

Come nel gioco della palla che scotta.

Riflessioni a margine di un progetto di ricerca sulla responsabilità educativa

Angela Biscaldi, Elisa Zunino



Narrare i gruppi

Etnografia dell'interazione quotidiana, prospettive cliniche e sociali, design – latest 16 aprile 2024

ISSN: 2281-8960

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

Titolo completo dell'articolo	
Come nel gioco della palla che scotta. <i>Riflessioni a margine di un progetto di ricerca sulla responsabilità educativa</i>	
Autore	Ente di appartenenza
Angela Biscaldi	Università di Milano
Elisa Zunino	Psicologia e Psicoterapeuta
Pagine 01-30	Pubblicato on-line il 16 aprile 2024
Cita così l'articolo	
Biscaldi, A., Zunino, E. (2024). Come nel gioco della palla che scotta. Riflessioni a margine di un progetto di ricerca sulla responsabilità educativa. In <i>Narrare i Gruppi</i> , latest 21 marzo 2024, pp. 01-30 - 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 nelle organizzazioni

Come nel gioco della palla che scotta. Riflessioni a margine di un progetto di ricerca sulla responsabilità educativa

Angela Biscaldi, Elisa Zunino

Riassunto

L'articolo discute un progetto di antropologia applicata svoltosi in un circolo didattico di una scuola italiana a partire dall'anno scolastico 2018/2019 avente come oggetto la sperimentazione di un nuovo modo di gestire le tradizionali udienze o colloqui scuola-famiglia. Esso si presenta come la restituzione di un progetto di ricerca interrotto, la riflessione critica su di esso e al tempo stesso come un'interrogazione sul ruolo della ricerca applicata nei contesti educativi.

Parole chiave: antropologia dell'educazione, responsabilità educativa, agency, comunicazione scuola-famiglia.

As in the hot potato game.

Some reflections on a research project on educational responsibility

Abstract

The article discusses an applied anthropology project held in a school whose object is the experimentation of a new way of managing traditional Parents' Day. It presents the return of a failed research project, the critical reflection on it and at the same time as a questioning of the role of applied research in educational contexts.

Keywords: anthropology of education, educational responsibility, agency, school-family communication.

1. Introduzione

Negli ultimi anni l'antropologia italiana ha conosciuto un crescente interesse per il mondo della scuola, attestato da ricerche etnografiche (Simonica, 2011; Bonetti, 2014, 2019, 2020), testi teorico-metodologici (Callari Galli, 1993, 2000; Piasere, 2011, Tassan, 2020, Benadusi, 2017, Guerzoni, 2017; Dei, 2018), ma anche *panel*, *workshop* e intere giornate studio ad essa dedicate¹.

Questo interesse è stato ulteriormente sollecitato e alimentato dall'inclusione dell'antropologia culturale nel percorso per l'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (24 CFU) necessari per partecipare ai concorsi per accedere all'insegnamento nelle scuole pubbliche, decisione che ha certamente contribuito a far conoscere al personale docente (o aspirante tale) la specificità dello sguardo antropologico².

La didattica a distanza, attivata nelle scuole durante il periodo della pandemia da Covid-19, ha poi avuto un ruolo importante nel far emergere una serie di nodi antropologici latenti nel mondo della scuola (Biscaldi, Fava, 2021) contribuendo a tenere vivo l'interesse per la prospettiva antropologica e acceso ulteriormente il dibattito.

Le riflessioni sulla ricerca etnografica esposta nel presente contributo si pongono in dialogo con le ricerche in corso nel campo dell'antropologia dell'educazione in Italia e poggiano su un'esperienza ventennale di ricerca etnografica nel mondo della scuola (Biscaldi, 2013, 2017, 2018, 2020) durante la quale è emersa, a più riprese, la diffusa difficoltà, da parte dei docenti delle scuole, di diverso ordine e grado, nella rappresentazione e gestione del complesso tema della responsabilità educativa.

Proprio il tema della responsabilità è oggetto di quest'articolo: in particolare esso si propone di presentare e discutere un progetto di antropologia applicata avviato (e nostro malgrado interrotto) in un circolo didattico di una scuola italiana di provincia, finalizzato a potenziare la motivazione degli

¹ Ad esempio la giornata studi *Antropologia culturale e contesti educativi. Seminario nazionale*. UNIBO, SIAC, SIAA, ANPIA. Bologna, 29 giugno 2018, ore 9.30-18.30, Aula Magna, Dipartimento di Scienze dell'Educazione <https://www.youtube.com/watch?v=vap5liLKIwkù>

² D- Lgs. 59/2017 e il D.M 66/2017

studenti rispetto ai loro apprendimenti³. Il progetto che all'apparenza sembrava approcciare in modo *soft* il problema (la responsabilità educativa) ponendo i riflettori su alunni e alunne (e sulla loro responsabilizzazione), e non interpellando direttamente la responsabilità di dirigente e corpo docente, ha invece generato un'imprevista reazione oppositiva da parte dei docenti, reazione sulla quale ci sembra interessante avviare una riflessione.

L'articolo è da leggere quindi a più livelli:

- come la restituzione di un progetto di ricerca sul campo;
- come la riflessione critica su di esso, in particolare sulle ragioni che hanno determinato la sua interruzione;
- come un'interrogazione del ruolo della ricerca applicata nei contesti educativi.

2. Il progetto. Ripensare l'ora delle udienze (ROU)

Il progetto, che avrebbe dovuto coprire l'intero ciclo di studi delle due classi in cui è stato avviato, ha coinvolto una classe prima della primaria e una classe prima di una secondaria di primo grado dello stesso circolo di un paese di provincia italiana, nell'a.s.2018/2019.

In quanto tale - in quanto accaduto in due classi di una piccola scuola - non ha naturalmente presunzione di rappresentatività, in quanto non generalizzabile, né predittivo. Tuttavia, il fatto che gli eventi che racconteremo siano accaduti e l'analisi che qui forniremo assumono per chi scrive - le ricercatrici impegnate sul campo e poi davanti al foglio per dotare di senso questa esperienza - un significato sul quale crediamo sia importante fermarsi a riflettere. In questo articolo parleremo, infatti, non solo e non tanto dei risultati della ricerca quanto, piuttosto, delle dinamiche relazionali e dei processi che sono stati generati proprio dalla nostra ricerca; dinamiche e processi che hanno portato alla sospensione del progetto stesso, o meglio al rifiuto da parte dei

³ Abbiamo scelto di non esplicitare nel testo qui presentato non solo la provincia, ma neanche la zona d'Italia del circolo didattico oggetto della ricerca qui esposta. Pur consapevoli che l'omissione sottrae importanti elementi di contesto utili al lettore per la comprensione dell'analisi proposta, preferiamo tutelare, al massimo, l'anonimato dei soggetti coinvolti e sottrarre la discussione ad ogni possibile pretestuosa strumentalizzazione. L'articolo ha infatti l'obiettivo di stimolare la riflessività su alcuni problemi ricorrenti nella scuola italiana, invitando i lettori all'analisi critica e ad una posizione costruttiva.

consigli di classe di proseguirlo. Se è vero, infatti, che nella storia della ricerca etnografica sono numerose le esperienze di fallimento e di interazioni sul campo poco felici (Minicuci, 2015) abbiamo serie ragioni di credere che il rifiuto opposto dai consigli di classe alla prosecuzione del progetto, proprio sulla responsabilità, sia particolarmente significativo e denso dal punto di vista socio-culturale e perciò fornisca elementi interessanti per comprendere, al di là degli attori specifici coinvolti, qualcosa di tanto essenziale quanto latente sulla costruzione della relazione educativa nelle scuole italiane.

Pensiamo, infatti, che il fallimento del progetto sia legato all'oggetto del progetto stesso, cioè che l'ingresso in campo - in aula - del tema "responsabilità educativa" (e il connesso necessario ripensamento di pratiche routinarie ad esso legate), generi di per sé delle resistenze al cambiamento - come uno scompenso - e che ha spinto il contesto preso in esame a reagirvi come ad una minaccia.

