

Floriana Ferro

La relazione tra docente e discente in chiave fenomenologica: i cambiamenti apportati dalla DaD

1. Introduzione

La riflessione qui presentata è il frutto di un'interrogazione filosofica riguardante il rapporto tra docente e discente, secondo una ricerca iniziata nel 2019 e presentata per la prima volta a Stoccolma¹. In seguito a un'analisi preliminare dei principi generali di questa relazione, ho attuato una ricerca fenomenologica nelle scuole superiori di Udine, dove ho intervistato gli studenti e i loro insegnanti in merito all'impatto della disciplina filosofica sulle loro vite e sulle relazioni con gli altri². La prospettiva qui presentata non è puramente teorica, ma si nutre della pratica e dell'ascolto dell'esperienza altrui. Tuttavia, questa ricerca applicata si è svolta prima della pandemia di Covid-19 e dell'uso emergenziale della didattica a distanza (DaD), che ha avuto luogo soprattutto tra il 2020 e il 2021, per poi gradualmente attenuarsi fino a oggi. Le mie esperienze di insegnamento attraverso la pratica della DaD, oltre che il confronto con altre ricerche in merito, hanno così arricchito e ampliato gli studi pre-pandemici.

A rendere questa riflessione più complessa si aggiunge il fatto che si rivolge a un fenomeno relazionale, oggetto non tangibile o delimitabile, cui partecipano più soggetti e non soltanto lo studente e l'insegnante: bisogna considerare gli altri discenti, che costituiscono l'ambiente di apprendimento, e altre figure che vi ruotano attorno, come i colleghi del docente, il personale degli uffici e della struttura, per non parlare delle istituzioni educative e delle figure che le rappresentano. Il fatto che l'at-

¹ Si tratta di un intervento inedito, intitolato "Reciprocity Without Symmetry: A Phenomenological Study on Education", effettuato in occasione del convegno *Toward an Asymmetrical Ethics*, tenutosi presso la Södertörn University (Stoccolma) dal 12 al 14 novembre 2019.

² Le intuizioni presenti *ab origine* sono state sviluppate in: F. Ferro, "L'insegnamento filosofico e le relazioni con gli altri", in B. Bonato, F. Ferro (a cura di), *Presenza sospesa*, Mimesis, Milano-Udine 2022, pp. 103-116; Ead., *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, L'Harmattan Italia, Torino 2023.

tività di insegnamento avvenga tramite determinate istituzioni (a scuola o nelle università) lo configura in un determinato modo, a cui bisogna aggiungere il suo svolgersi in luoghi unici (le aule) o multipli (le abitazioni di chi si collega alla DaD); questo discorso ha un chiaro impatto sul fenomeno considerato in una dimensione che Merleau-Ponty definirebbe “incarnata”³.

Si pensi alla differenza tra i luoghi appena menzionati. Nella didattica in presenza, l’aula (scolastica o universitaria) è fatta di sedie, banchi, tra cui la cattedra del docente, una lavagna tradizionale e, negli ultimi anni, dispositivi come LIM e proiettori. Le aule sono popolate da studenti e docenti, che si riuniscono su base regolare e si pongono in rapporto tra loro, abitando insieme questi spazi. Oltre a ciò, bisogna considerare altri luoghi fisici, come le stanze dei docenti, i corridoi, gli spazi aperti (cortili, giardini, ecc.). Già prima che giungesse la pandemia vi erano scambi di e-mail tra studenti e docenti, così come il ricorso ai sopracitati dispositivi informatici, che consentivano la proiezione di materiale didattico e un’interazione di tipo non puramente analogico. Con l’avvento della DaD, la relazione si è svolta in più luoghi, a seconda di dove si trovassero i dispositivi elettronici da cui collegarsi (computer, tablet o smartphone). Non è avvenuta una *smaterializzazione* dell’attività didattica, bensì una sua *dislocazione*: la nostra esperienza del mondo è un’esperienza dei corpi, meglio ancora della carne⁴, dunque cambia la configurazione materiale, come avrò modo di mostrare, tuttavia questa non scompare; sicuramente non vi è più *un solo luogo fisico* in cui incontrarsi, sostituito da *molti luoghi fisici* (le abitazioni o gli altri posti da cui collegarsi) e da un *unico luogo informatico*, ovvero la piattaforma di riferimento.

Bisogna inoltre considerare che la questione relazionale non riguarda solo i diretti interessati (docenti e discenti) e chi appartiene alle istituzioni scolastiche o universitarie, ma anche il contesto affettivo (famiglia, amici, partner, ecc.). Questo contesto è influenzato e influenza il fenomeno didattico, in quanto impregna il tessuto delle soggettività coinvolte. Il riferimento a questo contesto affettivo, che nella didattica in presenza risulta “collaterale” al processo di apprendimento, nella DaD viene coinvolto più apertamente: se si tiene o si segue una lezione da casa propria o altrui, gli affetti si trovano in prossimità nostra e, volenti o nolenti, si adattano all’attività didattica oppure siamo noi ad adattarci alla loro

³ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945; tr. it. di A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003, Introduzione, pp. 95-96; Id., *Le visible et l’invisible, suivi de notes de travail*, Gallimard, Paris 1964; tr. it. di A. Bonomi, M. Carbone (a cura di), *Il visibile e l’invisibile*, Bompiani, Milano 1993², pp. 156, 163.

