

La co-costruzione dell'ambiente di apprendimento online. *Etnografia di un quadrimestre in dad nella scuola secondaria di primo grado*

Andreina Re

	<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	
La co-costruzione dell'ambiente di apprendimento online. <i>Etnografia di un quadrimestre in dad nella scuola secondaria di primo grado</i>	
Autore	Ente di appartenenza
Andreina Re	<i>Docente scuola secondaria di Pordenone</i>
Pagine 215-225	Pubblicato on-line il 28 dicembre 2021
Cita così l'articolo	
Re, A. (2021). La co-costruzione dell'ambiente di apprendimento online. <i>Etnografia di un quadrimestre in dad nella scuola secondaria di primo grado</i> . In <i>Narrare i Gruppi</i> , vol. 16, n° 2, dicembre 2021, pp. 215-225 - 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.

note etnografiche

La co-costruzione dell'ambiente di apprendimento *online*. Et-nografia di un quadrimestre in *dad* nella scuola secondaria di primo grado

Andreina Re

Riassunto

Il presente contributo intende indagare le pratiche attraverso cui si è costruito l'ambiente di apprendimento online nella scuola secondaria di primo grado durante la didattica a distanza (*dad*) nel primo lockdown (febbraio-giugno 2020). Insegnanti e alunni, proiettati in uno spazio virtuale quasi mai esplorato a scuola prima dell'ondata di pandemia, si sono impegnati in avventurose perlustrazioni di questo inedito territorio, conquistando nuovi spazi e addomesticando le rigide strutture delle piattaforme educative e dei codici normativi ufficiali.

Parole chiave: ambiente di apprendimento, *dad*, piattaforme educative *online*

The co-construction of the online learning environment. *Ethnography of first e-learning term in lower secondary school during the pandemic*

Abstract

This essay investigates how the online learning environment was built in Italian junior high school (age 11 to 14) during the first COVID-19 lockdown period (February-June 2020). Teachers and pupils found themselves projected into unknown virtual space, almost never explored at school before the surge of the pandemic. They had to engage in adventurous explorations of this new territory, conquering new spaces subduing the rigid structures of educational platforms and official regulatory codes.

Keywords: learning environment, e-learning, educational platforms

1. *Premessa*

I due anni scolastici appena conclusi hanno determinato un profondo stravolgimento della consueta pratica didattica e grosse difficoltà nel voler tenere insieme lembi di relazioni faticosamente costruite sul campo. La popolazione scolastica, senza preavviso e quasi senza strumenti, si è trovata ad affrontare imprevisti e cambiamenti a velocità vorticosi, navigando a vista per prove ed errori. Non è stato semplice, nel fluire di un presente in continuo divenire, porre attenzione a quanto stessimo facendo: avevo il desiderio di tenere traccia etnografica di quel momento speciale, ma la mia posizione di ‘docente parte del contesto da osservare’ mi metteva a fare i conti, contemporaneamente, con i rischi di miopia da un lato e di inciampaggio dall’altro (Olivier de Sardan, 2009: 54). È stato un caso di *serendipity* a mettermi sulla buona strada.

Devo a Mary Douglas la consapevolezza profonda che “*dove c’è lo sporco c’è il sistema*” (Douglas, 1996: 77) e a Sara Delamont (2014) la curiosità nei confronti dei *flâneurs*.

L’episodio da cui prendono avvio le riflessioni che seguono è il tentativo compiuto da un alunno di far accedere alcuni suoi amici più grandi alla video-lezione tenuta da una collega. Parafrasando: dove c’è l’infrazione, c’è il sistema.

Questa tentata violazione, quello che ne è scaturito in termine di reprimenda, l’assurdità di essere chiamati a decidere di un’eventuale sospensione (dalla *dad?*), sono state occasioni per me di indossare un paio di lenti diverse nell’osservazione delle micro pratiche che stavamo mettendo in atto nel periodo di sospensione della normale prassi didattica.

