono le ragioni profonde del suo fallimento? Dire che l'insegnamento in linea non ha spazialità sarebbe inesatto. Niente è privo di spazialità, compreso il tempo, come sa la fisica contemporanea. La spazialità dell'insegnamento online, tuttavia, è diversa da quella dell'interazione faccia a faccia tra insegnante e studente. Sembra una banalità, ma solo se non viene analizzata a fondo in tutte le sue componenti. Prima di tutto, anche l'insegnamento online prevede uno spazio fisico. Insegnanti e studenti non si connettono dal vuoto, ma da uno spazio materiale, che inevitabilmente viene arredato con una serie di figure, ciascuna delle quali conferisce una particolare sfumatura semiotica allo spazio stesso, trasformandolo così in *uno spazio*, in un luogo con una personalità, in un ruolo spaziale e talvolta in un attore spaziale (se si segue la teoria semiotica di Algirdas J. Greimas). Nella maggior parte dei casi, specialmente durante la pandemia di COVID-19, il luogo fisico d'insegnanti e studenti è stato uno spazio privato, di solito una casa. Qui torna utile la famosa distinzione formulata da Umberto Eco tra tre diversi tipi d'*intentio*, ovvero d'intenzionalità comunicativa. Tale spazio fisico domestico di connessione viene caricato, in primo luogo, di una *intentio auctoris*, cioè del significato che l'"autore" dello spazio stesso vuole attribuirgli affinché sia recepito dai suoi osservatori e 'abitanti' prima potenziali e poi empirici. Ecco la prima importante differenza con lo spazio dell'aula. Anche questo luogo è, in un certo senso, autoriale. Tuttavia, l'autore ne è per lo più impersonale e collettivo. La forma e l'arredamento dell'aula sono determinati da normative statali e locali, da regole amministrative, da esigenze e iniziative burocratiche, più o meno in linea con una certa "moda" nell'architettura pubblica e, nello specifico, nell'edilizia scolastica. Per chi ha un occhio allenato, non sarà molto difficile, entrando per la prima volta nello spazio di un'aula, determinare con un certo grado di precisione a quale epoca e stile essa appartiene. I propri ricordi personali e, di conseguenza, l'immaginario di come un'aula dovrebbe apparire sono probabilmente plasmati attorno alla sceneggiatura visiva e architettonica che caratterizza un'aula in una certa epoca (sedie di legno sfilacciato e scrivanie in resina di formica sono probabilmente un *must* nell'immaginario scolastico di chi vi entrò per la prima volta negli anni '70). Poi, questo luogo d'insegnamento e apprendimento plasmato da un'agentività pubblica, istituzionale, e burocratica, nonché dalla moda architettonica, è anche almeno in parte modificato dai comportamenti dei soggetti e, soprattutto, dalle loro pratiche di scrittura, le quali potrebbero essere viste, seguendo Michel De Certeau, come declinazioni di un luogo pubblico secondo tattiche personali. Va detto, tuttavia, in qualche modo in linea con lo stesso De Certeau, che queste non sfuggono mai completamente alla moda (i graffiti sui banchi delle aule e persino le gomme da masticare incollate sotto di essi seguono tendenze di moda specifiche anche se per lo più inconse, le quali si evolvono nel tempo). I vestiti degli studenti appesi alle pareti, i loro libri e quaderni, le loro penne e matite, nonché i loro stessi corpi, completano l'arredo visivo dell'aula, la quale tuttavia risulta sempre da un'agentività collettiva e mai personale. Ciò si dimostra in modo spettacolare ogni volta che un regolamento pubblico per l'organizzazione del luogo dell'aula è



contraddetto da un'agentività personale o corporativa. Un tipico esempio ne è l'iniziativa periodica di tale o tale individuo di rimuovere il crocifisso o l'immagine del Presidente della Repubblica dalle pareti di un'aula italiana, dove devono obbligatoriamente figurare secondo la legge).