⁴ Si veda F. Ferro, “Fenomenologia della carne e tecnontologia digitale”, in *Filosofia futura*, n. 18, 2022, pp. 49-64.

presenza. Nella didattica in presenza, al contrario, si coltivano rapporti differenti, che si svolgono al di fuori del contesto domestico o affettivo. Ciò non significa che queste relazioni vadano perdute nella DaD, tuttavia si configurano in maniera diversa.

In generale, il fenomeno didattico si svolge tra due soggettività, quella del docente e quella del discente, ma ne coinvolge altre, inserite in un contesto mediamente ristretto (aula scolastica o universitaria), mediamente ampio (educativo-affettivo) e decisamente ampio (educativo-istituzionale). Sebbene mi riferisca prevalentemente al rapporto tra insegnante e studente, è bene precisare che questo non è da concepirsi isolatamente, bensì come intrecciato ai contesti menzionati.

Una relazione fenomenologicamente intesa si verifica sempre tra un io e un tu, tra un soggetto e il suo altro. Trattandosi di uno studio di fenomenologia applicata, cercherò di assumere il punto di vista egologico⁵ di ciascun soggetto: analizzerò quindi come ogni io di riferimento percepisce se stesso e l'altro da sé. Una volta compiuta questa operazione con la soggettività discente, la compierò con la soggettività docente. A questo proposito, mi ispiro agli studi di Edith Stein, secondo cui bisogna quanto possibile porsi in un atteggiamento empatico, sperando il vissuto originario dell'altro in maniera non-originaria. *L'Erlebnis* altrui mi resta precluso nella sua interezza⁶, tuttavia posso comunque avvicinarmi e tentare, per quanto possibile, di comprenderne la prospettiva. Husserl nota nelle *Meditazioni cartesiane* che questa possibilità si basa sull'intersoggettività trascendentale, definita come “un'intenzionalità comune tra due monadi che esistono entrambe, [...] una comunità effettiva che è, appunto, la condizione trascendentale dell'esistenza di un mondo, di un mondo di uomini e di cose”⁷.

Si delinea dunque la possibilità di mettersi nei panni dell'altro in virtù di questa intenzionalità comune, intenzionalità che si basa sulla cosiddetta *Paarung* (“associazione appaiante”)⁸. Senza entrare nei dettagli di questo processo, che presenta chiare affinità con il *brain imaging* causato dai neuroni specchio⁹, il riconoscimento dell'altro io avviene trascenden-

⁵ Cfr. soprattutto E. Husserl, *Pariser Vorträge*, in *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, in *Husserliana*, vol. 1, M. Nijhoff, The Hague 1950 (HUA I); tr. it. di A. Canzoneri, *Lezioni parigine*, in Id., *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine*, Morcelliana, Brescia 2017, p. 64; Id., *Cartesianische Meditationen*, in HUA I, cit.; *Meditazioni cartesiane*, in Id., *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine*, cit., Quarta meditazione, § 41, pp. 161.

⁶ Cfr. E. Stein, *Zum Problem der Einfühlung*, Buchdruckerei des Waisenhauses, Halle 1917; tr. it. di E. Costantini ed E. Schulze Costantini, *Il problema dell'empatia* (1916), Roma 1998², p. 79.

⁷ E. Husserl, *Meditazioni cartesiane*, cit., Quinta meditazione, § 56, p. 209.

⁸ Cfr. *ivi*, § 51, p. 191.

⁹ Cfr. *ivi*, § 38, p. 153; S. Gallagher, D. Zahavi, *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*, Routledge, London 2007; tr. it. di

talmente a livello di sintesi passiva, rendendo possibile la costituzione di un mondo circostante (*Umwelt*)¹⁰: si tratta di un contesto comune e condiviso, che non ingloba, né elimina le differenze individuali, ma consente di comprendersi vicendevolmente e comunicare le proprie esperienze.

In virtù di ciò, è fenomenologicamente possibile “divenire altro”, ovvero docente e discente. Ciò non significa rinunciare al proprio io, né ridurre il tu all’io, considerata l’inevitabile differenza di *Erlebnisse*. È possibile, tuttavia, assumere la prospettiva dell’altro, ovvero vedere me stessa, gli altri e il mondo circostante attraverso le lenti dello studente o dell’insegnante. Si noterà come, tra queste due soggettività, si instauri un rapporto di tipo reciproco, asimmetrico e verticale. Come questo si articoli e come la DaD tenda a modificare tali dinamiche lo si analizzerà immediatamente.

2. La prospettiva del discente

Prima di analizzare fenomenologicamente la relazione tra docente e discente in generale e con l’avvento della DaD, compierò l’operazione preliminare dell’*epoché*¹¹, qui intesa come messa tra parentesi delle mie peculiarità individuali per assumere il punto di vista dell’altro (in questo caso dello studente). Ciò si verifica tramite un doppio movimento: il primo consiste nel sospendere l’esperienza di me stessa per quanto riguarda la mia età anagrafica e il fatto di essere insegnante e ricercatrice; il secondo implica il ritorno alla mia esperienza passata di studentessa e di

P. Pedrini, *La mente fenomenologica: filosofia della mente e scienze cognitive*, Cortina, Milano 2009, p. 274. Sui neuroni specchio si vedano G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano 2006; V. Gallese, “Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica”, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell’esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano 2009, pp. 293-326; L. Boella, “L’empatia nasce nel cervello? La comprensione degli altri tra meccanismi neuronali e riflessione filosofica”, in *ivi*, pp. 327-339.