2. *Un caso studio a partire da un’osservazione partecipante*

L’alunno in questione, che chiameremo Ludovico (nome di fantasia), è un ragazzo di terza media, di madrelingua straniera. L’ho conosciuto a settembre. In coda alla prima lezione mi chiede un colloquio privato di alcuni minuti in cui mi spiega che finora non è riuscito a imparare a suonare il flauto. Lo rassicuro dicendogli che, se si impegna, può diventare un ottimo percussionista durante le mie ore. Da quel giorno il nostro rapporto si arricchisce di una nuova complicità, che prende presto la forma di un rituale di accoglienza: ogni volta che entro in classe, L. è nascosto nel minuscolo spazio che si crea tra l’armadio e la parete. Quando i compagni vanno al posto e vedo il suo banco vuoto, chiedo con voce fintamente alterata se sia andato per l’ennesima volta a spasso per la scuola e lui,

ogni volta convinto di stupirmi, sbuca fuori dal suo nascondiglio e mi saluta con garbo, andando a sedersi al banco.

La pandemia ha l'effetto dirompente di interrompere il nostro abituale abitare lo spazio dell'aula. Nel primo periodo è difficilissimo mantenere i contatti; di L. nessuna notizia per circa quaranta giorni, fino a che riusciamo a fargli avere un *tablet* di proprietà della scuola in comodato d'uso.

Quando prendono avvio le videolezioni sincrone, L. si collega sempre con almeno dieci minuti di ritardo, presentandosi talvolta in pigiama. Programmaticamente, finge di accorgersi lì per lì della situazione imbarazzante e, per far ridere i compagni, afferra la felpa più vicina e la indossa sopra la maglia con cui ha dormito. Tutto a telecamera accesa; la spegne dopo, quando la lezione è avviata e teme di poter essere chiamato a rispondere a qualche domanda. Nell'Istituto in cui insegno è stata decretata la libertà di scelta in merito all'utilizzo della telecamera, al fine di evitare che *screenshot* di minorenni possano prendere vie incontrollate. Ciò fa sì che anche alcuni insegnanti facciano lezione con la telecamera spenta. L'agire di L., pur refrattario a quanto gli viene proposto, non è mai passivo: vive ed esplora il nuovo spazio come faceva a scuola, cercandone gli anfratti, i punti di buio, i posti da cui sbucare di sorpresa con un colpo di teatro. Ha capito prima di tutti che la riunione *Meet*, la *Classroom*, il Registro Elettronico, non sono unicamente strumenti, ma spazi da colonizzare, da abitare, da usare per ribadire il proprio posto in quell'insieme provvisorio e totalizzante che è una classe scolastica.

Il gesto dimostrativo finale è il tentativo, appunto, di 'violare' il nuovo spazio: con un semplice invio di *link* ad amici più grandi, riesce a sabotare una mattinata di lezione. La docente in collegamento, colta di sorpresa, non può far altro che 'chiudere la stanza della videochiamata'. Nel giro di 48 ore, grazie a un piccolo *bluff* architettato in collaborazione con l'amministratore della *GSuite*, L. deve ammettere la responsabilità della tentata intrusione. Lo salva dalla sospensione non l'assurdità della sanzione, ma la valutazione che siamo ormai alla fine dell'a.s. e una sospensione a questo punto dell'anno metterebbe a serio rischio la sua promozione (provvedimenti disciplinari gravi sono gli unici casi ammissibili di bocciatura nel periodo di pandemia).

