

Fiducia e responsabilità. Un'etnografia della relazione didattica a distanza

Matteo Canevari

	<h2>Narrare i gruppi</h2> <p><i>Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design</i> - vol. 16, n° 2, dicembre 2021</p> <p>ISSN: 2281-8960</p>
---	--

Rivista semestrale pubblicata on-line dal 2006 - website: www.narrareigruppi.it

Titolo completo dell'articolo	
Fiducia e responsabilità. Un'etnografia della relazione didattica a distanza	
Autore	Ente di appartenenza
Matteo Canevari	<i>Università degli Studi di Pavia</i>
Pagine 147-177	Publicato on-line il 28 dicembre 2021
Cita così l'articolo	
Canevari, M. (2021). Fiducia e responsabilità. Un'etnografia della relazione didattica a distanza. In <i>Narrare i Gruppi</i> , vol. 16, n° 2, dicembre 2021, pp. 147-177 - website: www.narrareigruppi.it	

IMPORTANTE PER IL MESSAGGIO CHE CONTIENE.

Questo articolo può essere utilizzato solo per la ricerca, l'insegnamento e lo studio privato. Qualsiasi riproduzione sostanziale o sistematica, o la distribuzione a pagamento, in qualsiasi forma, è espressamente vietata. L'editore non è responsabile per qualsiasi perdita, pretese, procedure, richiesta di costi o danni derivante da qualsiasi causa, direttamente o indirettamente in relazione all'uso di questo materiale.

gruppi nel sociale

Fiducia e responsabilità. *Un'etnografia della relazione didattica a distanza*

Matteo Canevari

Riassunto

L'articolo presenta una ricerca etnografica sul mondo della scuola superiore italiana, con un *excursus* nell'ambito universitario, nel lungo periodo della pandemia. Lo studio copre un intero anno di osservazione, dal primo *lockdown* di marzo 2020 a maggio 2021, e si focalizza sulle questioni della fiducia e della responsabilità nella pratica educativa e didattica messe alla prova durante il periodo della didattica a distanza (*dad*). La ricerca si basa sull'osservazione partecipante di docenti e studenti e sull'autosservazione riflessiva e poggia, inoltre, su dati documentali istituzionali e studi estensivi. Il lavoro si suddivide in due casi studio in cui si evidenziano alcuni aspetti critici della didattica in tempi di covid-19: la promozione della fiducia e l'assunzione della responsabilità.

Parole chiave: didattica a distanza, pandemic fatigue, relazione educativa, videolezione, mediatizzazione dell'istruzione

Trust and responsibility.

An ethnography of distance teaching relationship

Abstract

The article presents an ethnographical field research on the Italian High School, with a short excursus on University, during the pandemic period. My study covers one year of observation, from the first *lockdown* of March 2020 to Mai 2021, and focuses on the issues of confidence and responsibility in educational and teaching practice put to the test during the distance teaching period (*dad*). The research is based on participant observation of teachers and students and on reflexive self-observation and also employs institutional documental data and some extensive studies. The article is divided in two case studies meant to underline some critical aspects of teaching in covid-19 times: implementing confidence and assuming responsibility.

Keywords: distance teaching, pandemic fatigue, educative relationship, video class, teaching mediatization.

1. Introduzione

Il periodo del cosiddetto ‘distanziamento sociale’ che dura, a intervalli e intermittenze, da ormai più di un anno ha comportato per il corpo docente la necessità di riflettere sulle pratiche e sui principi del sistema scolastico, a partire dalla radicale messa in crisi delle consuetudini quotidiane, mutate con la *dad*¹. Molti miei colleghi hanno vissuto una riduzione di *agency* notevole, che li ha messi di fronte a una situazione alquanto frustrante, a paragone con altre categorie fortemente coinvolte professionalmente, come il personale sanitario *‘perché loro potevano contrastare il covid [...] i professori invece si sentivano un po’ nell’impossibilità, parzialmente invalidati’*². Io stesso coinvolto nel sentimento di disagio prodotto dallo stravolgimento del mio fare e delle mie aspettative abitudinarie - una condizione antropologica per eccellenza (Wagner, 1975; Hymes, 1996) – ho cercato di superare lo *shock*, attivando la mia *autoconsapevolezza emozionale* (Sclavi, 2003), formulando ipotesi di ricerca capaci di *“orientare l’osservazione e l’ascolto del contesto”* (Gobbo, 2004: 129) nella speranza di dargli senso. Punto di partenza di questo studio è che il sentimento di depotenziamento didattico ha contribuito a spostare l’azione dei docenti su altri terreni, come quello del controllo e della responsabilità.

1.1. Casi studio e metodologie di ricerca

Il lavoro di ricerca si è svolto durante il periodo marzo 2020 – maggio 2021 in un istituto superiore lombardo di circa 1800 studenti e 200 tra insegnanti e altro personale, a partire dall’esperienza diretta del mio coinvolgimento come docente. I due casi etnografici che propongo ruotano attorno a due assi portanti nel rapporto didattico-educativo: la promozione della fiducia e il sentimento della responsabilità.

Le basi metodologiche della ricerca sono state l’osservazione partecipante di docenti e studenti e l’autosservazione riflessiva (Schön, 1993), che mi hanno permesso di prestare attenzione alle *micropratiche* (Simonicca, 1997; Mantovani, 2000; Dei, 2011) messe in opera, ma anche la raccolta di materiali di narrazione di sé oltre che dati documentali e studi estensivi.

Un campione di riferimento ristretto sono state le mie classi, quasi 100 studenti, e i colleghi dei c.d.c., circa 40, coi quali potevo avere un rapporto più diretto, raccogliendo materiali attraverso interviste, anche svolte a distanza o su *chat*, e appunti presi in momenti meno strutturati, nella convinzione della rilevanza

¹ *dad*: didattica a distanza.

² Intervista allo psicologo scolastico del 09/07/2021.

euristica dell'osservazione degli aspetti spontanei e meno normati del comportamento informale, *online* come in presenza. Un'importanza l'hanno avuta anche gli sporadici scambi di battute nei corridoi e quelli con amici insegnanti di altre scuole, coi quali mi sono confrontato per conoscere la loro situazione.

Una considerazione va fatta circa il posizionamento della visuale di ricerca. Il lavoro mi ha messo di fronte al "*paradosso dell'osservazione partecipante*" (Duranti 1992: 20) insito nel ruolo di *'insegnante come etnografo'* (Piasere, 2002; Gobbo, 2004; Leoncini, 2011), che rende difficile quello *'sguardo da lontano'* (Lévi-Strauss, 1987), straniero e straniante (Zoletto, 2007), essenziale per articolare piano emico e piano etico e tradurre i "*concetti vicini all'esperienza*" del mio vissuto come membro della comunità scolastica nei "*concetti distanti dall'esperienza*" (Geertz, 1988: 73), necessari alla sua modellizzazione esemplificante e generalizzante (Clifford, 1993: 49). Che sia riuscito o meno a realizzare il compito e sormontare l'opacità della mia *'scena culturale'*, dovuta alla mia stessa esperienza di insegnante (Gobbo, 2004: 129), è parte dei limiti di questo scritto (insieme alle difficoltà di accessibilità del campo), che oscilla tra il racconto di ciò che è accaduto nella scuola (forse poco noto all'esterno) e l'analisi delle osservazioni svolte. Ciò che ho cercato di fare è trovare "*una mediazione fra le diverse prospettive di analisi (istituzionale, prassica e valoriale)*", secondo la triade indicata da Simonicca (2014: 227).

Lascio aperta la questione come spunto di riflessione metodologica di quanto sia stato difficile questo sdoppiamento di ruolo.

Per limitare l'arbitrio delle mie impressioni, ovviare al problema del distanziamento e rafforzare le mie *'autorità etnografica'* (Clifford, 1993) ho lavorato anche per via indiziaria (Ginzburg, 1992), vagliando documenti (verbali dei collegi docenti, dei dipartimenti di materia e dei consigli di classe, dove si è depositato il sapere di un'esperienza collettiva di quasi due anni di straordinarietà) che mi hanno permesso di entrare nel vivo delle discussioni di un numero molto alto di insegnanti, di studenti e di genitori (circa 1000 studenti e 140 docenti), rintracciando le costanti che, nella varietà dell'esperienza singolare di ciascuno, hanno caratterizzato questo biennio scolastico³. Un'ultima fonte di informazioni sono stati i decreti ministeriali, le circolari e le comunicazioni dirigenziali: un repertorio documentale dal quale era possibile evincere le priorità istituzionali e metterle a confronto con l'esperienza degli attori di fronte alle sfide poste dalla situazione.

³ Per ragioni di discrezionalità e di legalità, le citazioni tratte dai verbali dei consigli di classe (c.d.c.), dei collegi docenti (c.d.) e dei consigli di dipartimento (c.d.p.) saranno prive di indicazioni identificative oltre che del tutto anonime.

2. Fiducia, verifica e controllo nella *dad*

L'occasione per riflettere sulla questione della fiducia nella *dad* mi è stata fornita dal corso di antropologia culturale per il conseguimento dei PF24 necessari per l'insegnamento che ho tenuto a distanza tra marzo e maggio 2020 come membro di un'*équipe* didattica. In quel caso, la natura strumentale del corso, l'anonimato degli studenti e l'alto numero (circa 400) avevano fatto optare per una modalità di verifica a *quiz online*. La cosa però poneva due problemi: la complessità tecnica della gestione della prova (era la prima volta per tutti) e la sua attendibilità, falsificabile in molti modi. La problematicità del momento, dunque, metteva in evidenza due modalità della fiducia: la fiducia nelle mie capacità di portare a termine il mio impegno nelle condizioni date, che imponevano l'uso di nuovi strumenti informatici; la fiducia negli studenti. Per il primo problema è stato essenziale il fatto che un membro dell'*équipe* padroneggiasse la piattaforma per il *quiz*. La seconda questione è stata risolta grazie a un macchinoso sistema di controllo incrociato, imponendo agli studenti di riprendersi con lo *smartphone* durante la prova. Due analoghe questioni si sono presentate anche nella scuola, risultando però meno facili.

2.1. Acquisire confidenza coi *devices* digitali: competenza individuale e scambio di buone pratiche nella scuola

Nell'isolamento angosciato di fronte alle difficoltà tecniche che abbiamo dovuto affrontare durante il primo *lockdown*, avere una persona capace a cui affidarsi è stato strategico, sia dal punto di vista pratico che da quello emotivo. Con la *dad*, come insegnanti ci siamo trovati a confrontarci coi nostri limiti tecnici e pratici, che hanno generato un portato di angosce, dato dal conflitto tra il desiderio di soddisfare le esigenze poste dal momento e l'incapacità, a volte, di dare corso alle proprie pratiche. È stato dato per scontato che possedere un pc e una connessione (non sempre adeguati alla bisogna, né a scuola né a casa) significasse, di per sé, essere capaci di fare o di apprendere l'uso di *devices*, programmi e nuovi *software*. La realtà è stata diversa: più d'uno si è trovato in grande difficoltà, ha provato invidia per i colleghi più bravi, si è sentito non all'altezza, ha rimediato qualche contenuto malamente raffazzonato *online*, si è ribellato, ha rifiutato il compito e ha gettato la spugna con umiliazione.