¹⁰ Sull’accezione socio-culturale di *Umwelt*, cfr. E. Husserl, *Meditazioni cartesiane*, cit., § 58; Id, *Ideen zur einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, vol. 3, parte 1, M. Nijhoff, The Hague 1950 (HUA III/1); tr. it. di V. Costa (a cura di), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, a cura di V. Costa, Einaudi, Torino 2002, vol. 1, § 28. Per una conseguente costituzione fenomenologica del noi, cfr. A. Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Springer, Wien 1932; tr. it. di F. Bassani, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974, pp. 204-205, 222-223, 231-233.

¹¹ Secondo Husserl vi possono essere diversi tipi di *epoché*, dunque la riduzione fenomenologica, che sospende *in toto* l’atteggiamento naturale, non è altro che la sua unità complessiva. Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, cit., vol. 1, § 33, pp. 77-78.

attualizzarla, mettendo tra parentesi le mie caratteristiche individuali per comprendere come si articola la relazione con l'insegnante. Si tratta di un compito che bisogna adeguatamente problematizzare. Innanzitutto, il mio essere incarnata, in senso ambientale e relazionale, non mi consente di divenire una studentessa "in carne e ossa". Inoltre, nel tornare alla mia esperienza da studentessa, dovrei presupporre una certa affinità tra la generazione attuale dei ragazzi e la mia, le quali presentano delle diversità riguardanti non solo l'uso dei mezzi digitali, ma anche i comportamenti sociali e di apprendimento¹². Ciononostante, è possibile trovare alcuni elementi comuni, che caratterizzano il rapporto con il docente e consentono di individuare i mutamenti apportati dalla DaD.

A. Nel momento in cui cerco di "mettermi nei panni della discente", tendo ad andare anagraficamente indietro, considerato che di solito l'età di un alunno delle scuole superiori è adolescenziale e quella di uno studente universitario non va oltre i 25 anni. Mi metto in relazione con un docente che di solito è più anziano di me, con esperienze di vita differenti. Nel caso delle scuole superiori, si instaura anche una divergenza nello stadio evolutivo della personalità: come alunna sento di essere soggetta a cambiamenti che mi conducono dall'adolescenza alla maturità, mentre il docente ha già concluso questa tappa del suo percorso esistenziale¹³.

La differenza di tipo anagrafico e, in alcuni casi, evolutivo, si trova sia nella didattica in presenza che nella DaD. Tuttavia, nel corso di una relazione svolgentsi per lungo tempo a distanza, non ho il contatto sensoriale con la persona fisica del docente. Come mostrano Osler e Zahavi¹⁴, la percezione di qualcuno in videoconferenza ha le sue peculiarità e delle specifiche ricadute a livello sociale. Del docente nella DaD vedo il volto su schermo, ma non ne percepisco chiaramente i tratti fisici, adombrati da un insieme di pixel (soprattutto se la linea internet non funziona bene), inoltre il tono di voce è alterato e talvolta intermittente. Vedo soltanto il suo viso, quasi sempre da una prospettiva frontale, e il suo mezzo busto, mentre in presenza riesco a cogliere la sua fisicità a figura intera, seppur

¹² Cfr. P. Ferri, *Nativi Digitali*, Bruno Mondadori, Milano 2011; P. Lisenbee, "Generation gap between students' needs and teachers' use of technology in classrooms", *Journal of Literacy and Technology*, vol. 16, n. 3, 2016, pp. 99-123; R.L. Hill, A. Swanson, J. Kirwan, "EI and learning styles: The effect on learning of generationals", in M.E. Auer, D. Guralnick, J. Uhomobhi (a cura di), *Interactive Collaborative Learning: Proceedings of the 19th ICL Conference*, vol. 2, Springer, Cham 2017, pp. 101-115.

¹³ Cfr. G. Butterworth, M. Harris, *Principles of Developmental Psychology*, Psychology Press, Hove 1994, parte V, cap. 12.

¹⁴ Cfr. L. Osler, D. Zahavi, "Sociality and Embodiment: Online Communication During and After Covid-19", *Foundations of Science*, 2022, <https://doi.org/10.1007/s10699-022-09861-1>, parti 2-3.

da una prospettiva parziale, come Husserl e Merleau-Ponty insegnano¹⁵. In presenza posso, inoltre, vederlo gesticolare, percepirne la postura, coglierne con più precisione le espressioni del viso. La sua connotazione anagrafica ed evolutiva mi è più evidente in presenza rispetto a quanto avviene nella DaD.

B. Tuttavia, il rapporto con il docente non riguarda solo questo aspetto, che si riscontra anche tra me e altri adulti, estranei o semplici conoscenti. Un'ulteriore differenza tra me e l'insegnante consiste nel ruolo educativo. Per me il docente è chi contribuisce alla mia formazione e allo sviluppo della mia personalità in base al suo modo di comportarsi e di trattare la disciplina che insegna. Mi aspetto che il suo atteggiamento nei miei confronti sia corretto ed esemplare: questa caratteristica si può riscontrare anche nella DaD, in quanto vi sono dei comportamenti e delle regole da rispettare anche nella dimensione online. Eppure, le caratteristiche corporee che si uniscono alla realizzazione di determinati comportamenti tendono a essere percepiti in maniera parziale o sfumata dalla mediazione della tecnologia digitale.