3. Lo spazio virtuale della *dad* e le relazioni possibili

Mi sono servita di questo lungo preambolo perché devo a Ludovico una serie di osservazioni e riflessioni che, altrimenti, sarebbero rimaste materia implicita e informale tra i miei pensieri:

1. Le piattaforme per l'erogazione della didattica a distanza non sono unicamente uno strumento per arrivare ai ragazzi ma uno spazio ibrido nuovo, originale, inedito, posto al confine tra mondi di diversa intimità, che docenti e studenti hanno abitato, percorso e addomesticato alle proprie esigenze. L'ipotesi che ne deriva, e che qui di seguito voglio discutere, è che la didattica a distanza abbia funzionato dove si è primariamente cercato di costruire assieme ai ragazzi questo nuovo luogo. Dove invece le piattaforme sono state pensate unicamente come strumento attraverso cui replicare la didattica d'aula, le cose hanno forse funzionato meno bene.

2. I ragazzi, anche quelli che sembrano soffrire la scuola, non sono mai recettori passivi di quanto avviene intorno a loro. Come gli insegnanti, si muovono nello spazio per prove ed errori, cercando di derivare da singoli episodi le leggi generali attraverso cui trovare il proprio posto nel sistema e provare la propria agentività (Biscaldi, Matera, 2019: 12).

3. Il rischio più grande corso durante la didattica a distanza è stato il privilegiare i contenuti a scapito delle relazioni. In aula, la relazione si costruisce e si mantiene attraverso la prossemica e tutta la comunicazione non verbale. Nelle videolezioni, invece, l'assenza di corpi nello spazio ha implicato la necessità di tenere vive le relazioni in altre forme. Nella mia esperienza professionale, riscontro spesso come l'ansia del programma sia spesso al centro delle preoccupazioni di ministri, insegnanti e genitori. Credo che, invece, l'intero comparto non possa più rimandare una riflessione seria sul ruolo che, come educatori, siamo chiamati a svolgere in relazione alla formazione emotiva e relazionale, prima ancora che disciplinare, delle nuove generazioni.

Ciò che intendo raccontare, in questa nota, è dunque il processo di interazione tra tutte le parti coinvolte nella co-costruzione dello spazio *online*, gli 'scarti' di significato tra momento della progettazione e uso che ne è stato fatto, l'affiorare di una nuova consapevolezza didattica portata avanti per tentativi che devono superare la prova sul campo.

4. *Analisi delle osservazioni del nuovo spazio didattico e del vissuto personale*

Le finalità dei vari attori in gioco erano ovviamente diverse e hanno dato vita a tattiche di adattamento che, in alcuni casi, hanno condotto a frizioni. Il resoconto delle micro-pratiche quotidiane sarà dunque la base per alcune considerazioni di ordine antropologico.

Avendo io aderito al *team* per l'innovazione dell'Istituto (circa mille alunni), mi è stato chiaro da subito che gli insegnanti stessi stavano agendo di tattica per orientarsi nel nuovo ambiente. Il *team* è diventato presto un nuovo gruppo di potere: se, fino a quel momento, le decisioni venivano prese principalmente dai colleghi di lungo corso, durante la *dad* il potere decisionale e organizzativo è transitato in mano a tanti neo-arrivati come me che avevano una minima alfabetizzazione informatica. La configurazione della piattaforma *GSuite* (questo era il nome di allora) è stata occasione per mettere alla prova in tutte le sue implicazioni il concetto di 'ambiente di apprendimento'. Le prime prove, goffe, si sono svolte destreggiandosi tra 'lato docente' e 'lato studente', ossia orientate a comprendere cosa avrebbero visto gli alunni, come avrebbero potuto rispondere, quali possibilità di movimento avessero. Le istanze di controllo e di immedesimazione, per una volta, finivano per compenetrarsi: era tanto tempo che, io per prima, non facevo l'esercizio di mettermi nei panni dei miei studenti. A posteriori, ho potuto riflettere su come il nostro linguaggio fosse infarcito da subito di metafore spaziali, in una neolingua che aiutava simbolicamente a orientarsi in un contesto ignoto: stanze per le videolezioni, chiudere a chiave una riunione, lato studente/lato docente, credenziali di accesso, indirizzi, spazi di archiviazione, 'Adesso entro', etc. etc.