Lo spazio fisico dell'insegnamento e dell'apprendimento online, al contrario, è per definizione composto da due luoghi separati, quello del docente e quello o meglio quelli degli studenti, ciascuno organizzato secondo una *intentio auctoris* per lo più privata. Nei casi in cui la webcam sia accesa, mostrando così parzialmente lo sfondo dietro l'insegnante / lo studente, questo di solito presenta un luogo che non è pubblico e collettivo, ma privato e personale. La moda come sempre vi s'insinua, con i suoi vari desideri di distinzione — compresa la distinzione dell'ostentata indistinzione — eppure è una moda meno compatta, non filtrata da regolamenti statali e regole amministrative, ma interpretata secondo una logica multiforme, obbediente a uno spettro molto più ampio di fattori sociologici, incluso quello della classe socio-economica. Mentre l'aula è lo spazio della classe, dove tutti condividono lo stesso luogo con lo stesso livello di distinzione estetica e, quindi, socio-economica, lo spazio, o meglio i tanti luoghi dell'insegnamento online, sono uno spazio di classe, inteso come classificazione e categorizzazione socioeconomica e di potere degli esseri umani. Certo, esistono aule più ricche e più povere, con mobili più vecchi o più nuovi, con tecnologia più o meno avanzata, con cancelleria più elaborata o più banale, con persone vestite meglio o peggio, eppure tutti coloro che condividono fisicamente lo spazio dell'aula si confrontano con lo stesso luogo, se ne circondano, e sono invitati a considerarlo non come il proprio spazio educativo individuale, ma come lo spazio educativo di un gruppo, di una piccola comunità connessa con la più ampia comunità sociale che è stata determinante nel plasmare quel luogo stesso. Tale effetto semiotico comunitario della classe è stato considerato così importante che, in alcune circostanze — nelle aule italiane in diverse epoche storiche, ad esempio — è stato imposto un grembiule ai bambini (e alle loro famiglie) in modo che i loro vestiti individuali non deteriorassero, con il loro inevitabile gusto per la distinzione, l'omogeneità di classe della classe. Dal momento che quest'aula fisica omogenea è frammentata e diversificata in molti luoghi fisici di connessione eterogenei, questi diventano immediatamente e inevitabilmente oggetto d'interpretazione e, potenzialmente, di distrazione. Uno studente potrebbe 'interpretare' lo spazio dell'aula fisica entrando per la prima volta, ma con il passare delle ore, dei giorni e delle settimane, quello spazio cessa di essere un oggetto d'interpretazione e si trasforma in una 'abitudine spaziale', cioè un luogo la cui natura semiotica non determina più una nuova semiosi interpretativa ma si trasforma in sfondo neutro e diventa inoltre l'epitome spaziale, sensoriale e visiva della sua funzione.

Il processo si spiega meglio attraverso il confronto, ancora una volta, con una chiesa. Entrando per la prima volta in una chiesa cattolica, l'attenzione potrebbe benissimo essere catturata dalla novità del luogo, della sua morfologia, delle sue disposizioni plastiche, dei suoi mobili e delle sue figure; tuttavia, per chi si reca più e più volte a messa nella stessa chiesa, essa si trasforma inevitabilmente anche in un'abito spaziale; finanche la chiesa più sontuosa, perfino la Basilica di San Pietro in Vaticano diventa il luogo della sua funzione, non più un oggetto da interpretare attraverso una nuova catena d'interpretanti, ma un abito, il contenitore spaziale di una cerimonia. Quando l'abito spaziale dell'aula fisica è frammentato nelle sue controparti online, invece, non si è mai del tutto sicuri di quale tipo di *background*, se ve ne sarà uno, apparirà oltre l'interlocutore. Ciò diventa, come si è detto, oggetto d'interpretazione e, di conseguenza, anche termine di una serie di strategie di comunicazione ed effetti di significazione. È stato curioso vedere, durante il confinamento dovuto al COVID-19 e al conseguente moltiplicarsi delle attività online — tra cui l'insegnamento — quanti insegnanti, e talvolta anche studenti, abbiano scelto di mettersi davanti alla webcam con uno sfondo di scaffali stracolmi di libri. La nuova abitudine estetica si è rapidamente trasformata in una moda, poi in un cliché e, con la consueta velocità frenetica del web, in un oggetto per l'ironia e il suo genere digitale più importante, il meme. Il cliché come al solito ha anche dato vita a un anti-cliché che, sebbene più sofisticato nelle sue intenzioni, è stato anche prontamente trasformato in un'altra tendenza della moda *underdog* (contro-culturale, o meglio, contro-classista), e successivamente in un cliché; giovani ricercatori che non possedevano una grande biblioteca, o che ne possedevano una ma adottavano uno stile di distinzione "shabby", tenevano in modo ostentato le loro lezioni da cucine disordinate, con lo scaldabagno che incombeva alle loro spalle quale riferimento metallico allo *shabby chic* contro-culturale.