L'aiuto di colleghi più esperti – a volte anche in forma organizzata, come nella mia scuola dove un docente ha creato una pagina *Classroom* di supporto significativamente battezzata *Zattera* – del passaparola via *chat* e *e-mail* e di un *bricolage* di competenze raccogliatrici qua e là alla rinfusa hanno permesso a molti di

superare momenti difficili. Ciò che è accaduto per i docenti è avvenuto in eguale misura per gli studenti, che una vulgata vuole nativi digitali esperti di qualunque malizia informatica, ma che in realtà in molti casi non sanno inviare un allegato, salvare e nominare un file *word*, avviare una video chiamata. Essere esperti nell'utilizzo di certe piattaforme come *Instagram* o *Tik Tok* non significa che quelle competenze siano onnicomprensive di qualunque capacità informatica né che siano trasferibili senza sforzo di adattamento in altri ambiti e altri usi. I liceali non hanno impiegato meno tempo dei loro docenti per imparare l'utilizzo elementare di certe applicazioni utili alla didattica come *Classroom*, *Meet*, *Zoom*, *Word*, *Power Point*, e non tutti erano adeguatamente muniti dal punto di vista degli accessori necessari. In altri termini, oltre l'ingenua distinzione tra nativi digitali – i giovani presunti esperti dei linguaggi e dei modi di pensiero del *web* – e migranti digitali – i più vecchi, lenti e tardi nell'acquisirne pratiche e mentalità (Biscaldi, Matera, 2019: 36) – è venuta in luce, anche in questo caso, una grande complessità di usi, di competenze, di percorsi individuali di vita e di formazione, di provenienza sociale, di capitale economico e culturale che già altri hanno evidenziato sul campo (Gui, 2013). D'altro canto, però, la necessità di ripensare la didattica a distanza in forma più partecipata ha talvolta permesso agli studenti di mostrare alcune abilità informatiche eccellenti nella creazione di presentazioni e brevi video, acquisendo una certa autostima.

2.2. Avere fiducia nell'altro: esigenza del controllo e costruzione del rapporto

Il *secondo* problema del corso PF24 toccava la questione della fiducia negli studenti: come assicurarsi che la prova non fosse copiata o che la persona che la stava facendo fosse proprio lo studente e non un'altra? La soluzione trovata di fatto realizzava l'ideale foucaultiano del *Panopticon*: sorvegliare tutti di nascosto, senza che nessuno potesse sapere quando era sotto osservazione, e punire alla bisogna (Foucault, 1976). Anche nel contesto scolastico si è posto il problema delle verifiche, ma il modello descritto non era facilmente replicabile (né auspicabile), e di questo gli stessi docenti erano consapevoli.

La prima preoccupazione che ho sentito esprimere da molti colleghi durante i colloqui docenti *online* è stata proprio relativa alla validità delle verifiche fatte da casa. Il timore e il sospetto della copiatura, dell'uso massiccio di *Internet* per scaricare contenuti, dell'uso dei libri, dell'aiuto di fratelli e sorelle più grandi o simili, hanno percorso il corpo docente come un brivido: *'gli alunni non sono più sotto controllo'*; una preoccupazione che si è estesa a diversi aspetti, non limitandosi alla sola validazione delle verifiche. Nei verbali dei c.d.c. si possono trovare

numerosissimi esempi in merito, che denotano anche un progressivo irrigidimento delle posizioni dei docenti nel corso dei mesi da maggio 2020 a marzo 2021.

Maggio 2020: *‘Si mette in luce anche il perdurare delle difficoltà di collegamento in dad che alcuni alunni della classe presentano [...] specialmente nel momento delle interrogazioni [...]. Tuttavia, alcuni docenti riconoscono il fatto che tali problemi potrebbero dipendere dal fatto che in questo particolare momento, poiché molti genitori lavorano in smart-working o anche per il fatto che eventuali fratelli, che pure frequentano ordini di scuola inferiore, sono collegati, tale situazione anomala potrebbe determinare consimili problematiche’*; *‘La coordinatrice ribadisce che ha più volte invitato ad accendere le telecamere durante le ore di lezione per favorire l’efficacia dell’insegnamento e l’interazione tra alunni e docenti’*; *‘Il prof. P. afferma che alcuni alunni non si connettono per le videolezioni o si nascondono dietro lo schermo’⁴.*

Novembre 2020: *‘Nonostante le molteplici segnalazioni alle famiglie [...] non tutti gli alunni nella DDI [Didattica Digitale Integrata, n.d.a.] si collegano in modo puntuale, accampando spesso evidenti scuse inerenti alla difficoltà di collegamento o per sfuggire alle interrogazioni programmate. La prof. S. propone di sanzionare coloro che si assentano dalla postazione in maniera ingiustificata. Affinché venga assunto un comportamento più idoneo, la prof. O. propone che vengano stilate le netiquette della didattica a distanza, ovvero le norme di buon comportamento in rete, cosicché la classe abbia chiaro quali siano i criteri che verranno adottati’*; *‘La coordinatrice ricorda ai genitori di invitare gli stessi ragazzi ad adottare un abbigliamento consono alle circostanze scolastiche anche durante le lezioni online’⁵.*

Marzo 2021: *‘La sig.ra P. chiede precisazioni rispetto all’invito di mantenere la videocamera accesa e suggerisce di rendere obbligatoria l’accensione’*; *‘I docenti del Consiglio tornano nuovamente a confrontarsi su un aspetto disciplinare, rivolgendo l’attenzione alle difficoltà legate alla didattica da remoto: in particolare si lamenta in modo diffuso il fatto che gli studenti non accendano le telecamere nel corso delle lezioni – se non insistentemente sollecitati – adducendo spesso motivazioni che non sembrano particolarmente convincenti. Per questo specifico motivo la prof.ssa B. ha assegnato una nota di classe [...]. Al fine di poter operare una realistica discriminazione tra coloro che si trovano in situazioni di connessione debole di rete e coloro che approfittano furbescamente della situazione, la prof.ssa P. propone che venga richiesto ai genitori di rilasciare una dichiarazione scritta nella quale si attestino eventuali problematiche tecniche pregiudicanti l’accensione della telecamera del dispositivo utilizzato dai propri figli [...] In mancanza di tale dichiarazione, e qualora la videocamera continui a rimanere spenta, lo studente sarà sanzionato mediante nota disciplinare’*; *‘Alcuni alunni si rifiutano di collegarsi, cosa che però può anche essere motivata da problemi di linea, anche se è difficile da verificare con sicurezza. L’assenza di contatto video risulta molto alienante per i docenti e per il rapporto*

⁴ Estratti dai verbali dei c.d.c. di maggio 2020.

⁵ Estratti dai verbali dei c.d.c. di novembre 2020.

*in generale con la classe. Per le verifiche il c.d.c. concorda di richiedere l'accensione del video. M. suggerisce di chiedere ai genitori di fare una dichiarazione relativamente alle difficoltà di connessione, come stabilito anche in altre classi*⁶.

Si è palesata, in questo modo, l'ambiguità di fondo che permea il mondo della scuola, come una sorta di inconscio collettivo svelatosi all'improvviso, come una pulsione fortissima e irrazionale emersa nel momento di maggiore fragilità del corpo docente: al di là dello sviluppo delle competenze, dell'integrazione, dell'inclusività, al fondo del sistema dell'insegnamento sta anche una combinazione di controllo e disciplinamento, innanzitutto dei corpi (Bourdieu, Passeron, 1970; Bourdieu; 1972), parte di ciò che gli autori chiamano 'schooling' (per una rassegna bibliografica cfr. Simonicca, 2011; Dei, 2018). Ho sentito più d'uno lamentarsi perché gli studenti non si mostravano in video, adducendo il sospetto che fossero magari a letto o abbandonati sul divano, in atteggiamento non consono a seguire la lezione, cosa inaccettabile. Mi domando quanti docenti seguano i colleghi e le altre riunioni da remoto vestiti di tutto punto e seduti composti alla scrivania.

Tuttavia, al di là di ogni considerazione critica sulla cultura della scuola, il problema della validazione degli apprendimenti si pone davvero e diversi sono stati i tentativi di risolverlo per mezzo delle possibilità offerte dai sistemi informatici. Molti miei colleghi hanno sostenuto con forza di preferire in ogni caso le interrogazioni in video, a volte fatte anche in momenti improbabili, fuori dall'orario scolastico, perché *'almeno lì posso vedere in faccia e capisco se copiano'*⁷. Nella convinzione della maggiore affidabilità dell'interrogazione *online* rispetto alla verifica scritta, si può leggere in un verbale del c.d.c. del marzo 2021: *'Il Coordinatore segnala che è intenzione della dirigenza disporre che le verifiche in dad siano orali e le verifiche scritte siano rimandate a una situazione di auspicabile attività didattica in presenza'*⁸.

Un *tutorial* circolato qualche settimana dopo l'inizio del *lockdown* e arrivato anche sulla stampa nazionale⁹, che insegnava agli studenti a simulare problemi col proprio pc per sottrarsi alle interrogazioni, avrebbe fatto ricredere molti insegnanti del fatto che il solo vedersi in video sia sufficiente a garantire la validità dell'interrogazione.

⁶ Estratti dai verbali dei c.d.c. di marzo 2021.

⁷ Dal mio diario di campo di ottobre 2020.

⁸ Estratto dal verbale del c.d.c. di marzo 2021.

⁹ La Stampa: <https://video.lastampa.it/alessandria/il-video-con-le-istruzioni-per-saltare-le-interrogazioni-adistanza-la-rabbia-del-preside-di-casale/124353/124475>. consultato il 26/01/2021

2.3. Quali risposte alla possibile contraffazione delle prove?

Il problema della contraffazione delle prove scritte e della simulazione durante le interrogazioni ha dunque ossessionato i docenti di scuola superiore. Lo stesso psicologo scolastico del mio istituto (anche docente) ha rilevato che la grande disponibilità di mezzi di contraffazione ha ‘scatenato in alcuni insegnanti l’idea, come dire, di essere invalidati nel loro mestiere, e quindi un’idea di iper-controllo, eccetera. È avvenuta una specie di radicalizzazione, per cui effettivamente in alcuni ambiti è venuto meno il rapporto di fiducia’¹⁰.