Nelle intenzioni del *team* per l'innovazione, lo spazio *online* avrebbe dovuto riprendere le architetture della classe in presenza. Per replicare la forma autoritaria che in aula è segnata dalla spazialità della cattedra rispetto ai banchi, è stata assegnata ai docenti una serie di privilegi, tra cui poter zittire i microfoni degli altri, spegnere le telecamere, cacciare dalla riunione chi disturbava. È palese il tentativo di arrivare a ricreare *online* l'idealtipo dello 'studente scolarizzato' (ovvero: fermo e zitto) che affolla, solitamente in chiave negativa - non ancora scolarizzato - i verbali dei consigli di classe.

Rifacendomi a De Certeau (2001), potrei dire che mentre il *team* per l'innovazione aveva avocato a sé una funzione strategica, docenti e alunni si sono trovati a dover sperimentare delle tattiche per capire, attraverso perlustrazioni successive, quali fossero i percorsi possibili nel nuovo spazio, quali i passaggi obbligati, quali i sensi vietati. In ottica antropologica vorrei azzardare una riflessione ulteriore: abitando lo spazio si sono costruiti nuovi sensi del 'noi' e nuove appartenenze.

Appare ormai chiaro che la prospettiva della didattica a distanza ha abbattuto le sicurezze di molti docenti (cfr. dati del rapporto INDIRE, 2020). Privati dello strumento principale con cui comunichiamo in aula (il nostro corpo, che si gonfia per simulare meraviglia e si inarca per il disappunto, si protende per accogliere

e si muove per avere tutto sotto controllo), noi per primi abbiamo dovuto fare i conti con la costruzione di un sé virtuale. Qualcuno si è rifiutato categoricamente di fare videolezioni, temendo che la propria immagine fosse veicolata al di fuori dello spazio consentito, oppure per il dubbio di non riuscire a gestire la situazione. Qualcun altro ha fatto lezione solo quando c'era la disponibilità di un insegnante in compresenza. Altri ancora hanno scelto di comunicare con la classe solo attraverso lo strumento dell'*e-mail*, confidando nel fatto di avere controllo totale sui messaggi in uscita (Madianou, 2017; Miller, 2018).

La tattica che maggiormente ho visto in atto nel mio Istituto, tuttavia, è stata quella di buttarsi nell'arena delle novità cercando il confronto costante con i colleghi. Normalmente, alla secondaria di primo grado, le occasioni di confronto tra insegnanti sono poche. Gli scambi avvengono soprattutto in aula insegnanti nelle ore buche, o rincorrendosi nei corridoi, o al cambio dell'ora. La pandemia ci ha privati d'un tratto di questi luoghi in cui spesso comunichiamo con codici gestuali per trasmetterci informazioni. La sospensione di colpo delle pratiche abituali ci ha resi consapevoli di quanto siamo interfunzionali nel mandare avanti il lavoro in classe. *Tutorial*, condivisione di materiali nel *Drive*, reperibilità fino a sera tardi e nei *weekend*: in una rudimentale economia del dono, la collaborazione tra docenti è stata la palestra dove ognuno di noi ha potuto sperimentare nuove pratiche dal basso dell'essere insegnanti (Aime *et al.*, 2020) e di autoformazione (BRICKS, 2020: 13).

Ritengo che essersi presentati ai ragazzi consapevoli di una nostra inadeguatezza di fondo ma, al contempo, compatti e desiderosi di incontrarli abbia condotto a un nuovo patto e a un nuovo tipo di relazione con loro. Più di qualche volta gli alunni sono stati fondamentali nella collaborazione con i docenti, sia per suggerimenti informatici che per agganciare tramite *WhatsApp* i compagni che avevano problemi a connettersi. Abbiamo lavorato a ribadire un 'noi' prima di poter trasmettere qualsiasi altra cosa.