Da questo punto di vista abbiamo motivo di credere che quanto accaduto in una scuola di un piccolo paese di provincia possa aiutarci a capire quanto accade ogni giorno in tante aule di tante scuole italiane.

Al tempo stesso, la discussione sul caso permette di fare alcune riflessioni sul posizionamento del ricercatore sul campo e, anche, di porre alcune domande sul significato della ricerca applicata in campo educativo.

Passiamo quindi a descrivere più in dettaglio gli obiettivi della ricerca.

2.1. Obiettivi del progetto

Il progetto si è avviato con la proposta avanzata dalle ricercatrici, un'antropologa e una psicologa, di modificare una piccola pratica comune nella scuola italiana: l'udienza, altrimenti detta "colloquio" o "ricevimento parenti", che in Italia assume la forma di un colloquio privato tra insegnanti e genitori (in genere quasi sempre la madre) che ha come oggetto il comportamento e il profitto del figlio (assente in quel momento).

La scelta della pratica scolastica "udienza" è stata motivata da due ragioni:

-la convinzione che l'atto educativo si componga di piccoli eventi all'apparenza banali che però sono ricchi di significato e dal forte carattere performativo, cioè caratterizzati da una grande capacità di incidere in modo importante sulla qualità del contesto educativo e quindi sul vissuto e sulle rappresentazioni culturali degli studenti e dei docenti. Ritenevamo che agire su

queste piccole pratiche fosse importante per avviare processi di rinnovamento in grado di permettere agli studenti di diventare protagonisti della scena educativa e non oggetti passivi di un discorso;

-la convinzione che questo momento specifico, all'apparenza routinario, il "ricevimento parenti", nasconda una serie di non detti importanti che riguardano due aspetti fondamentali della vita scolastica: la valutazione degli apprendimenti e l'attribuzione della responsabilità sugli apprendimenti che sono oggetto di valutazione.

Attraverso l'osservazione delle interazioni dialogiche relative a questi aspetti ritenevamo di poter acquisire elementi importanti di analisi sulla costruzione della relazione educativa. In questo non siamo state smentite, anzi gli eventi hanno confermato la nostra convinzione iniziale, della quale probabilmente avevamo intuito, ma sottovalutato, la portata.

Prendendo ad esempio alcuni modelli europei (Schiavi, Bondi, 2023) la nostra idea è stata quella di modificare l'evento scolastico "udienze", per renderne partecipe, se non protagonista, lo studente/essa, che al momento è del tutto assente: in Italia, infatti, sono docenti e genitori che si incontrano in spazi e tempi a loro dedicati, debitamente calendarizzati, per parlare del figlio/a assente. Noi abbiamo proposto un ripensamento della pratica.

Concretamente, nella prima classe della scuola primaria, il bambino o la bambina hanno avuto uno spazio pomeridiano loro dedicato (i dieci minuti di norma concessi ai genitori al termine nel primo e del secondo quadrimestre) per ricevere informazioni sul loro andamento scolastico *direttamente* dalle due maestre prevalenti. I genitori che li hanno necessariamente accompagnati sedevano dietro, in posizione subordinata, in fondo all'aula, con la nostra richiesta di ascoltare e intervenire il meno possibile.

Alla scuola secondaria di primo grado *il ragazzo o la ragazza sono stati ricevuti dall'intero consiglio di classe*, una decina di docenti.

Le udienze, così riformulate, sono state proposte come momenti di dialogo, confronto, crescita, momenti in cui studenti/sse avrebbero dovuto cessare di essere oggetto passivo di discorso degli adulti per diventare interlocutori attivi. L'obiettivo era quello di creare uno spazio istituzionale in cui non parlare più di loro, ma *con loro*. Non parlare di voti o profitto, ma di avviare una conversazione su apprendimenti e relazioni.

Durante queste nuove modalità di udienze abbiamo chiesto ai docenti di ripercorrere, in dialogo con lo studente/essa, il percorso di apprendimento fino a quel momento; valutare con lui/lei difficoltà e potenzialità; porre obiettivi da raggiungere, da riprendere e discutere poi nel colloquio successivo.

Ci proponevamo di aiutare i docenti a ricentrare studenti e studentesse sui propri apprendimenti, spostando l'attenzione dal voto ai processi; a indicare in modo costruttivo percorsi di miglioramento e potenziamento; a sostenere gli studenti nell'individuare le cause di eventuali difficoltà e valutare insieme le strategie per superarle.

Abbiamo coinvolto una classe prima di una scuola secondaria di primo grado con l'intento - e la promessa al collegio docente - di monitorare nei tre anni successivi i possibili cambiamenti nella motivazione e responsabilizzazione degli studenti sugli apprendimenti, conseguenti ai processi attivati dal progetto.

Inoltre, abbiamo avviato il progetto in una classe prima di una scuola primaria, con l'ambizione di legare questa attitudine all'agire responsabile alla stessa idea di apprendimento, abituando bambini e bambine di sei anni a considerare gli apprendimenti come qualcosa che li riguarda, di cui rispondono in prima persona e a pensare la valutazione come orientativa rispetto ad un percorso di crescita e non come un giudizio su un prodotto.

Come già anticipato, il contesto in cui il progetto è stato condotto è quello di un piccolo circolo didattico di paese di una ricca provincia; si tratta di una scuola pubblica con un'utenza diversificata, abbastanza tipica del panorama delle scuole italiane contemporanee.

Alla primaria hanno partecipato al progetto un totale di 31 bambini/e (18 femmine e 13 maschi), alla secondaria di primo grado 24 ragazzi/ragazze (13 maschi e 11 femmine), in un contesto multiculturale con famiglie migranti, famiglie adottive, separate e ricomposte e la presenza di diversi bambini certificati o in fase di certificazione; il consiglio di classe della secondaria era prevalentemente femminile, composto da docenti di mezza età, con la presenza di un insegnante di sostegno; le due maestre prevalenti della primaria, erano anch'esse maestre con una certa anzianità ed esperienza.

Nel progetto, l'osservazione della partecipazione (Tedlock, 1991) è stata condotta dalle due autrici dell'articolo, un'antropologa e una psicologa.

Pensando la scuola in un'ottica di "luogo di sperimentazione di se stessi" (Dewey, 1949) lo sguardo psicologico si poneva come complementare a quello antropologico, ed era interessato ad osservare il modo in cui, al di fuori del nucleo familiare, viene garantita, dall'istituzione scuola, la possibilità di sperimentare, in luogo protetto, quelle competenze necessarie per diventare adulti.

Si intendeva osservare se, e in che misura, la scuola si presenta come uno spazio in cui è possibile fare esperienze di apprendimento in modo libero e creativo: quanto gli studenti e le studentesse fossero incoraggiati, nel dialogo con i docenti, nella crescita delle autonomie, con possibilità di esprimere la propria individualità e quanto invece gli studenti fossero indirizzati dai docenti verso particolari, predefiniti, modelli culturali di "bravo ragazzo/a" "bravo alunno/a"

La prospettiva psicologica, inoltre, vede la responsabilità non solo in termini sociali ed etici, ma anche come uno strumento attraverso il quale è possibile perseguire il miglioramento delle relazioni interpersonali e quindi anche dei rendimenti dei contesti (Vitale, 2020): nella scuola lavorare sulla responsabilizzazione dei singoli significa lavorare per rendere più efficace e produttiva la lezione scolastica, in tutti i suoi aspetti.

Come scrive Polito (2003) gli studenti motivati da spinte interne sono convinti che il risultato scolastico dipenda dal loro impegno, si sentono responsabili davanti a se stessi e padroni del proprio comportamento. Gli studenti motivati dall'esterno si sentono invece in balia degli altri, che siano gli insegnanti, i genitori o l'istituto scolastico in generale. Avvertono l'impossibilità di esercitare il controllo su queste variabili e si demotivano provando sofferenza, impotenza e rassegnazione.