Valga ad esempio questo scambio di chat su *WhatsApp* avuto con alcuni colleghi a proposito del video-tutorial sopracitato, fatto circolare da una collega: ‘AR: Sentitevi questo signorino. Io: Sta girando... in dicembre deve fare un breve intervento in un convegno... e pensavo di partire proprio da qui. [Scrivendo il messaggio ho sbagliato a digitare ‘deve’ invece di ‘devo’. Significativa, però, è la reazione a questo errore involontario, n.d.a.]. AR: Are you kidding? Io: No, è vero. Un convegno di antropologi. Domani faccio girare la locandina. AR: Ma non c’entra con il ragazzino cretino del video spero! LT: Solo due commenti: 1. il concetto falsato di furberia che è sotteso è tristissimo. Usa i trucchi, eviti l’interrogazione e rimani ignorante. Peggio per te. 2. d’ora in poi i docenti daranno 2 e 3 anche in caso di malfunzionamento della connessione. AR: Infatti! [...] LT: È un messaggio pericolosissimo. Rovina qualsiasi relazione educativa. AR: Cioè, fammi capire. Invece di arrestarlo e chiudergli il video (multando ovviamente anche Google che permette queste app) lo invitano a parlare ad un convegno? Asinus in cattedra? Quindi, noi insegnanti siamo cornuti e mazzziati?’¹¹

Sulla stessa linea sono gli sfoghi su uno studente ritenuto inaffidabile e indisciplinato in *dad*: VA: Interrogo T. ed è costantemente online su *WhatsApp*... ho dato fuori... e lui nega... sono nera. [e pubblica su wa foto dello schermo con il ragazzo, n.d.a.]. Scusate lo sfogo 😊 AR: È furbo ... per lo meno, pensa di esserlo’¹². Lo stesso ragazzo aveva avuto 7 in condotta nel I° quadrimestre del 2020 per questi comportamenti, nonostante alcuni abbiano sottolineato che erano il segno di un disagio vissuto. Riporto alcuni stralci di una discussione avuta coi colleghi: LS: L’anno scorso, quando eravamo in *dad* ha fatto la stessa identica cosa con me. Ho dovuto sollecitare il suo lavoro per non lasciar un NC [non classificato, n.d.a.] Io sto per il 7 per T., perché è da un anno che non lo so cosa c’è a casa sua, non funziona la corrente elettrica, non si fa vedere, non studia, la sua interrogazione con me è stata penosa e anche maleducato, molto molto maleducato. AS: T. è sempre in bagno. Oggi al PCTO è stato di un maleducato pazzesco. Io:

¹⁰ Intervista del 09/07/2021.

¹¹ Chat *WhatsApp* dei docenti della classe del 22/11/2020.

¹² Chat *WhatsApp* dei docenti della classe del 4/3/2021.

*Viste le condizioni che descrivete, concordo anch'io col 7. Si vede che è in difficoltà ma un segnale ci vuole. CM: Lo conosco dalla seconda è stato sempre in 'difficoltà'. L'anno scorso si è salvato grazie alla dad*¹³. Al di là dei casi singoli, soprattutto il tono dei messaggi scambiati mi sembra il segno di un'exasperazione prodotta dalla situazione che va al di là del consueto bisogno di controllo proprio dei docenti, esacerbato anche dall'impossibilità di verificare di persona la veridicità di certe situazioni, a causa della distanza, come esemplifica la frase pronunciata da una collega, sopra riportata: *'È da un anno che non lo so cosa c'è a casa sua, non funziona la corrente elettrica, non si fa vedere, non studia'*. Non diversamente, una breve ricerca *online* lo può confermare facilmente, mostrando diverse pagine di articoli dedicati alla questione¹⁴. Anche l'attenzione riservata da un giornale studentesco alla nuova *app* chiamata *110 Cum Laude*, messa a punto dalla *Morphcast* di Stefano Bargagni, che permette una sorveglianza continua degli studenti collegati, attraverso l'analisi delle espressioni facciali, la dice lunga sul livello di interesse che tutti gli attori del sistema educativo mostrano per la questione (Farfariello, 2020). Questi sistemi digitali promettono un livello di controllo a distanza che sarebbe difficile, e anche poco accettabile, realizzare persino in presenza. Nella funzione *exam* della *app* di *Morphcast*, dice Bargagni, *"ci sono delle funzionalità in più rispetto a lesson, poiché creano un 'allarme' se vi è un possibile sospetto di comportamento anomalo [...]. Dove vi sono i pallini verdi, vuol dire che il comportamento è corretto: lo studente guarda il monitor, ha la faccia dritta e non ci sono voci nell'ambiente [...]. La modalità lesson [...] non ha tutti gli allarmi dell'exam, però ha l'indicazione del grado di attenzione di ognuno"* (Farfariello, 2020: 12). Una lettura anche superficiale di questa descrizione mette in evidenza con estrema facilità la derivazione carceraria, inquisitoriale e disciplinare del lessico utilizzato: *'allarme – sospetto – comportamento anomalo – la faccia dritta – grado di attenzione'*; come se la logica poliziesca dell'ispezione e il controllo, propri delle istituzioni totali, fossero davvero gli elementi caratterizzanti del rapporto educativo. Ad una lettura critica, poi, la retorica utilizzata sembra cinicamente occhieggiare alle attese degli insegnanti, parlando un lessico che ne soddisfa il fantasma del controllo totale. Con i possibili sviluppi della *dad*, il vecchio ideale pedagogico autoritario dell'ortoprassi corporea (Bourdieu 1972), funzionale all'ortodossia cognitiva (Urbano 2018), minaccia di ripresentarsi nell'era digitale in una nuova veste più efficace e più onnipervasiva, aumentata nella capacità di controllo,

¹³ Discussione online dal mio diario di campo del 22/01/2020.

¹⁴ Cfr. a titolo d'esempio il caso estremo della studentessa a cui la docente ha imposto di presentarsi bendata durante le interrogazioni in video, arrivato agli onori delle cronache: <https://corrieredelveneto.corriere.it/verona/cronaca/21aprile12/scuola-studentessa-bendata-verona-mi-sono-sentita-umiliata-b7458304-9b8e-11eb-904a-f03018719e96.shtml>, consultato il 06/11/2021.

riproponendo il dubbio sul valore intrinsecamente biopolitico del potere esercitato dai mezzi informatici (Rosa, 2015; per una rassegna critica: Biscaldi, Matera, 2019), e più legittimata di prima, perché si annuncia come una novità ed è mascherato dietro il consenso collettivo per l'innovazione tecnologica a cui molti affidano la palingenesi della scuola, qualunque forma essa prenda, sulla scia di una sorta di neoevoluzionismo progressista continuamente risorgente nell'immaginario collettivo (Cuban, 1986, Biscaldi, Matera 2019: 36-37, 63-65, 112).

Con ciò non intendo dire che la *dad* in quanto tale, abbia prodotto l'ossessione del controllo, ma a mio avviso l'ha fatta riemergere con più forza come cultura di fondo della scuola e rischia di accentuarla in relazione alle nuove possibilità offerte dalle tecnologie. L'aver inserito tra il docente e l'alunno uno schermo collegato a un sistema operativo non è senza conseguenze, al contrario, è gravido di possibili sviluppi, come si evince dalla *Actor-Network-Theory* di Bruno Latour (Latour, 2005). I *devices* digitali sono '*intermediaries*' che '*become mediators*' (Latour, 2005: 85), modificando le modalità stesse della relazione, come nella *dad*: permettendo certe pratiche, come il controllo occulto, meticoloso e analitico della postura e dello sguardo, di fatto le rafforzano, inter-agendo sulla natura del rapporto stesso veicolato dal *medium* tra i due soggetti dalle due parti dello schermo. In realtà, il discorso è solo potenziale, poiché ciò che gli insegnanti hanno sperimentato con la *dad* è una diminuita possibilità di controllo e non il contrario. Prova ne sia che una delle lamentele degli studenti al ritorno in presenza è che sono stati gravati da numerose verifiche e interrogazioni e hanno sentito più di prima il peso del controllo dei docenti durante le prove. Tuttavia, la questione si pone come punto d'attenzione per gli impegni futuri, al momento espressi sotto forma di desiderio.

Altri docenti ancora hanno derogato rispetto al problema dell'autenticità delle prove, preferendo dare lavori di rielaborazione di contenuti, dove l'elemento personale della messa in opera delle competenze maturate prevale rispetto alla semplice restituzione delle conoscenze acquisite. In questo modo, il rischio della falsificazione, sempre possibile, riduce però la propria incidenza, poiché i contenuti possono anche essere tratti dai libri, da *Internet* e dagli appunti (e da dove, se no?), ma la rielaborazione mostra differenziazioni notevoli da studente a studente. Il ruolo attivo affidato agli alunni, che li ha coinvolti nella ricerca delle informazioni e nell'assemblaggio in prodotti originali con vari mezzi (scritti, video, *Power Point*, *Podcast*) è stato apprezzato dagli studenti, ma ha implicato un profondo ripensamento dei criteri di valutazione degli elaborati, non più riconducibili alla sola correttezza e completezza delle conoscenze.

Certo è vero che nemmeno questa forma di verifica può funzionare senza instaurare un rapporto di fiducia, che va oltre il semplice controllo, a distanza tanto quanto in aula, come testimoniato da quei c.d.c. che hanno cercato di adottare simili modalità per la verifica degli apprendimenti.

3. *Assumersi la responsabilità: un anno tra didattica a distanza e rientro in presenza*

La seconda serie di riflessioni è tratta dalla mia esperienza dei lunghi periodi di *dad* che hanno caratterizzato la seconda parte dell'anno scolastico 2019-2020 e buona parte del successivo; un arco di tempo segnato dalla preoccupazione collettiva per gli sviluppi della pandemia, dalle restrizioni, dai cambiamenti repentini da affrontare, dai problemi da superare, ma soprattutto un periodo all'insegna della responsabilità.

La responsabilizzazione dei cittadini ad assumere comportamenti adeguati ha rappresentato buona parte degli strumenti messi in atto dal governo per contenere i contagi e la conseguente riprovazione pubblica verso i trasgressori degli obblighi ha fatto seguito alla diffusione di questo sentimento. Anche il mondo della scuola è stato investito da questa ondata di serietà. Ogni aspetto ludico e edonistico del rapporto educativo e della socialità nei luoghi della scuola ha lasciato il posto alla sola retorica sacrificale del dovere. Dall'osservatorio limitato del mio liceo ho rilevato che docenti, dirigenti, personale e anche gli studenti hanno sentito il peso della responsabilità e il dovere, in alcuni casi l'obbligo, in altri il diritto, di richiamare gli altri ad un'uguale serietà, come ad esempio dimostra il descrittore approvato nel mio Istituto dal collegio docenti per l'attribuzione del voto di condotta: *‘La valutazione di 7/10 sarà attribuita a quello studente o gruppo di studenti che hanno dimostrato un complessivo rispetto del regolamento scolastico, svolto in modo non sempre costante e positivo le consegne, durante la dad, assumendo un comportamento accettabile per responsabilità e collaborazione, mancando in qualche episodio ai propri doveri’*¹⁵, che pone sullo stesso piano il rispetto delle consegne, la collaborazione e l'assunzione di responsabilità; una sorta di chiamata degli alunni alla cooperazione consapevole, una co-implicazione forte nel processo educativo, che in un momento di emergenza ha trasceso la distinzione di ruoli tra docenti e studenti, sebbene da una posizione normativa e di controllo degli insegnanti. *‘Responsabilità’*, insieme a *‘serietà’*, *‘collaborazione’* e *‘consapevolezza’*, sono stati i termini di gran lunga più impiegati nello scambio educativo con gli studenti e nei rapporti con le famiglie, fino a divenire dei principi regolativi non semplicemente

¹⁵ Dal regolamento d'Istituto dell'a.s. 2020/2021.

collocati nell'etica individuale ma inseriti nei documenti istituzionali come elementi caratterizzati del momento di eccezionalità, come si ricava, ad esempio, dal verbale di una riunione del Dipartimento di materia del settembre 2020: *La Prof.ssa MR sottolinea la necessità di chiedere alla Dirigenza dell'Istituto la stesura di un patto di corresponsabilità tra la scuola e le famiglie perché anche queste ultime si impegnino consapevolmente a incentivare l'impegno costante e continuativo anche quando le lezioni avverranno in streaming e, quindi, in ambiente domestico e a controllare che ciò effettivamente avvenga*¹⁶.