C. Il ruolo educativo non distingue solo il docente, ma anche altre figure (per esempio, i genitori). A specificare ulteriormente la relazione tra me e l'insegnante vi è il suo essere esperto in una disciplina specifica, tanto da insegnarne i fondamenti. Il docente svolge dunque le sue lezioni, esponendo i contenuti principali della disciplina, assegnando esercizi o specificando quali argomenti studiare, consigliando letture, ecc. Mi aspetto che sia competente nel suo ambito, esponga in maniera comprensibile i contenuti disciplinari e mi assegni del lavoro domestico atto a migliorare la mia padronanza degli argomenti trattati.

Questi aspetti vengono attuati anche nella DaD, sebbene le differenze non manchino. Dal punto di vista metodologico, una lezione prevalentemente frontale risulta più impegnativa da seguire per lunghe ore: al dover stare in posizione seduta si aggiunge il mantenere gli occhi sullo schermo per molto tempo, il che provoca affaticamento. La didattica in presenza prevede, invece, un ricorso sporadico ai dispositivi elettronici, come le LIM o gli schermi con proiettore, i quali vengono osservati a distanza, a differenza di tablet, smartphone, portatili, ecc. L'apprendimento nella DaD è fisicamente più impegnativo rispetto all'apprendimento in presenza¹⁶. Risulta, invece, di più facile fruizione la condivisione di

¹⁵ Cfr. E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, cit., vol. 1, § 3; M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., parte I, pp. 113-116.

¹⁶ Sull'affaticamento dovuto alle modalità di conferenza online, si vedano R. Collins, "Social distancing as a critical test of the micro-sociology of solidarity", in *American Journal of Cultural Sociology*, vol. 8, n. 3, 2020, pp. 477-497; J. Aagaard, "On the dynamics of Zoom fatigue", in *Convergence* 2022, DOI: <https://doi.org/10.1177/13548565221099711>.

materiale informatico e online, che tende a essere utilizzato con maggiore frequenza. Un altro problema riguarda il fatto che, durante i periodi di *lockdown*, non è stato possibile per gli studenti uscire di casa o, in caso di conviventi contagiati, dalla propria camera da letto. Se sono costretta a rimanere tutto il giorno in un ambiente chiuso, limitando le mie possibilità di socializzazione, l'aspetto motivazionale può esserne danneggiato e corro il rischio di sviluppare disturbi dovuti all'isolamento (depressione, ansia sociale, ecc.)¹⁷.

D. L'ultimo aspetto che contraddistingue una relazione tra docente e discente in ambito scolastico o universitario è quello istituzionale. Il docente non si limita a esercitare la didattica, ma si occupa anche di valutare la mia conoscenza dei contenuti disciplinari, il mio modo di esporli, oltre che il mio impegno e i miei progressi in merito. Attribuisce delle valutazioni intermedie o finali riguardo alla disciplina e, nel caso della scuola, anche al mio comportamento in aula. Al riguardo mi aspetto dal docente una valutazione ben ponderata e corretta, che tenga conto di un insieme di fattori (impegno profuso, padronanza dei contenuti disciplinari, esposizione, comportamento rispettoso delle istituzioni, ecc.). In generale, tutto questo è presente anche nella DaD, tuttavia si pongono dei problemi evidenti riguardo alla valutazione: innanzitutto, potrei svolgere una prova scritta oppure orale online consultando di nascosto del materiale che in presenza non sarebbe accessibile, inoltre potrebbero esserci dei fattori emotivi, dovuti alla distanza o all'isolamento, in grado di migliorare o peggiorare il mio rendimento.

3. La prospettiva del docente

Una volta preso in considerazione il punto di vista del discente, è il momento di mettersi nei panni del docente. Nel mio caso si tratta di un'operazione più semplice della precedente, considerato che sono un'adulta e insegno da diversi anni: lo sguardo epochizzante mette tra parentesi una porzione più ristretta dei miei *Erlebnisse*. Tuttavia, non devo lasciarmi trarre in inganno, generalizzando la mia esperienza individuale, bensì focalizzarmi su aspetti condivisi.

A. Innanzitutto, sono consapevole di essere un'adulta, che solitamente si pone in relazione con un adolescente o un giovane ventenne. Il mio percorso evolutivo e professionale è differente da quello dello studen-

¹⁷ A questo si unisce il problema del *digital divide* in ambito scolastico, evidenziato in Italia, per esempio, da M. Piras, "La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza", in *il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, vol. 2, 2020, pp. 250-257.

te. Oltre a ciò, ho già concluso i miei studi e per questa ragione posso svolgere attività didattica a livello istituzionale. Posso aspettarmi dallo studente dell'interesse verso ciò che insegno, ma, allo stesso tempo, degli atteggiamenti di insicurezza e impazienza nei confronti di un discorso complesso e non sempre vicino alla sua esistenza quotidiana. Ciò non toglie che si tratti di un giovane abbastanza formato e consapevole della necessità di un comportamento rispettoso. Nel caso della DaD, questi aspetti sono dati per scontati in linea generale, ma non è facile riscontrarli. A scuola la didattica a distanza prevede l'accensione dello schermo e la possibilità di visionare il volto degli studenti: anche se non è assimilabile alla didattica in presenza, si mantiene perlomeno un contatto visivo con la corporeità del discente. All'università la situazione è diversa. Talvolta è consentito agli studenti tenere lo schermo spento, in modo da non sovraccaricare il collegamento internet: questo impedisce all'io del docente di instaurare una qualsivoglia relazione, anche a distanza, con il volto e il corpo dello studente, impedendo quindi la percezione di qualcuno al di là dello schermo e, di conseguenza, l'attuarsi dell'associazione appaiante e dell'empatia¹⁸.