Il progetto intendeva sottolineare l'importanza della presenza dell'alunno stesso in sede di colloquio, sia con il fine di facilitare una pianificazione del percorso scolastico personalizzando l'intervento sia per poter dare all'alunno la possibilità di poter esternare i propri dubbi e le proprie necessità, così come per poterlo rendere partecipe di ciò che gli insegnanti pensano e dicono di lui. La canonica ora di udienza come dialogo privato tra adulti sembra infatti dimenticare l'*agency* degli studenti e delle studentesse, *agency* che il progetto voleva riaffermare: il diritto di essere presente nel momento in cui si parla di loro, il diritto di poter esprimere il loro punto di vista di fronte ad

affermazioni con le quali non concordano, il diritto di poter dire quelle che sono le loro difficoltà e il diritto di potersi difendere dalle eventuali manipolazioni delle informazioni messe in atto dagli insegnanti e/o dai genitori che riporteranno successivamente il contenuto del colloquio a casa.

2.2. Le fasi del progetto

Il progetto inizia con una formazione sugli obiettivi e sulle modalità di conduzione dei colloqui con i docenti del circolo, tenutasi all'inizio dell'anno scolastico e, a seguire, con un incontro con i genitori per discutere il tema della responsabilità educativa e condividere le finalità del progetto.

Con il senno di poi ci pare corretto sottolineare che già dall'inizio i docenti parevano mostrare una certa perplessità all'idea di modificare una prassi consolidata come quella delle udienze, mentre i genitori hanno accolto con un certo entusiasmo la proposta e si sono mostrati disponibili da subito.

I primi segnali di un percorso che mostrava segni generativi e partecipazione attiva li abbiamo registrati già dopo il primo mese di scuola, infatti, ogni bambino/a della primaria, ancora analfabeta, ha consegnato un disegno sugli aspetti positivi e negativi della propria iniziale esperienza di scolaro/a e ogni alunno/a della secondaria di primo grado, una scheda di autovalutazione dei propri apprendimenti e della propria relazione con la classe; a seguire c'è stato un incontro delle ricercatrici con bambini e bambine, studenti e studentesse nelle singole classi per spiegare con parole semplici il progetto.

Raggiunto il mese di novembre, nel corso di due pomeriggi per la scuola primaria e di tre pomeriggi per la secondaria si sono svolti i nuovi colloqui.

Le maestre hanno incontrato i bambini (e, sullo sfondo, i genitori seduti in fondo all'aula in ascolto) per i dieci minuti, tempo che la scuola usualmente riserva per questo tipo di comunicazione con le famiglie.

Si è trattato, quindi, solamente di un cambio di interlocutori che non ha implicato un cambiamento dell'organizzazione dei tempi delle udienze. Il tempo solitamente dedicato ai genitori è stato in questo caso dedicato dalle maestre ai singoli bambini. Dal momento che i bambini e le bambine all'inizio della prima primaria devono ancora conoscere le *routine*, l'udienza è stata vissuta da loro come parte della vita scolastica, con serenità.

Nella secondaria di primo grado, invece, le cose sono state organizzate in maniera più complessa. Qui il consiglio di classe si è riunito appositamente per

tre pomeriggi per quadrimestre, per permettere la realizzazione di un breve colloquio, del consiglio, con ogni studente (15 minuti). Durante il colloquio ogni studente ha ricevuto una scheda sintetica personalizzata con indicati aspetti positivi, aspetti da migliorare e obiettivi da raggiungere che sono stati discussi. La scheda è stata costruita collegialmente (o almeno avrebbe dovuto esserlo) tramite un file condiviso supervisionato dalla coordinatrice ed è stata incollata sul libretto delle comunicazioni scolastiche. Al termine del colloquio con l'alunno è entrato anche il genitore, per cinque minuti, il quale ha ricevuto una sintesi in breve della situazione. A volte la sintesi al genitore è stata fatta dal docente coordinatore di classe, altre volte è stato chiesto al ragazzo/a di riassumere ai genitori il contenuto del colloquio.

Arrivati al mese di febbraio, la pagella, per la scuola primaria, è stata consegnata e spiegata direttamente ai bambini, affiancati dai genitori; nella scuola secondaria, invece, il Coordinatore di classe (affiancato da un insegnante) ha discusso con alunno e genitori assieme la pagella del primo quadrimestre.

A seguire si è svolto un incontro tra i ricercatori e il consiglio per valutare l'andamento del progetto e quindi procedere verso una prima restituzione in itinere sull'andamento del programma di ricerca.

Nel mese di aprile si sono svolti, in tre pomeriggi, i colloqui con la stessa modalità dei colloqui di novembre; si sono valutati i progressi fatti e discussi e proposti nuovi obiettivi.

Nel mese di maggio siamo stati chiamati a partecipare ad un incontro per una riflessione conclusiva con il consiglio di classe e il Dirigente e, in quella occasione, il consiglio di classe hanno espresso fermamente il desiderio d'interrompere il progetto.

Infine, a giugno, sono state consegnate le pagelle con il coordinatore di classe alla presenza dello studente; e a seguire un incontro conclusivo con i genitori e con studenti nelle classi.

2.3. Alcune considerazioni attraverso le voci degli attori coinvolti

Per quanto concerne le famiglie degli alunni, esse hanno espresso apprezzamento per il progetto e, tramite i rappresentanti di classe, richiesto la sua continuazione. Le schede di valutazione del progetto da parte delle famiglie sono state ottime e mostrano una comprensione reale delle finalità che si proponeva il nostro intervento.

Così si esprimono alcuni genitori, nel questionario conclusivo, alla richiesta “esprimi sinteticamente gli aspetti positivi e negativi del progetto udienze”:

L’aspetto positivo è stato la possibilità offerta a X di mettersi in gioco e di assumersi le proprie responsabilità nel suo cammino scolastico. L’aspetto negativo l’ho vissuto io come mamma perché quando sono entrata a fine colloquio con i professori, ho parlato di X, lì presente, in terza persona, scordandomi che è lui il protagonista della sua crescita (mamma di X, studente di secondaria di primo grado)

Possibilità di parlare con tutti i professori e confrontarsi. Per mia figlia è stato molto d’aiuto il colloquio da sola perché l’ha aiutata ad affrontare le sue paure e ansie. Io sono favorevole al progetto e spero che ci sia anche per i prossimi anni. Grazie per la vostra disponibilità (mamma di Y, studentessa di secondaria di primo grado)

Mentre la coordinatrice di classe della secondaria di primo grado ha scritto la seguente comunicazione al consiglio a fine anno scolastico, raccontando di un momento pubblico di confronto finale sul progetto:

Siamo rimaste colpite da come le nostre alunne abbiano parlato del progetto, in modo molto profondo, maturo e responsabile. Hanno risposto a tante domande che sono state loro rivolte da altri insegnanti presenti, rivelando di aver capito benissimo che loro erano al centro del colloquio e i prof. intorno a loro, che, nonostante i timori iniziali, hanno visto che si sono sentiti a loro agio (soprattutto grazie al prof. G. e B.) si sono sentiti ascoltati e capiti, che gli obiettivi proposti erano chiari e che davanti agli insegnanti e ai loro genitori non avevano scuse. Sono intervenuti anche i genitori spiegando come è stato vissuto da loro il progetto e sottolineando quanto sia servito e come sia una vera opportunità di crescita per i loro figli e anche per loro come genitori

Sempre a fine anno, i ragazzi hanno compilato un questionario, dal quale emergeva una valutazione nel complesso positiva dell’esperienza.

Non ci sono state quindi ragioni legate all’insoddisfazione delle famiglie o a problematiche degli studenti o ragioni interne allo svolgimento del progetto in quanto tale a metterne in dubbio la sua validità. Eppure il consiglio di classe, con nostra sorpresa, ha deciso di sospendere la continuazione, contro il parere delle famiglie.

Le motivazioni dichiarate durante l’incontro di fine anno, alla presenza del dirigente scolastico, sono principalmente tre:

- troppe ore di impegno pomeridiano non retribuite;
- l'impossibilità, a causa dell'affaticamento causato da questo progetto, di poter frequentare altri corsi di formazione pomeridiani;
- la scarsa partecipazione dei genitori alle canoniche udienze settimanali, uno spazio sentito dai docenti come irrinunciabile per parlare "tra adulti" del e sul bambino in sua assenza.