Una lettura analitica dei verbali dei c.d.c. da marzo 2020 a maggio 2021 conferma questo aspetto, mostrando che i termini del campo semantico della 'responsabilità' sono presenti nella totalità dei documenti, con un'incidenza superiore rispetto al comune e spesso legati alla dimensione della cooperazione necessaria per gestire le difficoltà nel rapporto didattico dovute alla distanza. Particolarmente apprezzati dai c.d.c. sono stati i comportamenti di quegli studenti che, nell'emergenza educativa, si sono attivamente adoperati per la continuazione dell'impegno didattico per sé e per i propri compagni, facendo circolare informazioni, aiutando i meno esperti in informatica, spronando gli altri a comportamenti collaborativi e adeguati alla situazione.

Nei documenti si nota anche una certa progressione nel valore dato alla responsabilità: durante il primo *lockdown* prevale nei docenti l'apprezzamento per la capacità di reazione degli studenti, che hanno dimostrato responsabilità nel senso di resilienza davanti alle difficoltà, pur non mancando le segnalazioni di comportamenti inadeguati, spesso attribuiti a problemi di collegamento adottati dagli alunni, accettati in quanto impossibili da verificare. Riporto di seguito uno stralcio di alcune locuzioni emblematiche tratte dai verbali dei c.d.c.

Maggio 2020: *'Si segnala in generale il senso di responsabilità e collaborazione nello svolgimento delle attività proposte, che hanno richiesto un riadattamento alle modalità della nuova didattica a distanza'; 'Si segnala che, nel complesso, specie nel periodo compreso tra metà marzo e tutto il mese di aprile, la maggior parte degli studenti ha dimostrato di impegnarsi con abbastanza adeguato senso di responsabilità e, in alcuni casi, con lodevole impegno'; 'Una buona parte della classe ha compiuto un processo di maturazione significativo sia dal punto di vista umano che scolastico; si mostra precisa, puntuale alle video lezioni, partecipe e collaborativa, rispettosa delle consegne [...]'. Un gruppo di alunni, che già nel primo quadrimestre aveva mostrato fragilità, invece le conferma. In particolare, si evidenziano discontinuità nel collegamento e mancato rispetto delle consegne'; 'A., F. e S. si sono giustificati sostenendo che la loro connessione risultava, specie in alcuni momenti della giornata, del tutto assente o carente'; 'La maggior parte degli studenti, avendo capito l'importanza della dad e la necessità di doversi*

¹⁶ Estratto dal verbale del Dipartimento di materia di settembre 2020.

impegnare in modo serio e attivo per non accumulare lacune, segue le indicazioni degli insegnanti ed è puntuale sia alle lezioni online sia nelle consegne. Qualcuno ha addirittura maturato capacità di interazione e partecipazione che mai si erano espresse durante le lezioni in presenza. Solo un piccolo gruppo di sei persone non sta lavorando in modo costante, puntuale, autonomo e onesto, spesso adducendo come pretesto l'improvvisa disattivazione del microfono e/o problemi di connessione'; [La classe, n.d.a.] ha dimostrato attitudine alla cooperazione con gli insegnanti e tra alunni, nella consapevolezza che il reciproco aiuto sarebbe risultato indispensabile per il conseguimento del successo formativo'.¹⁷

Nell'anno successivo col prolungarsi dell'emergenza e con la conseguente demotivazione e difficoltà crescente, la responsabilità ha assunto i toni di un richiamo ad attingere alle proprie risorse individuali e ad assumersi la responsabilità delle proprie difficoltà di apprendimento, a fronte dell'impegno profuso dai docenti, evidenziando una spaccatura all'interno delle classi tra alunni *'responsabili'* e alunni *'non responsabili'*. Quando è divenuto chiaro a tutti che la situazione straordinaria dell'anno precedente era destinata a divenire ordinaria e che si sarebbe ulteriormente aggravata (con ulteriore affaticamento di docenti e studenti), *'responsabilità'* è diventata la parola chiave per stigmatizzare comportamenti inadeguati e definire disagi profondi, che hanno portato alcuni studenti a sottrarsi ai loro obblighi scolastici, a volte approfittando del distanziamento. Comportamenti inadatti (sottrarsi alle verifiche, assenze alle videolezioni) segnalati il primo anno ma giustificati con cautela, in quanto ricondotti all'eccezionalità del momento, sono invece diventati sinonimo di poca responsabilità da parte degli studenti e seriamente sanzionati. Di seguito alcuni passaggi emblematici tratti dai verbali dei c.d.c. di Marzo 2021:

'Gli alunni hanno un atteggiamento corretto e positivo. La partecipazione e l'impegno risultano globalmente soddisfacenti, anche se in quest'inizio del secondo quadrimestre, anche a causa della situazione, gli alunni appaiono sensibilmente demotivati e meno partecipi e hanno evidenziato un calo del rendimento'; 'Dal punto di vista disciplinare la classe è spaccata in due: un gruppo complessivamente corretto, responsabile e ha un discreto senso del dovere. L'altro, pur mostrando un complessivo rispetto del regolamento scolastico, talvolta tiene una condotta superficiale, arrogante e ha rasantato la maleducazione nei confronti di alcuni docenti [...]. Alcuni dimostrano pressapochismo e irresponsabilità nei confronti delle attività [...]. Il comportamento di alcuni pare anche essere avallato dalle famiglie [...]. O., nel momento in cui lo si invita a colloquio di verifica, dichiara sempre di avere problemi di collegamento internet, di microfono o camera non funzionante, di non avere elettricità a casa'¹⁸.

¹⁷ Estratti dai verbali dei c.d.c di maggio 2020.

¹⁸ Estratti dai verbali dei c.d.c di marzo 2021.

Infine, una scelta di frasi dai verbali di Maggio 2021:

In generale tutti i ragazzi sono un po' abbattuti per la protratta situazione di emergenza sanitaria e la conseguente impossibilità di seguire la scuola in presenza. Da remoto sembra quasi che si 'spengano', così come spesso tengono spente le loro telecamere, sembra che 'subiscano' la situazione più che 'viverla'; 'Gli alunni hanno partecipato in maniera differenziata al dialogo didattico-educativo, specie in DDI [Didattica Digitale Integrata, n.d.a.]. Alcuni studenti, infatti, hanno mostrato costante impegno e partecipazione al dialogo educativo, un serio e regolare svolgimento delle consegne [...]. Altri, invece, non sempre sono stati puntuali nell'assolvere i propri doveri scolastici [...]. Tale comportamento, espressione di un impegno superficiale e poco responsabile, è stato percepito dai docenti come scarso interesse per le attività didattiche oltre che come tentativo di eludere le verifiche disciplinari'¹⁹.

In altri termini, ai docenti è spettata la responsabilità della docenza, ma anche quella del controllo della responsabilizzazione degli studenti alla cooperazione in una situazione di comune difficoltà; agli alunni il dovere della collaborazione e l'assunzione della consapevolezza della responsabilità del loro comportamento per il funzionamento del sistema dello scambio educativo nel suo insieme. Nessuna deviazione poteva essere ammessa rispetto all'unico obiettivo comune, riconosciuto come legittimo, ovvero portare a termine l'anno, svolgendo le consuete attività, sebbene a distanza. Per usare le parole di un collega sull'opportunità di mantenere tutte le iniziative formative consuete: *'credo sia stato positivo proporre per mantenere delle attività 'normali' nel percorso travagliato di quest'anno scolastico'*²⁰ In un certo senso, ha prevalso nei docenti che ho interpellato il tentativo di mantenere una qualche forma di 'normalità', pur nel radicale mutamento delle condizioni di contesto dell'insegnamento, che in buona sostanza ha coinciso con la conservazione dell'insieme delle attività formative e del pacchetto di nozioni da trasmettere, sebbene con aumentate difficoltà e dunque un irrigidimento conseguente.

La stessa mentalità ha permeato molti studenti, come si evince da uno scambio di battute durante un'intervista ad alcuni alunni di IV[^]: BC *'Secondo me sia il progetto PCTO sia le certificazioni linguistiche si sono svolti/stanno svolgendo senza troppe difficoltà ed è giusto che vengano fatti; ovviamente, è deludente fare tutto a distanza siccome dal vivo avrebbero avuto tutto un altro effetto.* GT: *'Secondo me è stato giusto svolgerlo comunque, così come per le certificazioni linguistiche.* LI: *Concordo, soprattutto per il nostro indirizzo in cui le certificazioni linguistiche sono centrali.* Io: *E i programmi, secondo voi?* LI: *Il*

¹⁹ Estratti dai verbali dei c.d.c di maggio 2021.

²⁰ Intervista del 28/03/2021.

programma è uno degli aspetti che è cambiato meno forse, bene o male siamo in pari come gli anni scorsi [...]. CA: Per la mia esperienza, rispetto all'anno scorso, la dad è andata bene, il problema forse è l'aspetto mentale che ne consegue. GT: Beh ora come ora non mi sembra ci siano molti problemi con i programmi, a parte le solite cose che succedono anche a scuola. Io: Ovvero? BC: Senza fare nomi, ho visto alcuni insegnanti perdersi in aspetti banali del programma, saltando spiegazioni veramente importanti. CA: Anche secondo me. Io: Quindi andare all'essenziale è stata la cosa migliore? CR: Secondo me sì. G: Sì, in una situazione del genere secondo me è stato giusto fare così. CA: Anch'io²¹.

3.1 La responsabilità docente: tra senso del dovere e frustrazione

Come risulta dai documenti e dalle testimonianze, per i docenti (e più in generale per il personale della scuola), il senso di responsabilità si è declinato in due forme: il *primo* come assunzione del dovere di portare avanti in tutti i modi il percorso scolastico; il *secondo* nella direzione del diritto/dovere di responsabilizzare gli studenti ad assumere comportamenti adeguati, sia rispetto al *covid*, con il costante richiamo al rispetto delle regole, certificato nei verbali dei c.d.c., sia rispetto agli obblighi scolastici.