B. Questo ha ostacolato, soprattutto all'università, l'instaurarsi di una relazione educativa. Durante le attività di DaD, mentre lo studente continua a vedere il docente insegnare la sua disciplina, quest'ultimo non riesce ad avere nessun contatto con l'allievo, ridotto a una semplice lettera o a un nome sullo schermo. Il mio ruolo educativo in quanto docente dovrebbe consistere nel contribuire alla sua formazione e alla sua personalità, attraverso il mio comportamento e il mio approccio alla disciplina insegnata. A scuola è stato possibile mantenere un certo ruolo formativo, mentre all'università è mancato spesso il feedback al docente da parte del discente, rendendo più difficile il compito educativo.

C. A questo ruolo si unisce la padronanza della disciplina. Lo scopo che mi pongo in quanto docente è aiutare gli studenti a comprendere i metodi e i contenuti di ciò che insegno. Nel caso universitario ciò significa prospettare anche delle linee di ricerca e di approfondimento di determinati autori o tematiche specifiche. A questo scopo, è essenziale che io abbia non solo una conoscenza dei contenuti disciplinari, ma anche una padronanza dei metodi e la capacità di trasmetterli allo studente. Da quest'ultimo mi aspetto una ricezione attenta di quanto espongo in aula, una partecipazione consapevole alle lezioni ed eventuali richieste di chiarimento. Tutto questo nella DaD può essere veicolato, inoltre è possibile una più semplice condivisione e fruizione del materiale online. Tuttavia, la mancanza della presenza fisica non mi consente di cogliere i segnali

¹⁸ Cfr. *supra*, note 7-9.

corporei dello studente. È interessato o annoiato? Sta seguendo la lezione o sta guardando altri contenuti online? Se, nella didattica a distanza scolastica, fatico a capirlo, in quella universitaria potrei non avere nessun feedback, a meno che lo studente non attivi il microfono e mi ponga delle domande sulla lezione.

D. Un problema simile si riscontra al momento di esercitare il mio ruolo istituzionale. Devo registrare la presenza dell'allievo in caso di frequenza obbligatoria, porre attenzione al modo in cui lavora in aula, se rispetta le regole e pone attenzione a ciò che dico. Oltre a ciò, valuto il suo percorso e la produzione scritta e orale riguardante la mia disciplina. Attribuisco a questo lavoro una valutazione e, nel caso dell'insegnamento scolastico, interagisco con i genitori del discente. Sono consapevole del fatto che la mia valutazione debba essere ben ponderata e motivata, in modo che sia formativa e rispecchi l'andamento dello studente nella disciplina considerata. Gran parte di queste operazioni può essere svolta anche nella DaD, tuttavia non è detto che la presenza online dell'allievo implichi necessariamente la sua attenzione. Nel caso dell'insegnamento universitario, potrebbe farsi registrare la presenza e svolgere altre attività senza seguire la lezione. Potrebbe tenere la telecamera accesa e guardare un altro video o navigare su diversi siti online, utilizzare i social network, ecc. Quest'ultimo aspetto è presente a livello sia scolastico che universitario. Per quanto riguarda esami e verifiche, la possibilità di *cheating* è più elevata per i motivi sopra esposti¹⁹: nessuno può impedire a una persona collegata di consultare libri, quaderni, pagine internet, ecc., né è sempre possibile accorgersi con certezza quando ciò si verifica. La valutazione risulta dunque più incerta. Oltre a ciò, devo considerare la presenza di diversi fattori emotivi: il discente potrebbe non essere intimorito dalla mia presenza fisica, ma potrebbe sviluppare altri tipi di ansie dovute al fatto di non avermi mai (o raramente) incontrata fisicamente o essere influenzato da un disturbo dovuto all'isolamento.

4. La relazione in presenza e nella DaD

In precedenza ho affermato che adottare il metodo fenomenologico significa assumere una prospettiva soggettiva verso i fenomeni e renderla esplicita. La fenomenologia si configura come descrizione dell'ogget-

¹⁹ Tale possibilità non implica necessariamente l'attuarsi di comportamenti scorretti. In Y. Peled, Y. Eshet, C. Barczyk, K. Grinautski, "Predictors of Academic Dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses", *Computers & Education*, vol. 131, 2019, pp. 49-59, si dimostra che gli studenti universitari tendono più spesso alla disonestà accademica nei corsi in presenza che in quelli online.

to, in questo caso della relazione tra docente e discente, nei suoi modi di datità, individuando a seguito dell'*epoché* le “lenti trascendentali” attraverso cui vediamo il mondo. Eppure, Merleau-Ponty afferma che la riduzione fenomenologica è destinata a non potersi attuare²⁰. Anche Husserl, per quanto abbia sempre cercato l'io puro, non è mai riuscito a raggiungerlo compiutamente²¹. Qui ho cercato, con i dovuti limiti, di attuare l'*epoché*, dismettendo l'abito della ricercatrice e indossando quello della studentessa e poi della docente, abiti sobri e quanto più possibile liberi dagli elementi caratterizzanti l'*Erlebnis* individuale. Ho tentato così di pormi nella prospettiva dell'altro, individuando la tipologia di relazione tra insegnante e studente: essa risulta reciproca, asimmetrica e verticale.