Ecco la trascrizione di alcune affermazioni dei docenti:

Prof.1: se da un lato l'obiettivo è responsabilizzare i ragazzi, dall'altro si deresponsabilizzano i genitori. Non li ho più visti negli incontri del mattino ed è mancata l'intimità di parlare con il genitore tra adulti. Vedi ad esempio il rischio in figli di separati.

Prof.2: un progetto a prezzo zero ti fa sorgere dei dubbi anche sulla sua serietà.

Prof.3: Ma poi i genitori è possibile che non si pongono l'idea che stiamo lavorando per niente? Per la passione e basta?!

Prof.4: in realtà anche io non voglio che questa sia la mia formazione. Anche io non sono riuscita a fare altre formazioni per colpa di questo progetto

A seguito di una lunga discussione, il consiglio, interpellato dal Dirigente, ha accettato, seppur *oborto collo*, di continuare il progetto nell'anno scolastico successivo, 2019/2020, in una forma alleggerita, che comportasse meno ore d'impegno da parte dei docenti della secondaria e la presenza di soli due docenti al colloquio (e non più di tutto il collegio) da svolgersi, poi, al mattino in orario scolastico e non al pomeriggio.

Le maestre della primaria, invece, pur riconoscendone a parole l'importanza e la grande soddisfazione dei genitori si sono rifiutate di proseguire perché il progetto risultava per loro troppo impegnativo.

Non siamo mai riuscite a capire in che cosa consistesse questo impegno supplementare del monte ore dichiarato dalle maestre dal momento che nel loro caso la formula oraria delle udienze restava immutata, semplicemente al posto di incontrare i genitori le maestre incontravano, in quelle stesse ore, i bambini e i loro genitori. Nonostante la nostra richiesta di esplicitare in cosa consistesse questo aggravio sia al dirigente che alle maestre non abbiamo mai ottenuto risposta.

Nell'anno successivo l'avvento del coronavirus e la conseguente sospensione della didattica in presenza nella secondaria di primo grado hanno causato la sospensione definitiva del progetto, anche nella sua forma ridotta, sospensione a cui si è unita una specie di risentimento dei docenti che hanno accusato il progetto ROU di aver reso i genitori eccessivamente invadenti e arroganti nei confronti dei docenti, se non addirittura aggressivi. Il dirigente, in un incontro finale di riesame del progetto, ha riferito che due docenti del consiglio di classe hanno chiesto il trasferimento su un altro corso per "colpa" del progetto, a causa del troppo impegno richiesto e di difficoltà insorte nella relazione con alcune famiglie.

In generale, i docenti che nel primo anno avevano dichiarato di credere nella bontà intrinseca del progetto, ma di non volerlo svolgere gratuitamente e di sentirsi da esso eccessivamente affaticati, hanno dichiarato, nel secondo anno, che il progetto aveva peggiorato la qualità della loro relazione con le famiglie e reso difficile il dialogo educativo. Il progetto è stato quindi ritenuto "responsabile" delle lamentele delle famiglie che negli ultimi mesi, secondo quanto ci è stato riferito dai docenti, si erano fatte sempre più polemiche sia rispetto alla qualità della didattica che della didattica digitale, giudicata da alcune famiglie insoddisfacente. Per queste ragioni, contro il parere delle famiglie e degli studenti, è stato interrotto e nel terzo anno non più proposto. La nostra richiesta finale di un incontro (*on line* data l'emergenza pandemica) per salutare le classi, inizialmente autorizzata dal Dirigente, è stata poi negata dai consigli di classe.

Che cosa è successo, quindi, durante questo progetto, tale da determinare questa avversione da parte del collegio docenti nei suoi confronti?

Ma anche, diciamo pure, avversione nei confronti delle ricercatrici?

Perché il progetto è stato ritenuto responsabile, negli anni successivi, di aver deteriorato la relazione docenti-famiglie?

Per tentare di rispondere a queste domande, procederemo prima mostrando le criticità che abbiamo osservato durante lo svolgimento dei colloqui; faremo poi alcune riflessioni, che valgono come ipotesi sulle ragioni dell'interruzione; infine, porremo alcuni interrogativi sul valore e sul significato della ricerca applicata in questo contesto.

3. Lo svolgimento dei colloqui. Criticità

Il periodo di osservazione delle udienze ci ha permesso di vedere alcuni aspetti strutturali della relazione tra docenti e studenti che, in modo imprevisto, sono entrati in conflitto con l'obiettivo di responsabilizzare gli studenti:

1. la difficoltà di agire la relazione educativa al di fuori della categoria del "giudizio";
2. l'incapacità di gestire i tempi di ascolto dello studente e le emozioni ad essi legate;
3. l'imposizione di un modello fortemente normativo e rigido di "buon alunno" e "buona partecipazione scolastica" a tutti gli studenti e studentesse.

A partire da queste osservazioni ci siamo chiesti se si trattasse di paura di una qualche forma di giudizio e di chi fosse maggiormente questa paura.

3.1. Di chi è la paura del giudizio?

Dire che i professori abbiano mostrato una certa apprensione nei confronti di noi osservatrici e che abbiano agito quella che ci sembra di poter definire ansia da prestazione, ci pare coerente con quanto abbiamo esperito in prima persona. E da qui potremmo dire che quella naturalizzazione della presenza dell'osservatore esterno, tipica dei contesti etnografici (Duranti, 2002), non si è quasi mai realizzata nella scuola. E questo è emerso, soprattutto con la secondaria di secondo grado, quando i docenti continuavano a chiederci, a più riprese, un nostro giudizio su "come stavano andando", oppure di sostituirci a loro per condurre il colloquio, di parlare noi con alunni e poi con i genitori.

Il nostro rifiuto di emettere giudizi o di prendere il loro posto, che per noi oltre che un'attitudine metodologica è una valorizzazione del loro insostituibile ruolo, è stato invece vissuto con frustrazione e ha generato dall'inizio una certa tensione, forse da noi sottovalutata.

Ci sembra di poter affermare che il clima giudicante presente nelle relazioni interne al contesto scolastico era così alto (la scuola come luogo di giudizio) che interazioni di natura collaborativa o riflessiva hanno faticato a realizzarsi anche tra i docenti e tra noi ricercatori e i docenti.

Da un lato il collegio docenti ha evocato, frequentemente, come modello di riferimento l'unico, altro momento in cui il collegio si ritrova unito davanti ad uno studente, l'esame di terza media, contesto performante, di prova o esame; dall'altro lato un docente ha continuato a ripetere che l'unico motivo per cui aveva aderito al progetto era quello di far sperimentare agli studenti quella situazione in modo da renderli più disinvolti durante la prova d'esame. Il fatto che i docenti non vivessero il colloquio come un momento di confronto riflessivo e avessero quindi difficoltà nel proporlo in questo modo agli studenti si è palesato nelle continue battute di spirito che si rivolgevano l'un altro, per alleviare la tensione e nel timore che i ragazzi vivessero quel momento come una prova psicologica troppo difficile da superare, appunto come un esame.

Dall'inizio del progetto la rappresentazione culturale circolante non è stata quella dell'opportunità (di crescita per i ragazzi e di professionalità per loro), ma piuttosto quella di un momento faticoso e potenzialmente pericoloso.

Questa paura ha scatenato nei primi colloqui il ricorso a frequenti battute di spirito, per "sdrammatizzare" e rendere il più leggero possibile il tempo del colloquio, come percepito dai ragazzi:

Prof.: Avevi timore? Cosa ti aspettavi?

Alunna: hanno mandato un messaggio vocale sul gruppo ieri dicendo che qui si scherzava e rideva, che non erano cose cattive, quindi ero rilassata.

Se poi il ragazzo o la ragazza in udienza restavano un momento in silenzio per pensare rispetto ad un'osservazione dei docenti o si mostrava in difficoltà, i docenti facevano a gara in battute di spirito e in minimizzazioni, perdendo di vista e ritrattando anche gli obiettivi concordati, alla prima percezione di disagio, con una conseguente banalizzazione o disconferma della situazione.