Lo slogan *'la scuola non si ferma'*, che ad un certo punto è stato promosso dallo stesso Ministero, e le reiterate prese di posizione della Ministra dell'Istruzione sulla priorità della scuola e poi sulla necessità di ritornare in presenza, pretese a volte irrealizzabili altre invece eluse a causa di problemi extrascolastici, hanno inciso non poco sulla presa di coscienza della classe docente sul ruolo che il Paese sembrava assegnare alla scuola, come se per la prima volta si fosse acceso un faro su una funzione importante dell'istituzione formativa per eccellenza. La scuola doveva continuare nonostante tutto, contro tutto e a discapito di ogni evidenza contraria, come se dalla sua continuazione dipendessero le sorti del Paese e dal suo stop la fine della Nazione.

Nella prolungata situazione emergenziale ha fatto sentire il suo peso simbolico l'azione di quel capitale sociale su cui si fonda la relazione didattica nelle sue diverse componenti, che vanno ben oltre la mera trasmissione di contenuti. Come afferma lo psicologo scolastico: *'Tutto sommato, secondo me, ecco i docenti fanno parte di quella fascia di società che comunque ha da qualche parte in generale una vocazione e quindi questo è servito molto, perché è stata la cosa poi fondamentale per mantenere il legame'*²². Con ciò intendo riferirmi non tanto alle teorie classiche del capitale sociale (Loury, 1977; Bourdieu, 1980, 1986; Coleman, 1990, Putnam, 1995), che

²¹ Intervista del 28/03/2021.

²² Intervista del 09/07/2021.

tendono a metterne in luce soprattutto l'aspetto strumentale, ma alla riformulazione che ne propone Alessandro Pizzorno, che lo descrive come una variante di quel *"capitale sociale di reciprocità"* che caratterizza le relazioni di fiducia (come quella tra medico e paziente, esempio dello stesso Pizzorno) alla base delle quali vi è l'adesione di un attore sociale – ad es. un professionista – a *"principi universalistici"* che lo spingono ad *"agire secondo coscienza"*, aspetto necessario per la *"riproduzione della socialità"* (Pizzorno, 1999; 2007: 213-214). Tutti i docenti che conosco, non solo della mia scuola, hanno sentito di dover *"agire secondo coscienza"*, come parte di quei *"ceti medi riflessivi [...] che hanno costruito una posizione sociale basata su investimenti in capitale culturale"* (Dei, 2018: 38), riferendosi ai principi universali della loro professione, nei quali si identificavano, accettando di buon grado lo sforzo richiesto. Per questo motivo, pur considerando la criticabilità della definizione di Pizzorno (Tosini, 2005: 86), essa mi sembra utile per interpretare l'assunzione di responsabilità osservata in questo anno di pandemia da parte dei docenti, riconducibile alla convinzione della funzione educativa della relazione tra professore e alunni, che si ritrova ricorrente nei verbali dei c.d.c. Ad esempio, in un consiglio di marzo 2021, a seguito di un sensibile calo del rendimento degli alunni di una classe *"quasi avessero una minore motivazione allo studio [...] il prof. D. interviene, sostenendo che ne ha discusso con gli studenti ed è emerso che la maggior parte di loro è in crisi per il perdurare della situazione di pandemia Covid-19 e che ciò si riflette, di fatto, anche a livello di rendimento scolastico. Propone di aderire, se la classe è concorde, ad un eventuale progetto nazionale pensato proprio per il benessere psicologico dei ragazzi e che ne discuterà con gli studenti"*²³. L'esempio presentato non costituisce un caso isolato, ma al contrario è un'evidenza dell'universo di principi condivisi della classe docente da me rilevato nei casi osservati, ovvero è un aspetto notevole di quella cultura professionale in rapporto alla quale molti insegnanti definiscono le forme della loro identità di gruppo e personale, per lo meno quelli con cui ho avuto contatti. Ciò che è balzato in primo piano è il significato simbolico e identitario della relazione docente-discente come presa in carico della crescita umana della persona che, messo in crisi dal distanziamento, è stato causa di frustrazione per gli insegnanti.

Da quanto ho osservato nei miei colleghi, la cura della relazione educativa è sembrata al tempo stesso inderogabile e però anche difficilmente realizzabile nelle condizioni date dalla pandemia e ciò ha portato a un continuo richiamo agli studenti e alle famiglie a segnalare le difficoltà nello studio ma anche personali e famigliari, come elemento essenziale per l'efficacia del dialogo educativo. Eccone alcuni esempi: *"Il c.d.c. invita gli studenti ad avere con i propri insegnanti un rapporto di*

²³ Estratto dal verbale del c.d.c. di marzo 2021.

fiducia pregiudiziale'; I docenti, il cui non ultimo compito è quello educativo, si dimostrano unanimemente preoccupati, oltre che profondamente amareggiati per il fallimento del loro lavoro e rivolgono ai rappresentanti dei genitori e degli studenti la richiesta di una tempestiva ed efficace collaborazione'; 'La sig.ra R. nota che gli alunni stanno perdendo interesse e motivazione per il prolungarsi delle misure di contenimento. La coordinatrice chiede a tutti gli alunni di esplicitare le loro difficoltà di qualunque natura siano'; 'Il c.d.c. chiede di interagire il più possibile per rendersi 'presenti' e tentare di superare la situazione di disagio e imbarazzo, adoperandosi per rendere il più possibile 'normale' la situazione didattica'; 'I rappresentanti dei genitori e degli studenti ringraziano i professori per la disponibilità e per il quotidiano lavoro che svolgono. I docenti si rendono disponibili ad essere contattati anche telefonicamente in caso di particolari necessità'; 'I docenti rinnovano la loro disponibilità a scambi via e-mail e danno anche disponibilità a colloqui per via telefonica'; 'Prendono la parola le studentesse rappresentanti di classe che ringraziano per la disponibilità dimostrata'²⁴.

Ciò ha comportato notevoli sforzi adattivi e inventivi per portare avanti il rapporto coi mezzi digitali, in alcuni casi con buoni risultati, ma a volte in forme poco più che surrogate. A ciò si aggiunga che a molte dichiarazioni pubbliche e a un investimento istituzionale e sociale notevole nelle retoriche del momento non ha fatto seguito una mobilitazione collettiva corrispondente dell'intera società ma invece, nella prima fase, solo un'attivazione personale da parte di alcuni docenti e, in una fase più avanzata, un enorme lavoro di ripianificazione di orari, spazi e organizzazione dell'attività della scuola. La priorità data alla riapertura degli esercizi ricreativi e di consumo (bar, ristoranti, centri commerciali) ha fatto storcere il naso a più d'uno tra gli insegnanti (ma non a tutti, alcuni apprezzavano la chiusura della scuola per timore dei contagi) e anche agli studenti, che ne hanno misurato l'incoerenza. Dice a questo proposito lo psicologo scolastico, parlando dell'emergere dei problemi psicopatologici nei suoi giovani pazienti durante il periodo della pandemia: *'C'è un evento cruciale, che è stato poi razionalmente spiegabile, quando mi sembra che dovessimo tornare a scuola a gennaio poi non sono tornati. Questo è stato un evento scatenante, perché è come se gli adolescenti non fossero stati sufficientemente considerati da questo punto di vista e quindi gli si sono innescate parecchie situazioni problematiche, perché anche lì è come se l'adulto non desse importanza al loro processo di formazione [...]. La riapertura dei bar invece della scuola ha influito, sì, questo alcuni lo dicevano e sicuramente pesava. Non si può pretendere che un'adolescente si renda conto come un adulto della necessità di fare una cosa anziché un'altra, di riaprire i bar anziché le scuole'²⁵.*

²⁴ Estratti dai verbali dei c.d.c. del biennio 2020-2021.

²⁵ Intervista del 09/07/2021.

Un ulteriore elemento, questo, che ha contribuito a generare il senso di frustrazione, impotenza, irrilevanza e insensatezza del proprio operato che ha investito il mondo della scuola di fronte alla pandemia.

3.2. Altre responsabilità: oltre la didattica curricolare, la programmazione di nuovi insegnamenti

Un altro aspetto della responsabilità dei docenti verte sulle incombenze collaterali che non si sono ridotte, non sono state adattate e se possibile sono persino aumentate, come la programmazione di nuovi insegnamenti. Non è bastato riformulare l'apprendimento utilizzando piattaforme *online*, videolezioni, esercizi e verifiche su *Classroom*, *Power Point* realizzati all'uopo, video didattici su *Internet*, canali televisivi tematici e altri mezzi, per la maggior parte già utilizzati, ma enormemente incrementati con la *dad*. È stato necessario anche pensare come soddisfare una serie di altre richieste, ritenute non derogabili, innanzitutto dalle Istituzioni, che non le hanno per nulla adattate alle condizioni del momento.

Un esempio per tutti: l'*Educazione civica* (EC); una nuova materia trasversale demandata per la sua realizzazione alle capacità di ideazione dei singoli istituti, con un enorme carico di lavoro mentre era in corso il riadattamento complessivo della didattica ordinaria. Lo stesso si può dire dei PCTO²⁶, estremamente difficili da realizzare a distanza, e per il CLIL²⁷, una modalità in cui l'interazione diretta è una risorsa essenziale per lo scambio di competenze tra pari e la presa di parola da parte degli studenti. Nessuno di questi percorsi formativi è stato sospeso o ridotto nel numero di ore complessive obbligatorie: ai docenti è toccato cercare qualche sostitutivo.

Nell'era del distanziamento, i docenti hanno sentito la responsabilità di non negare agli studenti una simile occasione nonostante le difficoltà, non sempre con esiti soddisfacenti. Per i PCTO, ad es., alcuni professori hanno sfruttato le possibilità offerte da agenzie formative, per realizzare percorsi formativi *online*, come un progetto di *Public Speaking* in lingua realizzato in una mia classe. Ma le esperienze concrete che normalmente gli studenti facevano fuori dalla scuola (lavorare in negozi, uffici, scuole e comunità anche all'estero) si sono rivelate irripetibili e in certo senso non surrogabili. Gli aspetti psicosociali di questi percorsi sono andati perduti e con essi il gusto di un'esperienza formativa eccezionale di cui gli studenti parlavano per anni.

²⁶ Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento ex Alternanza scuola-lavoro.

²⁷ Content and Language Integrated Learning.

3.3. Vissuti emotivi e reazioni all'aumentare del carico di lavoro nei docenti

In ultima analisi, l'impressione da parte dei docenti della mia scuola di essere stati travolti dalle richieste istituzionali, sociali e politiche, con un enorme investimento emotivo sul mondo della scuola, e che questa *bulimia didattica* fosse una risposta irrazionale collettiva alla paura generata dal vuoto improvviso causato dal distanziamento, dal sentimento della morte proposta giornalmente in ogni media, dalla lettura serale del numero dei decessi e dall'angoscia della fine è stata molto forte. È come se la scuola fosse stata permanente impegnata ad agitarsi in uno scuotimento vitalistico analogo a quello delle grida, dei canti, delle musiche dai balconi, visti nel primo *lockdown*, ma in questo caso prolungato per mesi. In altri termini, l'impressione generale è che non vi sia stato alcun reale adattamento del carico didattico richiesto ai docenti e imposto agli studenti, a fronte di condizioni radicalmente mutate, difficoltose e demotivanti.