A. Gran parte dei rapporti intersoggettivi è di tipo reciproco²² e, nel caso di docente e discente, entrambi i soggetti sono capaci di dare, ricevere e nutrire aspettative l'uno verso l'altro. Come evidenzia Ricoeur²³, vi è uno scambio tra le parti su cui si fonda la responsabilità reciproca. Questo è stato dimostrato dall'analisi fenomenologica appena attuata ed è presente anche nella DaD, per quanto l'effettivo esercizio della responsabilità avvenga secondo codici di comportamento e modalità differenti.

B. Si tratta di una relazione asimmetrica, poiché i comportamenti attuati e desiderati dall'una e dall'altra parte sono diversi ed escludono un'uguaglianza quantitativa. In generale, una certa asimmetria riguarda tutte le relazioni intersoggettive. Malgrado vi siano delle analogie strutturali nel rapporto con se stessi e con il mondo²⁴, le soggettività sono incarnate e gettate nel mondo²⁵ diversamente, con le loro situazioni specifiche, esperienze vissute, *Umwelt*. Ognuno si trova e agisce nel mondo in maniera singolare. Questo conduce a riconoscere delle differenze ineliminabili.

²⁰ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., Premessa, p. 23.

²¹ In Husserl la questione del rapporto tra io trascendentale e io empirico rimane irrisolta. Cfr. G. Brand, *Welt, Ich und Zeit: Nach Unveröffentlichten Manuskripten Edmund Husserls*, M. Nijhoff, Den Haag 1955; tr. it. di E. Filippini, *Mondo, io e tempo nei manoscritti inediti di Husserl*, Bompiani, Milano 1960, p. 99.

²² Poche relazioni fanno eccezione, ad esempio quelle tra genitore e neonato oppure tra uomo e ambiente; in questi casi, una delle due parti si prende cura dell'altra senza aspettarsi nulla in cambio.

²³ Cfr. P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990; tr. it. di D. Iannotta (a cura di), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993, pp. 117, 279-280, 287-290, 326.

²⁴ Cfr. E. Husserl, *Meditazioni cartesiane*, cit., Quarta meditazione, § 41, pp. 159-160; M. Merleau-Ponty, *La structure du comportement*, PUF, Paris 1942; tr. it. di D. Scotti, *La struttura del comportamento*, Mimesis, Milano-Udine 2019, pp. 211-213.

²⁵ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., pp. 95-96; M. Heidegger, *Sein und Zeit*, M. Niemeyer, Halle 1927; tr. it. di P. Chiodi, F. Volpi (a cura di), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2005, § 38; J.-P. Sartre, *L'être Et Le Néant: Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, Paris 1943; tr. it. di G. del Bo, *L'Essere e il Nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*, Il Saggiatore, Milano 2008, p. 623.

bili tra l'io e l'altro, una reciproca e costitutiva irriducibilità²⁶. Visto che il concetto di simmetria implica una "misura comune"²⁷, dunque un'uguaglianza quantitativa, parlare di "simmetria" a livello teoretico ed etico diventa problematico. La fenomenologia, che considera le relazioni in maniera qualitativa, non riesce dunque a stabilire una misura comune²⁸. Può solo focalizzarsi su analogie e differenze tra io e altro: le analogie si radicano nella sintesi passiva e negli aspetti trascendentali, le differenze nell'incarnazione e nei vissuti singolari. Questi aspetti, che nella didattica in presenza sono evidenti, nella DaD sembrano accentuarsi. È vero che il trovarsi "tutti davanti a uno schermo" sembra appiattire le differenze tra gli io, riducendoli a un insieme quantitativo di pixel. Eppure, le differenze tra i vissuti "dietro lo schermo" non vengono appiattite nell'attività didattica: l'insegnante si porta dietro l'aver trascorso buona parte della propria carriera a insegnare in presenza, mentre lo studente potrebbe aver iniziato gli studi di un certo ordine scolastico o universitario durante l'emergenza pandemica.

C. Questo discorso è ancora più evidente nel caso dell'ultima caratteristica che contraddistingue la relazione tra docente e discente, ovvero la verticalità, che connota in modo specifico quell'asimmetria che si può generalmente estendere a ogni relazione. In una relazione verticale i componenti del rapporto sono posti su livelli differenti, riguardanti la condizione anagrafica ed evolutiva, il ruolo educativo, la padronanza della disciplina insegnata e il ruolo istituzionale.

Per quanto riguarda gli aspetti considerati, l'insegnante si pone "più in alto" dello studente: questo non implica né una superiorità ontologica o etica, né un eventuale dominio del docente sul discente, bensì l'assunzione di una maggiore responsabilità. La relazione verticale tra insegnante e studente consiste, quindi, in una differenza di responsabilità. Nel caso del docente, uno dei modi in cui la responsabilità si esplica – se non il più importante – consiste nell'esortare lo studente a divenire responsabile, in grado di compiere scelte consapevoli²⁹. La coscienza tende ad angosciarsi per il fatto di essere gettata nel mondo e di trovarsi di fronte a un insieme

²⁶ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, cit., pp. 438, 565.