C'è stata una certa paura da parte dei docenti di ferire gli studenti che da un lato è legata alla diffusa rappresentazione del bambino come fragile e incapace di sopportare la frustrazione (Biscaldi, 2013; Pietropolli Charmet, 2010) dall'altro è l'esito di un contesto giudicante nel quale i docenti non riescono a mutare rappresentazione culturale e a pensare l'interazione come collaborativa, anche quella in cui oggetto del discorso è l'indicazione di percorsi per migliorare l'apprendimento.

Infine, se qualche studente si è mostrato in difficoltà o si è messo a piangere, il consiglio di classe è entrato in panico, fino a ritrattare quanto appena detto.

Diario di campo. L'alunno si siede e inaspettatamente prima che il colloquio inizi comincia a piangere, i professori vogliono consolarlo, parlandosi uno sopra l'altro, come spaventati della reazione del ragazzo; i metodi di consolazione sono alternanti tra il fare battute, cambiare discorso e dire frasi affettuose. Non lasciano il tempo al ragazzo di esprimere un concetto e fanno solo domande che non aspettano una risposta, dando per scontato che, dato che lui piange, non parlerà. Quando al termine del colloquio chiediamo al consiglio perché non hanno chiesto all'alunno perché piangeva e dato il tempo di rispondere, un docente sembra stupito del fatto che il ragazzo potrebbe prendere parola sul suo stato. Ci dice di sapere (o meglio supporre) che il ragazzo piange per la separazione dei genitori.

La costruzione di un dialogo sembra quindi bloccata da un lato dalla paura dei docenti di ferire i ragazzi, dall'altro dalla paura di essere giudicati dai colleghi o da noi osservatori, dall'altro dall'idea fortemente radicata che il ragazzo/a non è in grado di prendere parola su se stesso, idea che spesso sembra agire come una profezia che autoavvera.

Da parte loro i ragazzi ci sono parsi impegnati nel tentativo di tradurre in termini per loro comprensibili quell'esperienza insolita: comprenderla ha significato ricondurla all'unica interazione *face to face* con i docenti che conoscono, l'interrogazione, assimilandola ad una prova d'esame e quindi si sono dotati delle stesse strategie utilizzate per far fronte ad una situazione di valutazione e giudizio.

Spesso, entrando in aula per i colloqui, come prima cosa hanno allungato il libretto come ad un'interrogazione in classe. Una volta usciti hanno riferito ai compagni le domande poste loro; infatti nel procedere dei colloqui si trovano risposte comuni o le stesse frasi dette da diversi studenti.

3.2. Quale spazio per l'ascolto?

Oltre alle battute di spirito, i docenti ci sono parsi in difficoltà nel trovare un *linguaggio con cui parlare agli studenti di apprendimenti* e nel *concedere agli studenti il tempo necessario per pensare e rispondere*.

I dialoghi spesso si sono trasformati in monologhi dei singoli docenti a cui il ragazzo/la ragazza hanno assistito in modo piuttosto passivo.

Ci è venuto il sospetto che ROU si sia inserito in un contesto in cui i ragazzi non sono stati quotidianamente incoraggiati a ragionare in termini costruttivi e riflessivi sugli *step* scritti sul loro libretto, intesi come *step* di crescita personale; ogni nostro tentativo di capire se nella quotidianità didattica quegli obiettivi erano entrati nella prassi e se erano stati richiamati in modo incoraggiante in aula si è infranto contro i sospiri di un docente della classe che ha lamentato di essere solo all'interno di un collegio per la maggior parte indifferente al progetto o che il file condiviso in cui ogni docente avrebbe dovuto segnare i propri obiettivi per dividerli e poi produrre una sintesi non è stato compilato dai colleghi ed è stato solo a suo carico.

Questo nostro timore trova conferma nel fatto che quasi tutti i docenti dovevano rileggere gli obiettivi posti nel colloquio precedente scritti sul libretto prima dell'ingresso dell'alunno o mentre l'alunno è presente:

Prof.1: parlatemi degli impegni che ti eri presa che non ricordo.

Prof.2: questi qua scritti sul libretto, fammeli rivedere anche a me...

Ci siamo rese conto che se il progetto responsabilizzazione non vive nelle pratiche rischia di essere poco concludente e capiamo anche lo smarrimento dei ragazzi e delle ragazze nel momento in cui si sono trovati autorizzati a prendere parola su di sé, in quindici minuti, senza aver avuto modo di costruire quello stesso clima di auto riflessività in aula.

Inoltre, nel momento in cui è entrato il genitore, i docenti sono parsi dimenticare la presenza del ragazzo/a, iniziando a parlare dello studente/essa come se non ci fosse, in terza persona, escludendoli dalla conversazione, sostenuti dai genitori che, a loro volta, parlavano in terza persona, come se il figlio o la figlia non ci fossero.

Prof.: [procede con la lettura degli obiettivi guardando la madre e confermandogli che ad ogni punto è migliorata] Passa il pagellino alla madre.

Prof.: cose ne pensa?

Mamma: lei è felice, a casa parla e mi dice tutto.

Prof.: bene. Arrivederci.

Mamma: arrivederci.

— · —

Mamma (rivolta all'insegnante): il problema è la scrittura e la lettura. Se lei dice di scrivere 10 righe noi scriviamo anche grosso perché a noi non piace scrivere e a noi non piace leggere.

L'idea che il genitore è il reale destinatario delle parole dell'insegnante è presente anche alla scuola primaria. Significativamente una bambina di prima primaria ha raffigurato in questo modo la situazione:



La maestra porgendole la pagella le dice “Bravissima”; la bambina resta senza parole e dal fondo dell’aula la mamma risponde “Grazie”, in una specie di triangolazione dialogica in cui il bambino è il ricevente delle parole, ma la madre è il vero destinatario (Duranti, 1992). La bravura della bambina gratifica la madre, non la bambina stessa.

Questa difficoltà da parte dei genitori nel fare spazio al figlio l’abbiamo vissuta osservando i colloqui alla primaria. Nonostante avessimo spiegato ai genitori il funzionamento dei colloqui, molti genitori, istintivamente prendevano la sedia collocata in fondo all’aula e la portavano a fianco dei figli, sedendosi vicino a loro. Toccava a noi ricordare ai genitori che il loro posto era in fondo all’aula e che l’udienza era per il figlio/a e rimettere la sedia al suo posto.

Nella scuola secondaria di primo grado, l'ingresso del genitore dopo i 15 minuti di colloquio dei figli, nella parte finale, ha complicato ulteriormente la comunicazione.

A volte il genitore entrando si è alleato con il docente, ma *contro* il figlio, ripetendo al figlio quanto detto dal docente, in modo piuttosto aggressivo:

Mamma: hai capito tutto? Non avevamo già detto tutte queste cose?

Alunno: sì.

Mamma: io gli farò un cartellone. Lo diciamo tutti giorni ma l'indomani è la stessa cosa. Stai in casa in punizione da oggi e non esci più.

Prof. 1: ma poi neanche in classe fa nulla.

Prof. 2: inoltre mangia e beve sporcando tutto per terra. Cerca di coprire lo sporco con il piede ma fa anche peggio così.

Mamma: anche a casa.

[Ridono tutti tranne l'alunno].

Altre volte il genitore si è sostituito al figlio nella presa di parola, con la complicità dei docenti; nel momento in cui è entrato in aula ha portato problematiche che il figlio non aveva minimamente menzionato nei 15 minuti precedenti a sua disposizione, anche ponendosi in conflitto con il docente davanti al figlio oppure entrando in conflitto con il figlio davanti al docente.

Mamma: mia figlia è sotto pressione e la sera comincia a cambiare viso. Vuole stare a casa e dice che ha il vomito. Non vuole venire e si lamenta dei compagni. Ha detto: "meno male che ci sono i colloqui così gli dirai che devono smetterla". Vi volevo quindi chiedere se le potete cambiare banco.