Tuttavia, il fenomeno non presenta un aspetto del tutto univoco e semplice ma, al contrario, mostra una certa articolazione interna e si può dividere in almeno due fasi. La prima fase si può identificare con il primo *lockdown*, che coincide con l'ultima parte dell'a.s. 2019-2020. In quel frangente, la novità della situazione, l'incertezza del momento e le difficoltà di adattamento hanno fatto vivere il timore dell'*'anno buttato via'* con un sentimento di angoscia e di urgenza da parte dei docenti e delle istituzioni scolastiche, che si sono attivate anche con una certa agitazione compulsiva per affermare che nulla sarebbe cambiato e che tutte le attività previste sarebbero continuate. I messaggi istituzionali da subito hanno oscillato tra due estremi: il rassicurante e volontaristico *'la scuola non si ferma'* e il deprimente e ansiogeno *'anno perso'*.

Non diversamente, anche le famiglie e gli stessi studenti erano preoccupati per il rischio di perdere l'anno e di dover rinunciare alla preparazione, come emerge con chiarezza da alcuni stralci di discussione dei c.d.c del 2020: *'I genitori domandano se la diminuzione delle ore di lezione avesse influito negativamente sul programma didattico; gli insegnanti hanno spiegato che il programma previsto non è stato molto diminuito. Il programma di base è stato svolto per intero, con una riduzione dell'ampiezza della trattazione del contenuto'*; *'L'alunna O. riferisce una assimilazione a volte difficoltosa degli argomenti, dovuta all'aspetto socio-relazionale la cui assenza inevitabilmente pesa nelle nuove modalità didattiche'*; *'La sig.ra C. prende la parola per ringraziare tutto il corpo docente per l'impegno profuso in questo periodo'*; *'I rappresentanti dei genitori [...] ringraziano i docenti per aver garantito continuità e ricchezza delle attività didattiche nonostante le difficoltà oggettive'*; *'Prende la parola la sig.ra F. che si complimenta con tutti i docenti del c.d.c. per l'impegno*

profuso e per i risultati raggiunti'; In generale i docenti riferiscono di essere riusciti a portare avanti il programma in modo 'degnò e decoroso', a fronte del necessario ridimensionamento²⁸.

La retorica del *'tempo perso'* ha investito fortemente la coscienza collettiva, ma ancor più i vertici istituzionali, che a più riprese durante l'intera pandemia hanno riproposto l'idea della necessità di prolungare l'anno scolastico, come se il lavoro di adattamento fatto dalle scuole fosse stato inutile, inefficace e puramente aleatorio, una sorta di messa tra parentesi dell'insegnamento analogo alla chiusura di altre attività. La realtà è che la scuola ha chiuso, ma non si è mai fermata, adattando di continuo le proprie pratiche alle necessità del momento. Il *Piano Estate Scuola*²⁹ è stato ritenuto irricevibile nel mio istituto, che l'ha respinto in collegio con queste parole: *'Questa ordinanza è di una fumosità quasi offensiva nei confronti di gente che ha lavorato tanto quest'anno [...]. I ragazzi sono stanchissimi, hanno voglia di fare una vita normale e non di pensare all'educazione civica'*³⁰.

È vero però che nella situazione del primo periodo, le risposte delle scuole e dei docenti hanno assunto il carattere dell'urgenza e anche della compulsività per mantenere la totalità delle attività previste dal *curriculum*, sia quelle didattiche, sia quelle complementari, con esiti a volte disordinati, superficiali e confusi.

A fronte delle difficoltà presenti, delle indicazioni ministeriali di ridurre le ore di didattica frontale *online* e di concentrarsi sugli obiettivi minimi del programma, l'offerta formativa complessiva è stata mantenuta e persino incrementata, come il caso EC dimostra. Gli stessi docenti hanno vissuto con fastidio, come una grave deroga ai risultati attesi, la riduzione della durata delle ore in *dad* a 45 minuti e dei programmi (poco seguita), dimostrando di aver da subito interiorizzato la retorica del rischio dell'*'anno perso'*. Prova ne siano i ripetuti inviti, che si evincono dai verbali dei c.d.c. di maggio 2020 e per l'intero a.s. successivo, che i rappresentanti degli studenti hanno rivolto ai docenti di rispettare la durata ridotta prevista per le lezioni, i 5 minuti di pausa tra un collegamento e l'altro, lo svolgimento delle lezioni solo nell'orario scolastico, evitando collegamenti al pomeriggio o nei *weekend* per varie attività o interrogazioni, segno di un eccesso di carico didattico dal quale molte classi si sono sentite oppresse.

Tuttavia, con l'inizio del nuovo a.s., si è aperta una seconda fase più articolata. Alcuni meccanismi reattivi della prima ora si sono assestati e le attività della scuola hanno trovato una nuova regolarità anche relativamente ai progetti extra-curricolari, su cui però le opinioni non sono convergenti. A tal proposito, si può

²⁸ Estratti dai verbali dei c.d.c. di maggio 2020.

²⁹ Cfr. Art. 31, comma 6 del D.L. 22 marzo 2021, n. 41 "c.d. Decreto sostegni" – "Misure per favorire l'attività didattica e per il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti nell'emergenza Covid-19".

³⁰ Verbale del Collegio Docenti del 31/05/2021.

notare un *'disallineamento'* (Hannerz, 1998) tra gli insegnanti circa l'inderogabilità delle attività extracurricolari, del loro del valore e del loro impatto. Quelli più impegnati nelle attività ne hanno ricavato un'impressione positiva sia nei risultati, sia nel gradimento degli alunni. È loro convinzione che esse andassero comunque fatte, perché obbligatorie e *'per mantenere attività normali nel percorso travagliato di quest'anno'*³¹. Dal loro punto di vista, esse hanno avuto un impatto positivo sugli studenti sia didattico che relazionale, riuscendo a coinvolgerli in forme partecipate, più e meglio di quanto non sia accaduto con le normali lezioni in *dad*. La preparazione e l'abilità dei formatori esterni hanno rappresentato gli elementi qualificanti delle diverse esperienze. Rilevante è il coinvolgimento diretto dei docenti in specifici progetti, che li ha portati ad avere un investimento personale e una conoscenza puntuale ma di un solo caso.

Una diversa categoria, infatti, è quella dei professori che non hanno avuto tale coinvolgimento e però, per diversi motivi, sono entrati in contatto con molti studenti, conoscendo un panorama di esperienze più ampio. Per loro molte di queste attività sono state per gli studenti un peso aggiuntivo alla *dad*, in diversi casi di livello scarso (poco più che una conferenza *online* e la compilazione di un modulo). Così si esprime in merito una collega: *'In base a quanto ho sentito io dagli alunni, il PCTO è stato un peso notevole per gli alunni che si è aggiunto al carico di lavoro del triennio. Il PCTO, secondo me, è stato subito dagli alunni e non ha certamente aiutato chi già faceva fatica col carico di lavoro del triennio'*³². PCTO e simili sono sembrati un obbligo imposto dall'alto da soddisfare proforma, che ha generato ansia, fatica, calo del rendimento. In questo caso, una visuale più ampia del fenomeno ha portato questi docenti a maturare una concezione critica (o forse semplicemente a rafforzare una già presente). Non è da escludere anche che la loro posizione defilata rispetto ai progetti può aver portato gli studenti a esprimere con loro valutazioni negative sulle attività svolte che non avrebbero confessato davanti ai professori promotori delle iniziative.

3.4. Il carico didattico dal versante degli alunni

Le interviste fatte agli studenti mostrano la medesima complessità. Alcune classi hanno espresso vera soddisfazione per le attività extracurricolari svolte, perché erano basate su attività di ricerca di gruppo che hanno consolidato o creato nuovi rapporti di amicizia, mostrando la scuola diversamente. In un momento di isolamento e profonda demotivazione, sentirsi parte di un progetto collettivo è

³¹ Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

³² Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

stato un sostegno importante ed è stato grandemente apprezzato. Così scrive una studentessa di III[^]: *‘Tutti [i progetti, n.d.a.], chi più chi meno, hanno insegnato qualcosa; per quanto mi riguarda mi hanno anche aiutato a consolidare i rapporti con alcuni compagni’*; le fa eco una compagna: *‘Per quanto riguarda le attività extracurricolari, avendo solo fatto progetti in dad, il giudizio è ancora parziale, però ne traggio il beneficio di aver potuto lavorare in gruppo con i miei amici e di aver sviluppato capacità informatiche’*⁵³. Anche se, non in maniera univoca: alcuni alunni non hanno gradito per nulla i lavori di gruppo, soprattutto quelli durante le lezioni curricolari, perché troppo dispersivi, e hanno preferito invece quei docenti *‘che andavano all’essenziale’*⁵⁴, puntando l’attenzione sullo svolgimento del programma e sulle spiegazioni. Dall’altra parte, non è sfuggito nemmeno agli studenti che molti progetti extracurricolari *‘erano fatti tanto per dire che si facevano’*⁵⁵, erano poco organizzati, poveri di contenuti e scadenti nelle competenze attivate. Nonostante ciò, molti condividono l’idea che comunque andassero fatti e che sia stato giusto realizzarli, più che altro in un’ottica utilitaristica. Interessante è questo scambio di battute in merito al PCTO di alcuni alunni di una classe III[^]: VA: *‘Ho trovato parzialmente giusto farlo quest’anno, di modo da essere facilitati gli anni prossimi, siccome dovremo fare meno ore. Allo stesso tempo penso di aver imparato poco e niente. Spero di aver spiegato il mio punto di vista’*; GI: *‘La penso come te, è stato giusto farlo perché almeno ci siamo portati avanti con le ore di PCTO, però sembrava quasi che lo avessimo fatto giusto per farlo... ovviamente c’entra anche la situazione perché non è stato possibile fare nulla in presenza’*; ED: *‘Anche io la penso in questo modo, è giusto averlo fatto per avere almeno l’idea, però non è servito un granché’*⁵⁶. Ma ne hanno anche sentito il peso, in particolare quelli delle classi V[^], già impegnati su molti fronti scolastici ed extrascolastici, che ne avrebbero fatto volentieri a meno. Così si esprimono alcune studentesse: OM: *‘Penso di poter parlare per molti dicendo che ovviamente è stato molto stressante doversi occupare di PCTO, progetti vari e soprattutto le certificazioni linguistiche’*; AN: *‘Quest’anno ci siamo trovati un po’ in alta marea (dato che i prof. hanno tardato a organizzarsi)’*; MA: *‘Penso di poter concordare con OM perché a causa della pandemia in quest’ultimo anno è stato molto stressante’*⁵⁷.