5. *Riflessioni conclusive*

Mi avvio alla conclusione di questa nota iniziando con la narrazione della prima video-lezione online che avviene con tutto il Consiglio riunito ad accogliere i gruppi classe: è una cosa che non si fa mai, forse solo in caso di situazioni disciplinari molto gravi.

Non mi sembra fuori luogo rileggere questa procedura come rito fondativo. Siamo rimasti connessi oltre il tempo prestabilito per le troppe cose da raccontare dopo settimane senza vederci e perché stare assieme dà un senso al nostro

tempo altrimenti indistinto. Decidiamo che il primo compito da portare a termine in *Classroom* assieme, insegnanti e alunni, è una *playlist* collaborativa di canzoni sul tema ‘*Andrà tutto bene*’. Il clima di lavoro si alleggerisce, ognuno di noi mette in mostra lati intimi delle proprie predilezioni. Al posto di cartelloni alle pareti, abbiamo una colonna sonora ‘nostra’.

Negli incontri online con le mie classi, provo progressivamente un profondo disagio nel non sentire i rumori dell’aula, la “*densità della vita in classe*” (Benadusi, 2013: 66). I ragazzi sembrano zitti e buoni, ma con telecamera e microfono spenti non ne ho una prova oggettiva. Mi annoio del mio soliloquio e ripenso ai colleghi dei docenti nei giorni precedenti in cui, mentre la Dirigente parlava, io e i miei colleghi eravamo impegnati in mille attività in parallelo, tra cui cucinare, mettere lo smalto, scrivere messaggi *WhatsApp*. La *chat*, infatti, che non sono riuscita a tenere sott’occhio mentre spiego, pullula di commenti, nessuno dei quali pertinenti all’argomento. Capisco che è la stessa modalità che mettono in atto talvolta in classe: solo una piccola parte della loro attenzione è con me, il resto è lavoro di socializzazione, di posizionamento nel gruppo, di costruzione delle relazioni. È quello che altri prima di me hanno chiamato “*vita sotterranea*” della classe (Simonicca, 2011: 106), da cui noi insegnanti siamo spesso esclusi, ma per molti ragazzi è la benzina, il senso profondo di venire tutte le mattine a scuola. Sarebbe folle non tenerne conto nelle proposte che faccio. Decido di cambiare repentinamente la didattica: l’ambiente *online* offre una serie di possibilità nuove ma anche percorsi che non portano da nessuna parte. Dobbiamo esplorare assieme questo spazio, insegnanti e alunni, per tracciare percorsi significativi. Aver escluso i sensi (vista, parola) nei nostri incontri a distanza è stato un errore strutturale (Biscaldi, 2021): in barba alla legge su *privacy* e *cyberbullismo*, chiedo ai miei alunni di tenere la telecamera accesa, in un patto di fiducia e responsabilità reciproca.

Quello che ho potuto osservare è stato un fermento estremamente interessante: le classi sono ricomparse sulla scena con tutto il loro carico di vitalità.

Le case dei ragazzi risentono di quello che avviene in videolezione e gli spazi vengono ‘accomodati’ in funzione dell’immagine di sé che si vuole dare (Miller, 2013: 89; Rossi, 2020). Ciò che mostrano ai compagni dei loro ambienti privati è spesso creato artatamente, principalmente per lanciare una serie di messaggi ai compagni che io non sempre riesco a decifrare. L’angolatura di ripresa è quasi autoriale: chi ha la sedia da *gamer* non perde occasione di pavoneggiarsi ruotando per farla vedere bene; chi ha una felpa di marca allarga l’inquadratura in modo che il dettaglio non sfugga; chi ha ambizioni da *beatboxer* si presenta con un bel paio di cuffie colorate; sopra i tavoli vedo una pletora di oggetti che non