Prof.: Sì, non immaginavamo che la situazione fosse così. Lo faremo subito.

Lo spazio di *agency* dei ragazzi sembra veramente ridotto tra le istanze dei docenti e quelle dei genitori e fatica a trovare modi, parole e ritmi per emergere.

Tuttavia è emersa una differenza importante.

Mentre nei momenti di restituzione periodici, i genitori hanno ascoltato le nostre riflessioni sull'invadenza genitoriale facendo autocritica e chiedendoci aiuto su come gestire il processo di crescita e progressiva acquisizione di autonomia dei figli e ne è nato uno scambio sereno, molto costruttivo, le stesse riflessioni e le stesse domande, poste anche ai docenti nel primo spazio di restituzione a febbraio, sulle reali ragioni della difficoltà nel dare voce agli studenti, hanno suscitato una reazione oppositiva tra i docenti del consiglio di classe che ipotizziamo sia tra le ragioni, non dette, della richiesta di sospensione del progetto.

3.3. Chi è il buon alunno?

Tra gli obiettivi indicati nella scheda consegnata dai docenti nella progressione degli studenti, molti riguardano l'aspetto comportamentale e relazionale.

Ci ha molto colpito sia l'insistenza sulla richiesta fatta di essere buoni, generosi e amici di tutti - l'ideologia del "perfetto allievo" - sia la richiesta di partecipare alle lezioni in modo attivo che sembra imporre un unico *standard* di comportamento a tutti gli studenti. E questo modello di studente perfetto sarà poi il metro con cui vengono giudicati tutti i comportamenti in classe?

Prof.: e l'aiutare i compagni?

Alunna: ma non posso stare da sola io?

[Ridono]

Prof.: è importante aiutare tutti ed essere aiutati, sennò che compagna saresti?!

—'—

Prof: vorremmo che tu prendessi più sicurezza in te e avessi più curiosità. Come vedi scritto nel tuo libretto da domani dovrai intervenire almeno una volta ogni ora, in ogni materia.

Alunno: non sono bravo a intervenire, neanche quando non capisco qualcosa.

Ci è parso che il consiglio di classe piuttosto che lavorare per l'acquisizione del metodo di studio e la progressione degli apprendimenti in modo

personalizzato, si spostasse continuamente sulla valutazione del fattore relazionale-comportamentale, riproponendo continuamente un solo modello di studente: uno studente che non disturba in classe, è amico di tutti, accetta senza protestare che i docenti gli scelgano il compagno di banco, aiuta tutti, non entra in conflitto con i compagni, alza frequentemente la mano quando non ha capito, dedica la stessa attenzione a tutte le materie, al di là delle propensioni individuali.

Crediamo che questo tema sia poco esplorato nella letteratura scientifica, ma riteniamo importante evidenziare la normatività silente di questa imposizione di modelli comportamentali, che divide la classe in “buoni” e “cattivi”, impedisce il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità e degli stili di apprendimento, incentiva senso di inadeguatezza e derive perfezioniste.

4. Le ragioni del conflitto. Ipotesi

Crediamo che il progetto, all'apparenza così semplice, abbia reso palesi, una serie di criticità interne al mondo scolastico, criticità nelle quali la scuola italiana ci sembra invischiata e ci chiediamo ancora come possa svincolarsi. Ci pare di poter affermare che per responsabilizzare e motivare gli alunni sui loro apprendimenti (per uscire da una scuola puramente trasmissiva e disciplinante) occorre che i docenti in consiglio abbiano chiara e condividano una progettualità educativa, la quale, a sua volta, comporta l'assunzione di una responsabilità educativa.

Ora, a giudicare da quanto osservato e vissuto durante il nostro progetto (ma la letteratura sulla scuola purtroppo ci conferma che tutto ciò può essere, molto probabilmente, riferito a tutto il contesto italiano), i docenti raramente trovano momenti in cui esplicitano e discutono in consiglio l'idea di responsabilità educativa alla base della loro attività didattica quotidiana.

Spesso la rappresentazione che ciascuno di loro ha di cosa sia una buona lezione, una buona prestazione, resta un “dato per scontato”: si presume di esser tutti d'accordo, ma non viene mai esplicitata e discussa. Questo non detto - che può emergere all'improvviso in modo conflittuale in consiglio nella decisione del voto in condotta da assegnare ai singoli studenti o nei consigli di classe straordinari convocati in caso di decisione di sanzione disciplinare -

produce incomprensioni, malumori e comunica alle famiglie un generale senso di incoerenza nell'operato scolastico.

Così come spesso "non dette" e poco condivise ed estemporanee restano le modalità di gestione della classe dei singoli docenti e le strategie di interazione docenti-studenti e di relazione casa-famiglia: alcune morbide e concilianti, altre evasive, altre apertamente conflittuali.

I consigli di classe, infatti, sono composti da docenti con formazione, aspettative, investimento sulla propria professione molto eterogenei. Negli anni poi un accentuato *turn over* del corpo docente e la tendenza a smembrare gli insegnamenti (per cui in una classe un docente insegna italiano, un altro storia e un altro geografia) ha portato gli studenti a fare esperienza di una accentuata eterogeneità degli stili didattici, tale per cui non sembra esagerato dire che ad ogni cambio di ora cambiano non solo le materie ma anche i sistemi di riferimento. Se entro un certo grado questa eterogeneità può essere fisiologica, oltre un certo grado contribuisce ad indebolire l'autorevolezza del sistema oltre che l'efficacia dell'azione formativa.

Messi attorno ad un tavolo, non per esprimere giudizi e dare numeri durante lo scrutinio, ma per confrontarsi sulla progettualità educative, i docenti sono stati costretti, in questo progetto, a porsi domande impegnative: quale idea di scuola? Quali obiettivi condivisi? Che cosa aspettarsi dagli studenti? Di cosa ritenerli responsabili? Ma si sono trovati davanti anche alla richiesta di una necessaria condivisione quotidiana in classe, in itinere, della progettualità educativa tale da consentire una ricomposizione della personalità dello studente, uno sguardo completo sulla sua formazione globale come persona.

Forse questo onere ha portato il consiglio a rigettare questo impegno perché vissuto solo come troppo faticoso, mentre poteva essere vissuto come gratificante e professionalizzante anche, e maggiormente, per loro.

Crediamo, infatti, che il rifiuto non sia solo dovuto alle ore pomeridiane impegnate nel corso dell'anno (6 di formazione e 16 di colloquio) come ci hanno riferito i docenti, ma al rifiuto di assumersi un compito educativo più ampio che, molto probabilmente, richiedeva una preparazione ai loro occhi diversa da quella posseduta. E questo ci sembrato di capirlo anche dalla depressa desolazione del docente che ha continuato a ripeterci che il consiglio non collaborava lasciando in bianco il foglio *excel* condiviso, cioè non intendeva assumersi questa responsabilità di pensare e condividere carenze e potenzialità

di ciascun studente che a loro dire uscivano dalle strette competenze tecniche d'insegnamento richieste al loro ruolo.

C'è poi il complesso tema del rapporto con le famiglie. I docenti sono in difficoltà nel condividere con le famiglie ad inizio percorso un'idea di responsabilità educativa e nel sostenere questa idea nel corso dell'anno scolastico.

A fronte di famiglie iperprotettive o eccessivamente deleganti, è facile che finiscano per ricoprire ruoli non propri (diventando una seconda mamma o un amico o un giudice implacabile) oppure che entrino in conflitto con le famiglie, con gli studenti o con i colleghi e il dirigente.

Momenti istituzionali esplicitamente dedicati alla condivisione di una progettualità comune tra scuola e famiglia alla base dell'agire educativo sono rari nelle scuole italiane, per non dire completamente assenti. Le riunioni di inizio anno scolastico con le famiglie si riducono all'elenco dei programmi che saranno svolti, dell'offerta formativa e alla spiegazione delle mete delle gite scolastiche.