Anche da questo versante, a fare la differenza è stata la qualità della proposta e l’utilità percepita, intesa in primo luogo in termini formativi e in subordine in senso relazionale, come rimedio all’isolamento. Tuttavia, nella percezione degli studenti, questi elementi non hanno potuto comunque supplire del tutto analoghe esperienze fatte in presenza. Proprio per soddisfare questa esigenza, quando

⁵³ Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

⁵⁴ Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

⁵⁵ Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

⁵⁶ Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

⁵⁷ Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

è stato possibile, gli insegnanti hanno organizzato incontri laboratoriali in presenza, ma spesso non lo è stato, con grave rammarico degli studenti. Nonostante la valutazione positiva dei PCTO seguiti *online*, il dispiacere di non poter fare un'esperienza simile all'estero o comunque sul campo, come previsto dalla scuola, si è fatto sentire, come dice chiaramente una ragazza di IV[^]: *‘Ovviamente è deludente fare tutto a distanza, siccome dal vivo avrebbero avuto tutto un altro effetto (ad esempio l’alternanza che avremmo dovuto fare in Inghilterra)’*³⁸.

In ogni caso, non è facile descrivere in modo univoco un fenomeno come quello che ho definito bulimia didattica, perché presenta aspetti intrinsecamente ambivalenti. Da una parte, la stanchezza del peso didattico non ha riguardato solo i docenti ma anche gli studenti. Mi è capitato più volte di sentire che si lamentavano, più del solito, per le numerose richieste e vederli oggettivamente stanchi, al di là dello schermo. Dall'altra anche gli studenti, sicuramente quelli più motivati, hanno sentito il rischio di un calo della preparazione e la paura della difficoltà nel seguire le lezioni e hanno manifestato il desiderio di non rinunciare a nessun aspetto della loro formazione. Non sono stati pochi gli interventi per rassicurarli del fatto che noi professori avremmo fatto tutto il possibile per non far perdere loro l'anno, che la scuola non li avrebbe abbandonati e avrebbe messo in atto quanto occorreva per superare le difficoltà, come, ad esempio, fornire pc e *tablet* ai bisognosi (cosa che è avvenuta, dopo una breve ricognizione e un rapido acquisto durati alcune settimane nella primavera scorsa). Tuttavia, alla lunga anche l'isolamento si è fatto sentire e il bisogno di recuperare la socialità che la scuola normalmente garantisce ha fatto la sua parte nel rendere graditi alcuni progetti che li coinvolgevano attivamente al di là della sola *dad* mattutina.

3.5. La responsabilità dei docenti e degli alunni: focus professionale, rituali e pratiche relazionali

In un primo tempo del distanziamento, a molti, studenti e docenti, è sembrata irrinunciabile soprattutto la preparazione ma, col prolungarsi della situazione, sono venuti in primo piano gli aspetti relazionali e affettivi del rapporto didattico e con i compagni, con uno spostamento significativo del *focus* del ruolo-docente. Molti docenti hanno sentito il dovere di accogliere le richieste emotive, di condivisione e di rielaborazione che venivano dagli studenti chiusi in casa, non nascondendo i loro stessi sentimenti, le loro incertezze e paure, in un'ottica di dono di sé, antropologicamente inteso *“come uno scambio di oggetti, beni o servizi che crea legami”* (Dei, 2018: 28), (Mauss, 1923-24; Goldbout, 1993), cercando così di

³⁸ Intervista via chat *WhatsApp* del 28/03/2021.

superare quella distanza emotiva e quel blocco affettivo accentuati dall'isolamento che alcuni hanno chiamato *'la solitudine dei nativi digitali'* (Riva, 2018).

Testimonia bene la situazione di prostrazione dei giovani uno scambio di battute che ho avuto con una studentessa di III[^] in dad: al consueto appello mattutino, ha risposto con uno svogliato e laconico *'Qua'* - al quale ha fatto seguito la mia domanda: *'Qua dove?'* - e la sua eloquente risposta: *'Da nessuna parte. Tanto ormai non ho un luogo, sono una voce e basta'*³⁹. Come docenti, abbiamo dovuto inventare un nuovo modo per praticare l'*'arte di ascoltare'* (Sclavi, 2003) all'interno di un inquadramento inedito e distanziante, creando un mondo relazionale possibile attraverso il *medium* digitale. Tra i primi a farlo, nel mio istituto, è stato lo psicologo della scuola con video-sedute, ma in realtà la maggior parte dei docenti si è attivata in tal senso. In qualche caso, si è creato un rapporto più affettivo, se non più intimo. Non pochi hanno attivato *chat* con gli studenti o ne hanno implementato l'uso per inviare messaggi di incoraggiamento, di conforto, scherzosi e di sostegno, non riservandole più alla didattica.

Io stesso ho sentito di dover condividere periodicamente con gli alunni lunghi post di rassicurazione e di motivazione su *Classroom*, ai quali hanno risposto con affetto e gratitudine. Qualche docente ha dovuto accogliere e rielaborare tensioni derivate da problemi familiari causati o aggravati dalla pandemia, ha ascoltato confessioni, ha contenuto paure, ha consolato dolori e condiviso lutti. Tutti questi aspetti erano presenti anche prima del *Covid-19* nel ruolo dell'insegnante, ma l'era della pandemia li ha fatti emergere come un punto centrale della professione, negli anni già divenuto sempre più importante. Per venire incontro ai bisogni emotivi dei ragazzi e delle ragazze, qualcuno è andato al di là del solo impegno personale. Una collega del mio istituto ha realizzato un percorso di sostegno psicologico per gli studenti attraverso un *Power Point* che ha poi condiviso coi colleghi, e non è l'unica. Altri hanno organizzato incontri *online* per i docenti e il personale ATA dedicati al benessere psicologico e alla qualità delle relazioni, tenuti da psicologi esperti e medici.

La scuola si è riscoperta luogo di rielaborazione delle tensioni sociali e familiari, a volte l'unico spazio esistente, compito che ha svolto anche *online*, per quanto possibile, ancora più importante in un periodo di prolungato isolamento. Come scrive una docente: *"nella mia dad, mi sono data un imperativo: prima di qualunque spiegazione devo ricreare, nei limiti, la comunità scolastica"* (Mancini, 2020: 15), anche mantenendo i rituali propri della scuola, come fare l'intervallo con la merenda, che possono *"contribuire alla costruzione dell'identità del gruppo (la classe, in questo caso), e di particolari legami all'interno di esso"* (Dei, 2018: 26), e alcune pratiche preziose

³⁹ Dal mio diario di campo del marzo 2021.

come l'appello o ascoltare una canzone insieme, che assumono un significato particolare perché “*possono segnare l'ingresso o l'uscita da spazi e tempi particolari e separati (dunque 'sacri', nell'accezione durkheimiana del termine)*” (Dei, 2018: 26) minacciati dal distanziamento, che abbatte il confine tra intimità domestica e condivisione pubblica.

“La scuola, adesso, deve alimentare il calore su cui soffia il vento freddo del distanziamento sociale. Deve essere un ramo solido al quale aggrapparsi [...] deve essere attraente [...]. Bisogna spiegare, fare esercizi, fare verifiche certo, ma prima di tutto bisogna tener viva la relazione. E per coltivare la relazione non c'è un tasto da premere sulla tastiera, né un tutorial. Serve voglia e anche senso di responsabilità per la posizione che occupiamo” (Mancini, 2020: 15). Così si esprime la collega su un giornale studentesco, mettendo in primo piano il ruolo stabilizzante che la relazione didattica può svolgere, scandita dalla sua ritualità, in un momento di sconcerto collettivo.

4. Conclusioni

Il periodo pandemico ha innescato nella scuola una serie di processi, di cui la questione della fiducia, scissa tra partecipazione degli studenti e controllo, e le diverse declinazioni della responsabilità (didattica, relazionale, normativa) evidenziate in questo studio sono una parte. Ma l'evento scatenante è stata la problematica ambiguità della *dad*. Nelle difficoltà organizzative della *'pandemic fatigue'* (OMS, 2020; Simonelli, Sacchi, 2020) essa ha mostrato una doppia natura: accanto alla *'digital fatigue'* (Mantellini 2020) – *‘Non ce la faccio più. È un anno che parlo da solo davanti a uno schermo di quadratini neri. Passo ore davanti al pc a correggere verifiche, non ci vedo più. Ho sempre mal di testa, qui al centro della fronte e non ho più voglia di niente’*⁴⁰, mi hanno detto amici e colleghi – l'uso dei mezzi informatici è stato strategico per non interrompere del tutto il contatto, cosa che avrebbe accentuato l'isolamento, passando dall'*'alone together'* all'*'online together'* (Ahmed, 2020). Esprimono sinteticamente questa considerazione le parole di una collega che, in c.d.c. *online* aperto ai genitori che si lamentavano della prosecuzione della *dad*, ha replicato: *‘La dad è una sofferenza per tutti, anche per noi docenti, ma anni fa, in questa stessa situazione, non avremmo avuto nulla. Ci sarebbe stato l'abbandono totale. Loro [gli studenti, n.d.a.] abbandonati non lo sono’*⁴¹. Grazie al pc, in un certo senso, si è creata una nuova ritualità, certamente deprivata della corporeità e della dimensione

⁴⁰ Dal mio diario di campo di febbraio 2021.

⁴¹ Dal mio diario di campo di marzo 2021.

relazionale della presenza, ma comunque capace di strutturare il tempo e i comportamenti.

Un aspetto interessante di questa nuova ritualità è il fatto che essa si sia data in buona parte nella forma acustica dell'ascolto più che in quella visuale dello schermo, risultata in breve tempo gravosa. Espressioni come *‘Mi sentite? Mi confermate che il Power Point si vede? È partito il video? Ci siete ancora? Ci sono domande? È tutto chiaro?’* hanno scandito come una liturgia le lezioni in *dad*, fungendo da strumenti interlocutori per creare e mantenere la relazione a distanza, per quanto con una certa difficoltà dovuta *‘all’abuso della funzione fatica del linguaggio’* (Genovesi, 2021: 18). Ma oltre questi aspetti dialogici – invero dal doppio volto: testimoni tanto delle potenzialità del *medium* digitale quanto dei limiti che presenta per la fluidità dell’interlocuzione – il semplice ascolto delle lezioni o le relazioni fatte dagli studenti sono risultati in molti casi più efficaci e meno pesanti dell’interazione in video. Anche se i docenti erano sempre visibili, la funzione penetrante della voce potrebbe in parte spiegare la resistenza che gli studenti hanno opposto contro l’obbligo di attivare le videocamere durante le spiegazioni, e non solo durante le verifiche. Forse non era solo un modo per sottrarsi al controllo, creando una bolla protettiva inviolabile (Memè 2011: 333), ma anche per cercare maggiore concentrazione, cosa da tutti sottolineata come difficoltosa in *dad*.