distinguo ma di certo sono stati messi lì come segnale per chi sa coglierlo. Osservo un'enorme spinta creativa di questi ragazzi per cercare di riprendersi il ruolo che ricoprono in classe. Qualcuno ha scoperto la possibilità di mettere i filtri, di scrivere frasi in sovrimpressioni, possono fare facce buffe, gesti, capirsi con un'espressione (in aula, invece, vedono principalmente le nuche dei compagni). Nello spazio di ripresa entrano cani, gatti, sorelline che piangono: è come se fossero cadute delle pareti nei nostri rapporti. Il confine è del tutto mobile, ognuno sceglie dove posizionarlo e quando e come eventualmente infrangerlo. Si creano talvolta anche situazioni di imbarazzo. Un'alunna mi racconta di non riuscire più ad ascoltare una canzone che stava sentendo in cuffia mentre una professoressa spiegava, perché la mamma l'aveva chiamata al telefono e lei non si era accorta di avere il microfono acceso. Quel dialogo confidenziale, sentito da tutta la classe, è diventato fonte di ansia perché il confine pubblico/privato si era dissolto ed è stato palese che lei non era attenta.

Il mio ruolo non è scontato come in classe, dove la spazialità fa convergere tutti gli occhi su di me. Nella scacchiera a mosaico di *Meet*, il mio quadratino è democraticamente identico a quello di tutti gli altri partecipanti (Parisi, 2020: 140). Percepirmi a colpo d'occhio un tutt'uno con la classe mi pone in una consapevolezza di me nuova. Svuotata di tutti gli strumenti didattici che reggono il mio lavoro in aula, ho dovuto cercare nuove forme per coinvolgere gli alunni ad impegnarsi nella mia materia. La cosa che si è salvata mentre tutto sembrava cadere a pezzi è stato il parlare della musica per le emozioni che riesce a suscitare: poiché non eravamo presenti a livello sensoriale, abbiamo cercato di dare espressione alle nostre sensazioni mettendole in condivisione. Accantonata la pratica strumentale di gruppo (non realizzabile in videoconferenza a causa di ritardi di connessione e cattiva qualità sonora), ho dovuto fare i conti anche con la difficoltà di assegnare compiti che non fossero restituzione di semplici copia e incolla. Ho cercato di fare riferimento il più possibile alla situazione che i ragazzi stavano vivendo, chiedendo di riflettere su come essi stessi e il mondo circostante stessero reagendo al momento di crisi. I contenuti hanno acquisito senso solo nella misura in cui erano in grado di attivare delle emozioni nei ragazzi. Il riso è una delle forme che meglio funzionano, soprattutto per produrre memoria: ci fa vibrare assieme anche se siamo lontani; ci salda come gruppo; suggella un noi (Fabietti *et al.*, 2018). Questa consapevolezza è diventata fondamentale nel mio agire didattico. I compiti che ho assegnato sono i più disparati: rifletti su cosa si canta dai balconi; registra i suoni dell'ambiente privo di gran parte dei rumori umani, riascolta e scrivi le tue sensazioni; compila la tua carta di identità musicale; fai l'analisi testuale e musicale di una canzone che ti ha accompagnato in questo

periodo; progetta il tuo negozio di dischi ideale e raccontalo ai compagni; fingi di essere un manager di un grande cantante bloccato dalla pandemia e progetta una tournée di rilancio per il 2021.

Compreso che la cosa più importante per i ragazzi è la possibilità di continuare a tessere le relazioni che riempiono le loro giornate quando siamo in presenza, ho messo sul tavolo argomenti in cui potessero raccontarsi ed esprimere preferenze, fornendo ispirazioni (Ingold, 2018) più che nozioni.

E allora, proprio per concludere, suggerisco che invece di interrogarci - come avviene nei discorsi tra colleghi sia a scuola, sia nei gruppi su *Facebook* - su come evitare il copia-incolla, come evitare che i ragazzi aprano altre pagine mentre si fa una verifica, come creare moduli in cui non si possa tornare indietro, o a tempo, vorrei che come insegnanti ci interrogassimo su come creare lezioni e verifiche che vedano gli alunni al centro, in cui possano parlare di loro stessi: quelle risposte su *Google* non ci sono. Se è vero che gli spazi creano i comportamenti, nuovi spazi esigono nuovi comportamenti.