²⁷ Etiche simmetriche sono, ad esempio, quelle di Aristotele e Kant. Il primo concepisce le relazioni come scambi in cui bisogna stabilire eguaglianza tra ciò che si dà e ciò che si riceve (cfr. Arist., *Eth. Nic.* V, 1131b e sgg., VIII 1163b), il secondo postula l'applicabilità dell'imperativo categorico a tutti i soggetti umani (cfr. I. Kant, *Kritik der Praktischen Vernunft*, Hartknoch, Riga 1788; tr. it. di F. Capra, *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari 2003⁴, § 7, p. 69).

²⁸ Ciò non implica che tutti i fenomenologi siano contrari a un'etica simmetrica. Cfr. J.R. Mensch, *Postfoundational Phenomenology. Husserlian Reflections on Presence and Embodiment*, Pennsylvania University Press, University Park (PA) 2005, p. 256. Ritengo, tuttavia, che Mensch intenda con "simmetry" ciò che qui viene definito "reciprocità".

²⁹ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, cit., § 57, p. 332.

di possibilità, al suo poter-essere. L'angoscia è, infatti, il puro sentimento delle possibilità, sentimento che, nel caso della DaD, è stato accentuato dalla chiusura imposta dall'emergenza pandemica e dall'impossibilità di prevederne l'andamento, creando maggiori difficoltà a livello esistenziale: quando le possibilità precedentemente prospettate sembrano erodersi ed essere sostituite dall'ignoto, l'angoscia, che già ci attanaglia per il solo fatto di dover compiere delle scelte, si amplifica. Per questa ragione, la responsabilità del docente verso il suo altro, ovvero il discente, è cruciale e, al contempo, difficile da realizzare. Aver cura dell'altro non significa mettersi al suo posto per evitargli la sofferenza della scelta, ma renderlo consapevole di chi è. In una situazione incerta ed emergenziale, lasciar essere l'altro libero di scegliere è un compito arduo: come aiutarlo a sviluppare la via della consapevolezza, a riconoscere le possibilità a disposizione, se il discente si trova chiuso in una stanza senza sapere cosa succederà? Come nel caso dell'asimmetria, la verticalità della relazione si accentua nella DaD.

Bisogna precisare, tuttavia, che l'esperienza della DaD qui delineata è legata alla pandemia da Covid-19 e alla necessità di arginare quanto possibile il contagio. Ciò ha comportato difficoltà relazionali e isolamento per tutti, nonostante vi siano delle categorie che ne hanno subito più violentemente l'impatto. Mi riferisco a tutti i discenti che si trovano in età evolutiva e che si sono ritrovati di colpo privi di riferimenti "in carne e ossa" e di spazi architettonici diversi dalla loro camera da letto. Probabilmente, in una situazione non emergenziale e priva di misure di isolamento, la relazione tra studente e docente si sarebbe configurata diversamente. Alcuni aspetti si sarebbero attenuati, in particolare nella sfera emotiva: la possibilità di uscire di casa e incontrare i propri cari, di svolgere dei percorsi non bloccati dalla pandemia, di interagire sporadicamente con il docente in presenza, avrebbe reso la DaD meno traumatica. Nel caso della formazione universitaria, tenere dei corsi in regime di didattica ibrida potrebbe ampliare la platea dei discenti, rivolgendosi in particolare a studenti lavoratori, residenti in regioni diverse o all'estero, ecc.³⁰ In questo caso non si sostituirebbe la didattica in presenza con quella a distanza, ma l'assenza di una relazione didattica con una a distanza. Dopotutto, qualcosa è meglio del nulla. Per quanto riguarda la scuola, invece, visto che gli studenti si trovano ancora in una fase delicata dello sviluppo della persona e dell'apprendimento basilare del sapere, la percezione reciproca dell'altro "in carne e ossa" risulta essenziale. Questo vale non solo per la relazione tra docente e

³⁰ Tra chi intuisce il potenziale positivo presente nella didattica online, si collocano Bruschi e Perissinotto (*Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari 2020).

discente, ma anche per l'apertura a tutti gli altri (compagni di classe, collaboratori scolastici, dirigente, colleghi, genitori, ecc.). La didattica in presenza è fenomenologicamente insostituibile. Ciò non significa, tuttavia, chiudersi a forme integrative di didattica a distanza, per esempio in occasione di conferenze, seminari, corsi per studenti lavoratori o fuorisede e altre iniziative online. Secondo quanto esposto, il rapporto tra docente e discente nella DaD, per quanto presenti delle caratteristiche in comune con la relazione in presenza, ne riconfigura certi aspetti. Le due forme non sono sovrapponibili e il mezzo tecnologico non ha una connotazione neutra. Durante la pandemia la didattica a distanza ha preso il posto della didattica in presenza. Tuttavia questa soluzione, per quanto giustificata da motivi sanitari, non è stata un'operazione efficace a livello didattico, poiché ha trasformato uno strumento utile, dal valore integrativo, in qualcosa di sostitutivo.