Mentre a noi, maggiormente dopo questa esperienza, reali momenti di riflessività appaiono invece sempre più necessari, soprattutto a fronte delle accelerate trasformazioni socio-culturali che stiamo vivendo in un periodo storico caratterizzato da una molteplicità di modelli di riferimento e da un diffuso relativismo valoriale e quindi da una pluralità di aspettative da parte delle famiglie sul ruolo della scuola.

Queste trasformazioni rendono sempre più difficile per i docenti ancorare la trasmissione del sapere a punti di riferimento stabili e richiedono, rispetto alla scuola del passato, una esplicitazione chiara, ripetuta e continua dei fondamenti, delle regole e del percorso di apprendimento di ogni allievo.

Nel caso del nostro progetto abbiamo visto una molteplicità di comportamenti, spesso contraddittori, e una grande difficoltà nel contenere i genitori iperprotettivi o invadenti e maleducati, ma anche nell'accogliere, senza "parare via" in tre minuti, i genitori intimiditi, rispettosi, di poche parole.

Abbiamo potuto osservare una significativa paura del conflitto.

Quando abbiamo proposto questo progetto partivamo dal presupposto che un cambiamento in una pratica scolastica istituzionalizzata, l'udienza, avrebbe innescato una serie di cambiamenti necessari:

- avrebbe richiesto di esplicitare in modo chiaro direttamente a studenti/esse che cosa i docenti si aspettano da loro: questo avrebbe reso necessario che i docenti si fossero chiariti tra loro precedentemente sugli obiettivi formativi generali e sulla progettualità educativa contribuendo alla creazione di un lavoro in *team*;
- avrebbe richiesto di considerare lo studente/essa (e non la mamma/papà) responsabile del suo comportamento e dei suoi apprendimenti e quindi di dialogare direttamente con lui/lei spiegando punti deboli e potenzialità e fornendo le motivazioni educative delle richieste dei docenti e delle eventuali sanzioni: questo avrebbe dovuto promuovere un ripensamento degli stili comunicativi e relazionali;
- avrebbe richiesto di fornire agli studenti/esse una *road map* del percorso di apprendimento, indicando loro la direzione di lavoro da percorrere per migliorare; questo avrebbe aiutato a ricomporre in una visione unitaria di persona quella che spesso è una visione frammentata nelle diverse restituzioni sul profitto (non di rado contraddittorie) che i diversi docenti esprimono singolarmente nelle ore di udienze ai genitori.

Molto probabilmente non ci eravamo sbagliate. Il progetto udienze realmente richiedeva questo radicale cambiamento di rappresentazioni, stili comunicativi e impegno e avrebbe potuto consentire questa trasformazione, ma appunto per questo è fallito perché i docenti (almeno i docenti con cui ci siamo relazionati), non desiderano, per ragioni che andrebbero indagate, avviare e sostenere questo cambiamento.

Ci è parso che preferissero evitare il lavoro in *équipe*, che preferissero gestire in autonomia le loro lezioni, e la fatica che comportano, con la porta ben chiusa, e che non avessero un particolare interesse alla condivisione con i colleghi con cui spesso faticano a intrattenere relazioni positive e gratificanti.

Ci è parso di capire che temessero, più o meno consapevolmente, di innescare processi di riflessività e capacità critiche negli studenti e nei loro genitori per la difficoltà che ne comporta la gestione; possiamo dire che, a torto o a ragione, non se la sentono di farsi carico della crescita della persona perché spesso questo comporta fare fatica, anche psicologica, oppure perché intuiscono la mancanza di competenze specifiche nella gestione delle emozioni nella relazione con gli allievi e, ancor di più, con i genitori.

L'interruzione del progetto in quanto impegno troppo gravoso non retribuito ha sicuramente aperto un *vulnus* nel rapporto con le famiglie che si sono sentite tradite da una promessa iniziale di cura nei confronti dei loro figli, poi ritratta. Non escludiamo che i problemi che i docenti hanno lamentato nell'anno successivo all'interruzione del progetto, da loro attribuiti al progetto (responsabile, a loro avviso, dell'incattivirsi dei genitori) fossero in parte dovuti alla sensazione provata dalle famiglie che i loro figli non valessero "16 ore in più di lavoro in un anno" come ebbe a dirmi una mamma, tristemente, durante l'incontro conclusivo.

Nel braccio di ferro tra docenti (che vogliono essere pagati e sono stanchi di essere sfruttati da una istituzione di cui non riconoscono più il valore) e famiglie (percepiti come invadenti o aggressive o assenti, in ogni modo sbagliate) di nuovo rischia di perdersi il punto di vista dello studente a cui il progetto era dedicato, finito nell'ombra del rimpallo di una responsabilità di cura che nessuno più vuole assumersi e che ognuno attribuisce ad altri - a tutti tranne che a sé.

Infatti, ci sembra che quanto accaduto riproponga ed esemplifichi un tipico paradosso della scuola italiana: a dispetto del fatto che la responsabilità è continuamente invocata a parole, e scritta nei piani di offerta formativa, come un aspetto fondamentale della relazione educativa, è invece costantemente evitata e rimpallata nelle pratiche quotidiane. In questo caso i docenti hanno spostato la loro necessaria assunzione di responsabilità (rispetto ad un impegno preso; rispetto al benessere dei loro studenti; rispetto al loro modo di gestire la comunicazione in aula e con le famiglie) prima sul sistema scuola (che retribuisce troppo poco) e poi sul progetto stesso (responsabile di aver reso le famiglie meno collaborative) e quindi su di noi.

5. Conclusioni: di che cosa è responsabile un ricercatore?

Allora, questa responsabilità rimpallata tra dirigenti, docenti e genitori, come la palla che scotta del gioco dei bambini, quando la musica si è fermata è rimasta in mano a noi, le ricercatrici. Scegliamo di non far ripartire la musica e di tenerla, ma, dal momento che scotta e che ci siamo scottate le mani, ci sia almeno concessa la possibilità di porre una serie di riflessioni e di domande, a loro modo, scottanti.

In prima istanza pensiamo di poter affermare che in questa esperienza di ricerca interrotta hanno avuto un ruolo importante i *pregiudizi* delle ricercatrici e autrici di questo articolo.

Il primo è sicuramente la nostra sopravvalutazione dell'interesse dei docenti. Abbiamo dato per scontato che questa proposta di ripensamento dell'ora di udienza fosse considerata un arricchimento professionale e che ne fosse evidente la rilevanza sociale, oltre che umana.

Invece la richiesta di non essere impegnati oltre il proprio monte ore e di voler svolgere formazioni alternative a queste⁴ ha palesato uno scarto – direi una voragine – tra la nostra percezione del ruolo educativo e sociale del docente e la richiesta dei professori coinvolti nel progetto di essere solo considerati professionisti come tutti gli altri, pagati per una prestazione.

Questa tensione, che interroga tutti i cosiddetti lavori di cura, pone la prima questione: è il lavoro dell'insegnante un lavoro come gli altri, è l'insegnamento un servizio come gli altri? Si è docenti come si è impiegati, commesse, camerieri, idraulici?

E ancora, siamo sicuri che impiegati, commesse, camerieri, idraulici, non “domino” al lavoro anche del tempo non retribuito, se occorre?

Pensiamo che una frattura divida il mondo della scuola: tra chi considera il lavoro dell'insegnante come una vocazione e lo svolge dedicando molte più ore di quanto pattuito dal contratto nazionale del lavoro e chi invece vive questo lavoro con frustrazione, lamentando lo scarso stipendio e la scarsa considerazione, talvolta covando un certo risentimento verso il sistema.

Questa frattura ha travolto anche il nostro progetto, catapultandoci dal mondo ideale – quello dei valori, delle progettualità, del valore sociale della ricerca – al mondo reale, quello delle biografie dei docenti coinvolti, con i loro problemi e le loro difficoltà quotidiane, come il precariato o la conciliazione casa/lavoro.