In ogni caso, il passaggio dall'abitudine spaziale pubblica e collettiva alla rappresentazione spaziale privata e personale reintroduce, nella spazialità dell'insegnamento online e nella sua semiotica, una dinamica di classe, intesa come classificazione socio-economica. Molti professori potevano permettersi d'insegnare dai loro studi privati, visivamente e acusticamente ben isolati dal resto della casa, al riparo dalle potenziali intrusioni dei loro familiari e soprattutto dei bambini; di tanto in tanto, alcuni di questi bambini, o gatti elegantemente infastiditi, si presentavano davanti alla webcam, ma si trattava solo di un'eccezione, ed era persino esibita come ulteriore segno di distinzione ancora più sofisticato, come un elemento della scrittura semiotica visiva e spaziale dello "studio dello studioso", che implica sempre un gatto e un minimo di caos controllato e ovviamente sempre con *'nonchalance'*. Il caos che minaccia gli spazi di collegamento in linea d'insegnanti meno abbienti, con famiglie più grandi e rumorose, o di studenti in dormitori, era invece di un genere completamente diverso; era un caos che non si poteva eliminare del tutto, e che incombeva sempre sulla concentrazione dell'educazione online, guastandone l'udibilità, distraendo chi lo abitava e i suoi interlocutori, impossibile da percepire a entrambi i poli della comunicazione come un segno volontario di distinzione e subito trasformato, invece, in un elemento di fastidio.

## **5.2. L'*intentio lectoris* dei luoghi d'insegnamento online**

Anche per coloro che potevano permettersi una biblioteca nel proprio sfondo, o trasformare la sua mancanza in segno di distinzione anticonformista, il risultato semiotico della disposizione del luogo nell'interazione non era mai sicuro. In effetti, la teoria semiotica dell'interpretazione di Eco è chiara al riguardo: non sempre l'*intentio auctoris*, l'intenzionalità di significato dell'autore, coincide con l'*intentio lectoris*, cioè il modo in cui il ricevente finisce per appropriarsi del significato allegato a un messaggio. Così, i professori snob che desideravano significare la propria distinzione e cultura potevano imbattersi in spettatori che interpretavano i loro scaffali pieni di libri come segno di vuota arroganza; giovani ricercatori *shabby-chic* potevano passare per individui trasandati senza alcuna redenzione anticonformista; inoltre anche in questa particolare comunicazione non era possibile un grado zero dello sfondo: alcune piattaforme di videoconferenza offrivano la possibilità di trasformare il proprio in un'immagine sfocata, o addirittura di sostituirlo con uno scenario tropicale, ma in entrambe le circostanze non c'era modo di evitare che venisse ricevuto come la trovata di qualcuno il cui sfondo reale aveva qualcosa di sbagliato, qualcosa da nascondere. Allo stesso modo, la scelta di spegnere la telecamera era accettabile solo se accompagnata dalla scusa che la connessione era troppo debole per consentire la trasmissione del video. In alcuni casi, tuttavia, si trattava della verità. Soprattutto all'inizio del confinamento dopo la prima ondata della pandemia, insegnanti e studenti, così come i dirigenti degli istituti d'istruzione, sognavano ancora di creare una sorta di nuovo panopticon in cui tutti gli insegnanti e tutti gli studenti potessero effettivamente essere visibili gli uni agli altri e guardarsi l'un l'altro come se fossero nello spazio fisico di un'aula, con le uniche inevitabili limitazioni degli angoli bui delle telecamere; presto ci si rese conto, tuttavia, che tale panopticon non era altro che un delirante sogno pre-pandemico di digitalizzazione; l'ampiezza di banda della connessione era nella maggior parte dei casi insufficiente per consentire alle persone di mostrare l'immagine in movimento dei loro volti; molti poi erano stati sorpresi dal blocco con scarsa o nessuna familiarità con gli strumenti per la videoconferenza e l'insegnamento online, oltre che intrappolati in luoghi con connessione insufficiente o assente. La prima lacuna era stata affrontata frettolosamente da corsi introduttivi di editing video, spesso integrati da consigli ansiosamente ricercati presso parenti e amici più esperti; la seconda lacuna, invece, era molto più difficile da colmare; non è stato facile ed in molti casi è stato molto costoso predisporre una connessione internet in fibra; un'ulteriore differenza di classe è quindi emersa nella classe digitale, dove gli individui con connessione lenta hanno iniziato a essere temuti in riunioni di ogni tipo, il loro video tremante, la loro voce intermittente, i loro messaggi sempre più associati a cattive condizioni di trasmissione. Ha cominciato a prendere vita un nuovo tipo di bluff, in cui è molto facile evitare di mostrare la propria faccia in video, o addirittura di parlare, o saltare del tutto un intero incontro, con la scusa che "la connessione web oggi è debole".