Tuttavia, nonostante gli sforzi per mantenere viva la relazione didattica, non sono poche le voci di colleghe che testimoniano il vissuto di un *‘deficit emozionale’* (Canevari 2021: 52): *‘La dad ti esaurisce perché metti energie senza riceverne. È come fare lezione individualmente ma senza la presenza. Non si forma il gruppo classe’*⁴². In effetti, permettere la partecipazione di tutti in *dad* spesso significa affrontare problemi tecnici quasi insormontabili o, nel migliore dei casi, un *décalage* tra domanda e risposta sfiancante, per tacere dell’assenza dei corpi, che elimina gli elementi di prossemica necessari alla comunicazione e fondamento della relazione (Bateson, 1984; Canevari, 2021: 52-53; Genovesi 2021: 18). Anche dal versante degli studenti, non mancano le voci critiche, come evidenziano le parole di alcune mie studentesse: FR: *‘La difficoltà maggior che ho seguendo da casa è mantenere sempre l’attenzione perché essendo in camera mia mi distraigo molto’*. BT: *‘In dad io faccio fatica a seguire l’ordine logico delle spiegazioni ed è come se mi ‘perdessi delle puntate’, rendendo i concetti disordinati e difficili da collegare nella mia testa’*. GT: *‘Io molte volte, soprattutto nelle materie scientifiche, mi perdo un sacco e mi distraigo molto, cosa che a scuola non mi succedeva’*. GT: *‘Esatto, io sento molto la mancanza di motivazione in questo periodo’*. CA: *‘È stato più difficile studiare ma perché semplicemente ero molto più demotivata rispetto allo scorso anno’*⁴³.

⁴² Dal mio diario di campo di febbraio 2021.

⁴³ Intervista del 28/03/2021.

In conclusione, l'anno ad intermittenza tra *dad* e presenza ha lasciato molte domande, dubbi e alcune preoccupazioni, sia sul versante pedagogico, sia su quello organizzativo, confermati da studi estensivi (Mortari, 2020). Alcune innovazioni si sono indubbiamente prodotte e l'uso di certi strumenti informatici per la didattica si è consolidato ed esteso là dove forse non era presente. Vi sono state scoperte, rivelazioni e conferme: il ruolo aggregante della scuola, il valore dei suoi piccoli rituali quotidiani (ritrovarsi, iniziare la lezione col suono della campanella, fare la merenda insieme, la passeggiata nei corridoi), senza i quali si perde quella "magia [che, n.d.a.] nell'universo scolastico [...] non può non esistere" (Stefani, 2011: 235). Ma ciò che sembra prevalere è un senso di malessere – *Non ce la faccio più. Voglio cambiare mestiere*⁴⁴, così si esprime una collega nel febbraio 2021 – rispetto all'impressione che il mondo della scuola sia stato coinvolto in un enorme lavoro, paragonabile a un'ininterrotta fatica di Sisifo (Camus, 1942), poco percepito all'esterno.

Bibliografia

- Ahmed, S. O. (2020). «Alone Together or Online Together?», in *Anthropology News*, 11/06/2020, website: <https://www.anthropology-news.org/indez.php/2020/06/11/alone-together-or-online-together/>, consultato il 07/02/2021: 1-3.
- Andreotti, A. (2009). *Che cos'è il capitale sociale*. Roma: Carocci.
- Biscaldi, A., Matera V. (2019). *Antropologia dei social media. Comunicare nel mondo globale*, Roma: Carocci.
- Bateson, G. (1984) Versioni molteplici della relazione. In Bateson G., *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi: 176-194.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1980) Le capital social : notes provisoires, in *Actes Recherche Science Sociales*, 3 : 3-5.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital, in Richardson J.G. (a cura di), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York : Greenwood Press: 241-258.
- Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe. Essai sur l'absurde*. Paris : Gallimard.
- Canevari, M. (2020). Figure della cura. Un approccio antropologico alla formazione per operatori sanitari a partire dalla letteratura: Walter Benjamin, Thomas Mann. In *Narrare i Gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design*, vol. 15, n. 2, dicembre 2020, website: www.narrareigruppi.it, consultato il 07/02/2021: 259-290.

⁴⁴ Dal mio diario di campo di febbraio 2021.

- Canevari, M. (2021). Voices from lockdown. Un'etnografia dei comportamenti comunicativi e dei vissuti relazionali durante la quarantena del marzo 2020. In *Narrare i Gruppi. Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design*, vol. 16, n. 1, luglio 2021, website: www.narrareigruppi.it consultato il 10/12/2021: 41-57
- Clifford, J. (1993). *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel secolo XX*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of Social Theory*, Cambridge (MA) & London: Harvard University Press.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*, London: Teachers College Press.
- Cusumano, A. (2020). Le vite impigliate, le carezze perdute e la casa ritrovata. *Dialoghi mediterranei*, 28/05/2020, website: istitutoeuroarabo.it/DM/le-vite-impigliate-le-carezze-perdute-e-la-casa-ritrovata/, consultato il 01/09/2020: 01-11.
- Dei, F. (2011). A cosa serve l'etnografia in una scuola, in Simonicca, A. (a cura di). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: CISU: 381-397.
- Dei, F. (a cura di). (2018). *Cultura, Scuola, Educazione: la prospettiva antropologica*. Pisa: Pacini Editore.
- Dirigere la scuola* (2020). Dirigere la scuola. La rivista del Dirigente scolastico, 2020, 12.
- Duranti, A. (1992). *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Fabietti, U. (1999). *Antropologia culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Farfariello, G. (2020). Dad vietato copiare. Nasce l'app che controlla la soglia di attenzione degli studenti anche da remoto. *Zai.Netlab*, 5: 12.
- Foucault, M. (1976) *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Geertz, C. (1988). *Antropologia interpretativa*. Bologna: Il Mulino.
- Genovesi, F. (2021). Introduzione. Una certa idea di scuola. In Aa. V.v Presidio primavera per una Scuola a scuola (a cura di), *La scuola interrotta. Un anno, tre mesi e dodici giorni*. Pisa: ETS: 11-44.
- Ginzburg, C. (1992). Spie. Radici di un paradigma indiziario, in A. Gargani (a cura di) *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi.
- Gobbo, F. (2004) L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca, in Favaro, G. (a cura di) *L'intercultura: dalla A alla Z*. Milano: Franco Angeli.
- Goldbout, J. (1993), *Lo spirito del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gui, M. (2013). Indagine sull'uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde, (a cura di) https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/46724/69743/REPORT_Indagine_Bicocca.pdf, articolo consultato il 06/03/2021.
- Hannerz, U. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. London: Taylor & Francis.
- La Stampa* <https://video.lastampa.it/alessandria/il-video-con-le-istruzioni-per-saltare-le-interrogazioni-adistanza-la-rabbia-del-preside-di-casale/124353/124475>) consultato il 26/01/2021
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Lo sguardo da lontano*. Torino: Einaudi.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Leoncini, S. (2011). Etnografia in contesti scolastici. Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia. Focus sulla metodologia. Supplemento a *Formazione & Insegnamento*, IX, 3: 231-237.

- Loury, G. (1977). A dynamic theory of racial income., in Wallace P. A. e Le Mund A. (edit.), *Women, Minorities, and Employment discrimination*. Lexington (MA): Lexington Books.
- Mancini, V. (2020). Dad. Difficoltà di connessione... emotiva!. *Zai.Netlab*, 5: 15.
- Mantellini, M. (2020). La pandemia ci ha fatto scoprire la fatica digitale. *Internazionale*, 29/04/2020, website: <https://www.internazionale.it/notizie/massimo-mantellini/2020/04/29/fatica-digitale-pandemia/>, consultato il 03/10/2020.
- Mantovani, S. (2000) (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mauss, M. (1923-24). Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in *Année Sociologique*, série II, t. I, 1923-24.
- Memè, M. (2021). Lo spazio e la scuola. In Simonicca, A. (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: CISU: 321-349.
- Miller, D. et al., (2018). *Come il mondo ha cambiato i social media*. Milano: Ledizioni. *Morphcast* <https://www.morphcast.com/>, consultato il 05/02/2021.
- Mortari, L., (2020). La didattica del Covid-19: la voce degli insegnanti. Luci (poche) e ombre (tante) della scuola a distanza. *Scuola e Formazione*, Periodico della CISL Scuola, 5/8: 60-65.
- OMS, <https://www.euro.who.int/en/media-centre/events/events/2020/10/pandemic-fatigue-reinvigorating-the-public-to-prevent-covid-19>, articolo consultato il 24/01/2021.
- Pescarmona, I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Roma: CISU.
- Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto*. Roma-Bari: Laterza.
- Piasere, L. (2013). *A scuola. Tra antropologia e educazione*. Roma: SEID.
- Pizzorno, A. (2005) Perché si paga il benzinaio. Note per una teoria del capitale sociale, in *Il velo della diversità. Studi su razionalità e riconoscimento*, Feltrinelli, Milano: 201-219, (ed. or. «Perché si paga il benzinaio. Note per una teoria del capitale sociale», in *Stato e Mercato*, 57, 3, 1999: 373-394).
- Putnam, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6: 65-78.
- Riva, G. (2018). *La solitudine dei nativi digitali*. Roma: GEDI.
- Rosa, F. (2015). La biopolitica nell'era di Internet. *Noema*, 6, 2: 160-198.
- Rossi, E. (2020). Coronatime. Descrivere la quotidianità in tempo di pandemia. *Dialoghi mediterranei*, 20/04/2020, website: istitutoeuroarabo.it/DM/coronatime-descrivere-la-quotidianità-in-tempo-di-pandemia/, consultato il 07/02/2021: 01-13.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Scavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Stefani, L. (2011). Stili di insegnamento. In Simonicca, A. (a cura di) (2011) *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: CISU: 235-275).
- Simonelli, A., Sacchi, C. (2021). La tentazione di 'mollare': la Covid pandemic fatigue che sta affaticando tutto il mondo. *Il Bo Live*, <https://ilbo-live.unipd.it/it/news/tentazione-mollare-covid-pandemic-fatigue-che-sta>, consultato il 24/01/2021.
- Simonicca, A. (1997). *Antropologia del Turismo: Strategie di ricerca e contesti etnografici*. Roma: La Nuova Italia.

- Simonicca, A. (a cura di) (2011) *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: CISU.
- Simonicca, A. (2014). Conclusioni. In Gobbo, F.; Simonicca, A. (a cura di) *Etnografia e intercultura*. Roma: CISU: 213-230.
- Socialcapitalgateway*, <https://www.socialcapitalgateway.org/>.
- Tosini, D (2015). Oltre il capitale sociale: ritorno alla tradizione sociologica, in *Quaderni di Sociologia [Online]*, 37, online dal 30 novembre 2015, consultato il 26 marzo 2021. URL:<http://journals.openedition.org/qds/1078>;
DOI:<https://doi.org/10.4000/qds.1078>: 83-107.
- Urbano, L. (2018). Riproduzione, negoziazione, resistenza. Prospettive etnografiche sui processi di scolarizzazione, in F. Dei (a cura di) *Cultura, Scuola, Educazione: la prospettiva antropologica*. Pisa: Pacini Editore: 71-116.
- Wagner, R. (1975). *L'invenzione della cultura*. Milano: Mursia.
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.