Bibliografia

- Aagaard, J.
2022 “On the dynamics of Zoom fatigue”, in *Convergence*, DOI: <https://doi.org/10.1177/13548565221099711>
- Boella, L.
2009 “L'empatia nasce nel cervello? La comprensione degli altri tra meccanismi neuronali e riflessione filosofica”, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 327-339.
- Brand, G.
1955 *Welt, Ich und Zeit: Nach Unveröffentlichten Manuskripten Edmund Husserls*, M. Nijhoff, Den Haag 1955; tr. it. di E. Filippini, *Mondo, io e tempo nei manoscritti inediti di Husserl*, Bompiani, Milano 1960.
- Bruschi, B., Perissinotto, A.
2020 *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari.
- Butterworth, G., Harris, M.
1994 *Principles of Developmental Psychology*, Psychology Press, Hove.
- Collins, R.
2020 “Social distancing as a critical test of the micro-sociology of solidarity”, in *American Journal of Cultural Sociology*, vol. 8, n. 3, pp. 477-497.
- Ferri, P.
2011 *Nativi Digitali*, Bruno Mondadori, Milano.

Ferro, F.

2022 “Fenomenologia della carne e tecnontologia digitale”, in *Filosofia futura*, n. 18, 2022, pp. 49-64.

2022 “L’insegnamento filosofico e le relazioni con gli altri”, in B. Bonato, F. Ferro (a cura di), *Presenza sospesa*, Mimesis, Udine-Milano, pp. 103-116.

2023 *La filosofia a scuola e le relazioni con gli altri*, L’Harmattan Italia, Torino.

Gallagher, S., Zahavi, D.

2007 *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*, Routledge, London; tr. it. di P. Pedrini, *La mente fenomenologica: filosofia della mente e scienze cognitive*, Cortina, Milano 2009.

Gallese, V.,

2009 “Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica”, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell’esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 293-326.

Heidegger, M.

1927 *Sein und Zeit*, M. Niemeyer, Halle; tr. it. di P. Chiodi, F. Volpi (a cura di), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 2005.

Hill, R.L., Swanson, A., Kirwan, J.

2017 “EI and learning styles: The effect on learning of generationals”, in M.E. Auer, D. Guralnick, J. Uhomoibhi (a cura di), *Interactive Collaborative Learning: Proceedings of the 19th ICL Conference*, vol. 2, Springer, Cham, pp. 101-115.

Husserl, E.

1950 *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*, in *Husserliana*, vol. 1, M. Nijhoff, The Hague 1950 (HUA I); tr. it. di A. Canzonieri, *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine*, Morcelliana, Brescia 2017.

1952 *Ideen zur einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*, vol. 3, parte 1, M. Nijhoff, The Hague 1950 (HUA III/1); tr. it. di V. Costa (a cura di), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, 2 voll., a cura di V. Costa, Einaudi, Torino 2002.

Kant, I.

1788 *Kritik der Praktischen Vernunft*, Hartknoch, Riga; tr. it. di F. Capra, *Critica della ragion pratica*, Laterza, Roma-Bari 2003⁴.

Lisenbee, P.

2016 “Generation gap between students’ needs and teachers’ use of technology in classrooms”, *Journal of Literacy and Technology*, vol. 16, n. 3, pp. 99-123

Mensch, J.R.

2005 *Postfoundational Phenomenology. Husserlian Reflections on Presence and Embodiment*, Pennsylvania University Press, University Park (PA).

Merleau-Ponty, M.

1942 *La structure du comportement*, PUF, Paris; tr. it. di D. Scotti, *La struttura del comportamento*, Mimesis, Milano-Udine 2019.

1945 *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris; tr. it. di A. Bonomi, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano 2003.

1964 *Le visible et l'invisible, suivis de notes de travail*, Gallimard, Paris; tr. it. di A. Bonomi, M. Carbone (a cura di), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano 1993².

Osler, L., Zahavi, D.

2022 "Sociality and Embodiment: Online Communication During and After Covid-19", *Foundations of Science*, <https://doi.org/10.1007/s10699-022-09861-1>

Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C., Grinautski, K.

2019 "Predictors of Academic Dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses", *Computers & Education*, vol. 131, pp. 49-59.

Piras, M.

2020 "La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza", in *il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, vol. 2, pp. 250-257.

Ricoeur, P.

1990 *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris; tr. it. di D. Iannotta (a cura di), *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

Rizzolatti, G., Sinigaglia, C.

2006 *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Cortina, Milano.

Sartre, J.-P.

1943 *L'être Et Le Néant: Essai d'ontologie phénoménologique*, Gallimard, Paris; tr. it. di G. del Bo, *L'Essere e il Nulla. La condizione umana secondo l'esistenzialismo*, Il Saggiatore, Milano 2008.

Schütz, A.

1932 *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Springer, Wien; tr. it. di F. Basani, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974.

Stein, E.

1917 *Zum Problem der Einfühlung*, Buchdruckerei des Waisenhauses, Halle 1917; tr. it. di E. Costantini ed E. Schulze Costantini, *Il problema dell'empatia*, Roma 1998².

La relazione tra docente e discente in chiave fenomenologica: i cambiamenti apportati dalla DaD

This paper draws on previous research carried out by the author on the educative relationship between teacher and student in schools and universities, in order to enrich it with further studies and considerations on distance learning. The author uses the phenomenological method, assuming the point of view of both members of the relationship (student and teacher). The general characteristics of the relationship (reciprocity, asymmetry, and verticality) and the differences between the two parties involved (age and/or developmental stage, educational role, mastery of the discipline, and institutional role) remain, but are articulated differently: this mainly happens, because in distance learning the perception of the body of the other person is partial or absent, hindering the phenomena of pairing and empathy. It is thus shown that distance learning cannot replace face-to-face teaching, however, it is able to support and supplement it.

KEYWORDS: Phenomenology | Teaching | Distance learning | Body | Empathy