### 5.3. L'*intentio operis* dei luoghi d'insegnamento online

La semiotica sottolinea poi che lo scambio di senso non implica solo una *intentio auctoris* e una *intentio lectoris* ma anche una *intentio operis*, il significato che trasuda dalla struttura stessa del messaggio data la comunità d'interpreti in cui esso circola. È evidente che per quanto insegnanti e studenti possano organizzare la dimora fisica della loro interlocuzione virtuale, qualunque sia il background che scelgono e qualunque strategia adottino, non potrebbero ovviare a un limite intrinseco dell'*intentio operis* dell'insegnamento online: la casa non è una scuola; lo studio privato di un professore non è un'università; la cucina di uno studente non è un'aula; per quanto la retorica dell'incontro virtuale tra l'insegnante e lo studente possa enfatizzare la sua normalità e la continuità con l'interazione faccia a faccia in classe, non c'è modo che, durante la pandemia, sia gli insegnanti che gli studenti possano dimenticare che si collegano online da casa proprio perché un virus pernicioso impedisce loro d'incontrarsi lì dove dovrebbero, cioè in uno spazio designato, nel luogo in cui la storia, la cultura, e soprattutto il risultato della loro sedimentazione — cioè un comunità d'interpreti — definisce come il luogo in cui effettivamente deve avvenire l'istruzione, dove gli individui possono essere trasfigurati in insegnanti e studenti, dove possono incontrarsi non come individui con le loro librerie e cucine e scaldabagno e gatti e bambini, ma come attori sociali, come incarnazioni di macro-funzioni culturali; come destinanti e destinatari nel processo narrativo — che abbraccia più generazioni — che tramanda la memoria non genetica dell'umanità attraverso il tempo. Lo studio privato di uno studioso può certo essere delimitato da muri, e la cucina di uno studente avere una porta, tuttavia varcare quei muri, o attraversare quella porta, non implica il rituale di efficacia simbolica che è necessario per operare la trasformazione di una persona in un insegnante, di un individuo in uno studente. L'insegnante online può benissimo essere o piuttosto rimanere tale, ma solo in virtù del ricordo di ciò che quell'insegnante era nel mondo fisico, prima della pandemia, quando sarebbe entrato in classe e sarebbe stato così trasfigurato in un'incarnazione della funzione di insegnamento. Con il passare del tempo, e se persisterà l'impossibilità di tornare all'insegnamento faccia a faccia, tale memoria potrebbe diventare sempre più pallida, svanire progressivamente, diventare una reliquia culturale, fino al punto da essere obliata dalla comunità d'interpreti ed eliminata dalla loro semiosfera. Ma la classe non è aria.



**Bibliografia**

- Cavanna, F., 2020, *Sur les murs de la classe : Avec des textes d'auteurs de la communale*, Collection Albums Beaux Livres - Hoëbeke, Série École, Parigi, Gallimard.
- Cleveland-Innes, M.F., Randy Garrison, D., 2020, *An Introduction to Distance Education*, Milton (UK), Taylor and Francis.
- Reich, J., 2020, *Failure to Disrupt: Why Technology Alone Can't Transform Education*, Cambridge, (MA), Harvard University Press.
- Semetsky, I., 2017, *Edusemiotics: A Handbook*, Dordrecht, Springer.
- Smyth, K., Frank, R., 2019, *Digital Learning: The Key Concepts*, Londra e New York, Routledge.
- Veletsianos, G., 2020, *Learning Online: The Student Experience*, Baltimora, Johns Hopkins University Press.