Sulle ragioni che hanno creato questa frattura nel nostro paese, sulle rappresentazioni culturali ad esse legata, andrebbe aperto un serio dibattito, prima di avviare qualsiasi riforma nel mondo della scuola (riforme che appunto

⁴ Il dirigente per incentivare la partecipazione al progetto ha deciso di considerare una parte delle ore destinate al progetto come aggiornamento professionale. Rispetto a questa decisione alcuni docenti hanno obiettato che non volevano essere vincolati nella decisione dei corsi di aggiornamento da seguire e che volevano essere liberi di seguire corsi di aggiornamento a proprio piacimento.

rischiano di essere valide sulla carta, ma avversate nelle pratiche come il nostro progetto e quindi fallimentari).

Il secondo pregiudizio è la nostra sopravvalutazione delle *capacità* o della *volontà di auto-riflessività*. Abbiamo anche in questo caso dato per scontato che le osservazioni proposte durante le restituzioni periodiche sulle criticità emerse nei colloqui fossero comprese e accettate nella loro portata antropologica e accolte con spirito critico; invece sono state vissute come giudicanti e mortificanti e hanno generato un certo risentimento. Abbiamo constatato che i docenti, proprio come i loro studenti, considerano gli errori un fallimento e non un'opportunità di apprendimento. Temono il giudizio piuttosto che cercare momenti in cui mettersi in discussione.

Anche in questo caso: come alimentare il senso critico dei ragazzi, se questa attitudine non è presente nel contesto scolastico? Come far capire il valore della ricerca, se i docenti con i quali siamo stati in relazione ci sono parsi in difficoltà nel comprenderne la portata?

Analizzando a posteriori l'impatto psicologico del progetto sul consiglio di classe, possiamo supporre che deve essere stato estremamente impattante per gli insegnanti il nostro ingresso in una sede sensibile come quella del colloquio. Con il senno di poi avremmo potuto tenere in considerazione il grado di vulnerabilità da loro percepito ed espresso sotto forma di richiesta di rassicurazioni ed elogi - richiesta che da noi è stata semplicisticamente liquidata come non pertinente, ma che forse tradiva ragioni più profonde, tutte da indagare.

E ancora, quanto il nostro essere donne e il nostro porci in maniera orizzontale e alla pari ha influito sulla costruzione della relazione e sulla nostra legittimazione? Se gli osservatori fossero stati due uomini in giacca e cravatta, inviati dal Ministero, la reazione al progetto sarebbe stata la stessa?

Consigliamo la presa in analisi di queste criticità nell'eventualità del ripetersi di una simile proposta nelle scuole. Riteniamo anche che sarebbe stato estremamente interessante poter condurre interviste in profondità ai singoli docenti per comprendere le ragioni individuali del loro ritirarsi dall'impegno preso nel progetto, ma purtroppo il clima di fiducia, presupposto

indispensabile, si era ormai deteriorato e rendeva questa strada, in quel contesto, non più da noi percorribile.

E infine, possiamo sottolineare, sempre con la palla che scotta fra le mani, che l'interruzione di questa sperimentazione, contro il volere dei ragazzi e delle loro famiglie, pone una serie di interrogativi importanti per chi si occupa di antropologia applicata nel mondo della scuola: di che cosa è lecito che si occupi un antropologo dell'educazione? Di progetti richiesti e commissionati dalla dirigenza? Di progetti i cui risultati testimonieranno che la scuola opera in modo inclusivo e multiculturale? Di progetti compiacenti che lodano questo e quello, rassicurano che siamo tutti bravi docenti e bravi genitori, per lasciare tutto come prima?

Quale critica è possibile avviare alle prassi educative nella scuola italiana senza provocare offesa? Quali innovazioni sono possibili?

Da chi i docenti sono disposti ad apprendere nuove pratiche? E che cosa sono disposti a mettere in discussione? E a quale prezzo (non solo metaforico ma anche reale)?

Pensiamo quindi di poter proporre questa riflessione conclusiva: da osservatrici di un contesto, un piccolo contesto, possiamo affermare che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, le diverse famiglie, con tutti i loro limiti e le loro difficoltà, erano pronte e disponibili per un cambiamento nella relazione educativa e nella responsabilità ad essa legata, cambiamento di cui forse c'avevano solo alcuni aspetti e su cui faticavano e facevano faticare i docenti, ma di cui intravedevano la necessità e intuivano l'importanza e su cui erano disponibili a farsi accompagnare. I docenti invece no, non erano pronti ad abbandonare una routine consolidata, né ad investire in un progetto di trasformazione culturale.

In che direzione, con quali risorse, con quali metodi possiamo, come antropologi e psicologi, lavorare per combattere l'immobilismo che blocca i tentativi di rinnovamento nelle rappresentazioni e nelle pratiche culturali della responsabilità educativa nel mondo della scuola è l'ultima, ma non ultima, domanda scottante che questo progetto interrotto ci pone.

Bibliografia

- Benadusi, M. (2017). *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Biscaldi, A. (2013). *Etnografia della responsabilità educativa*. Bologna: Archetipo libri.
- Biscaldi, A. (2017). "Viva Viva il Tricolore" Which citizenship education in the Italian school?" in *Antropologia*, 4 (2,) 2017, pp. 187-208.
- Biscaldi, A. (2018). "Chi ha il coraggio della critica culturale? Brevi noti sull'agire responsabile" in *Pedagogika XXI*, 4: 9-13.
- Biscaldi, A. (2020). "Comprendimi, motivami, appassionami. Riflessioni sulle aspettative degli studenti nei confronti dei docenti della scuola secondaria di secondo grado" in *Educazione Interculturale - Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 18, n. 1, pp. 59-73, <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/10984>.
- Biscaldi, A., Fava, F. (a cura di) (2021). "La didattica a distanza. Nuove rappresentazioni dell'insegnare e dell'apprendere" *Narrare i gruppi*, vol. 16, n. 12, pp. 123-128, <https://www.narrareigruppi.it/index.php?journal=narrareigruppi&page=article&op=view&path%5B%5D=1.28.12.21>.
- Bonetti, R. (2014). *La trappola della normalità. Antropologia ed etnografia nei mondi della scuola*. Firenze: Seid.
- Bonetti, R. (2019). *Etnografie in bottiglia. Apprendere per relazioni nei contesti educativi*. Roma: Meltemi.
- Bonetti, R. (2020). *Far volare i banchi. Ripensare l'apprendimento in un'aula universitaria*. Bologna: Bononia University Press.
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Callari Galli, M. (2003). *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*, Milano: Mondadori.
- Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*. Pisa: Pacini.
- Duranti, A. (1992). *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: Carocci.
- Duranti, A. (2002). *Antropologia del linguaggio*. Roma: Meltemi.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guerzoni, G. (2017). *Le dinamiche interculturali nella scuola: uno sguardo antropologico*, in Giacalone, Fiorella, (a cura di), *Il tempo e la complessità: teorie e metodi dell'antropologia culturale*. Milano: Franco Angeli, pp. 250-281.
- Minicuci, M. (2015). *La Restituzione: problemi e pericoli*. In *L'Uomo Società Tradizione Sviluppo*, 5(2), 15-49 <https://rosa.uniroma1.it/rosa03/uomo/article/view/17787>.

- Pietropolli Charmet, G. (2010). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma: Laterza.
- Piasere, L. (2011). *A scuola. Tra antropologia ed educazione*. Firenze: Seid.
- Polito, M. (2003). *La motivazione. Come coltivare la voglia di apprendere e salvare la scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Schiavi M., Bondi, D.(2023). "Le scuole degli altri. Interviste comparative sui modelli scolastici europei e oltre". *Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative*, 5 (2) <https://dynamis.centrostudicampostrini.it/index.php/fogli/issue/view/numero5>
- Simonicca, A. (2011). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: Cisu.
- Tassan, M. (2020). *Antropologia per insegnare. Diversità culturale e processi educativi*. Bologna: Zanichelli.
- Tedlock, B. (1991). *From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography*, in "Journal of Anthropological Research", 47, pp.69-94.
- Vitale, I. (2020). *Responsabilità sociale a scuola: tecniche, modelli e benefici*, Psicologia dello sviluppo, 2 Giugno, Bologna, <https://www.igorvitale.org/responsabilita-sociale-a-scuola-tecniche-modelli-e-benefici/>.