Spesso i miei alunni si sono presentati stesi a letto, con la felpa buttata sopra il pigiama il minuto prima di collegarsi, oppure in giardino mentre giocavano con il cane.

Siamo sicuri che in classe, fermi e immobili, siano più attenti?

Credo che l'esperienza *dad* debba portarci a riflettere su quale alunno stiamo costruendo nelle nostre scuole. Ho sempre più la sensazione che operiamo delle 'messe in forma' di corpi che vogliamo docili (e il rientro in presenza del dopo *lockdown* è stato mortificazione all'ennesima potenza di possibilità innovative di usare corpi e spazio). L'esperienza *online* ha dimostrato una volta di più - se ce ne fosse stato bisogno - che il sapere non viaggia dalla cattedra verso i banchi. Il sapere è il percorso - in quanto tale, frutto di movimento (De Certeau, 2001: 177) - che ogni ragazzo costruisce individualmente nello spazio creato dall'interazione tra il docente e il gruppo classe.

Bibliografia

- Aime, M., Favole, A., Remotti, F. (2020). *Il mondo che avrete. Virus, Antropocene, Rivoluzione*. Torino: UTET.
- Benadusi, M. (2013). *Il segreto di Cybernella. Governance dell'accoglienza e pratiche locali di integrazione educativa*. Leonforte (En): Euno Edizioni.
- Biscaldi, A. (2021). *La perdita dei "sensi di prossimità"*. Treccani Atlante, website: https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/La_perdita_dei_sensi.html, consultato il 10/08/2021.

- Biscaldi, A., Matera, V. (2019). *Antropologia dei social media. Comunicare nel mondo globale*. Roma: Carocci.
- BRICKS, (2020). *L'esperienza della Dad contributo alla ripartenza*. http://www.rivista-bricks.it/wp-content/uploads/2020/09/BRICKS_4_2020.pdf
- De Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Delamont, S. (2014). *Key Themes in the Ethnography of Education*. London: SAGE.
- Douglas, M. (1996). *Purezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino.
- Fabietti, U., Matera, V. (2018). *Memorie e identità. Simboli e strategie del ricordo*. Milano: Meltemi.
- INDIRE (2020). *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani*. https://issuu.com/indire/docs/report_integrativo_novembre_2020_con_grafici_1
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. London: Routledge.
- Madianou, M. (2017). "Doing Family" at a distance. Transnational Family Practices in Polymedia Environments. In Hjorth L. et Alii (eds), *The Routledge Companion of Digital Ethnography*. Routledge: New York.
- Miller, D. (2013). *Per un'antropologia delle cose*. Milano: Ledizioni.
- Miller, D., Costa E., Haynes N., McDonald T., Nicolescu R., Sinanan J., Venkatraman S., Wang X. (2018). *Come il mondo ha cambiato i social media*. Milano: Ledizioni.
- Olivier de Sardan, J. P. (2009). La politica del campo. Sulla produzione di dati in antropologia. In Cappelletto F. (a cura di), *Vivere l'etnografia*. Firenze: Seid.
- Parisi, S. (2020). La didattica ai tempi del coronavirus. Etnografia di un'eccezionale normalità. In Guigoni A., Ferrari R., *Pandemia 2020. La vita quotidiana in Italia con il Covid-19*. M&J Publishing House.
- Rossi, E. (2020). Coronatime. Descrivere la quotidianità in tempo di pandemia. In *Dialoghi mediterranei*, 20/04/2020, pp. 01-13. Consultato il 16/08/2021 sul sito web: <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/coronatime-descrivere-la-quotidianita-in-tempo-di-pandemia/>
- Simonica, A. (2011). *Antropologia dei mondi della scuola*. Roma: CISU.