

# Che cos'è dunque questa magia dell'aula? *La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia*

Angela Biscaldi

	<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](http://www.narrareigruppi.it)

Titolo completo dell'articolo	
<b>Che cos'è dunque questa magia dell'aula? <i>La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia</i></b>	
Autore	Ente di appartenenza
<b>Angela Biscaldi</b>	<i>Università degli Studi di Milano</i>
Pagine 129-145	Pubblicato on-line il 28 dicembre 2021
Cita così l'articolo	
<b>Biscaldi, A.</b> (2021). Che cos'è dunque questa magia dell'aula? <i>La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia</i> . In <i>Narrare i Gruppi</i> , vol. 16, n° 2, dicembre 2021, pp. 129-145 - website: <a href="http://www.narrareigruppi.it">www.narrareigruppi.it</a>	

#### IMPORTANTE PER IL MESSAGGIO CHE CONTIENE.

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

## gruppi nel sociale

### **Che cos'è dunque questa magia dell'aula?** *La retorica della presenza nelle scuole italiane ai tempi della pandemia*

Angela Biscaldi

#### *Riassunto*

Incrociando ricerca etnografica e riflessività antropologica il contributo intende proporre una lettura critica della retorica della presenza in aula come costitutivamente buona - retorica che si sta nostalgicamente diffondendo per contestare la didattica in remoto, cosiddetta a distanza (*dad*).

La didattica in remoto viene qui presentata come un'importante opportunità per ripensare il ruolo dei corpi, del *setting* e della responsabilità nella relazione educativa.

*Parole chiave:* didattica in remoto, pratiche educative, responsabilità educativa, pandemia

#### ***What is then this teacher's magic?***

*The rhetoric of the presence in Italian schools in times of pandemic*

#### *Abstract*

Starting from ethnographic research and anthropological reflexivity, this paper proposes a critical reading of the rhetoric of presence in the classroom as constitutively good - rhetoric that is nostalgically spreading to challenge remote teaching, so-called 'didattica a distanza'.

Remote teaching is discussed as an important opportunity to rethink the role of bodies, the setting and responsibility in the educational relationship.

*Keywords:* remote teaching, educational practices, educational responsibility, pandemic

## 1. Introduzione

La Pandemia Coronavirus ha modificato improvvisamente e radicalmente, da fine febbraio 2020, le pratiche quotidiane del ‘fare scuola’ in Italia e le loro rappresentazioni culturali. I docenti sono passati, nell’arco di poche settimane, dalla lezione in presenza a quella in remoto; i luoghi e i tempi dell’apprendimento e della socializzazione scolastica delle studentesse e degli studenti si sono trasformati, dando vita ad aule virtuali; la professione di docente è stata investita dalla richiesta improvvisa di nuove competenze e di nuove, inaspettate, responsabilità. Per sintetizzare questi cambiamenti è stata coniata in Italia una nuova espressione ‘didattica a distanza’ (*dad*).

Se nelle prime settimane la didattica a distanza è stata osannata come risolutiva, sostenuta da affermazioni trionfaliste come ‘La scuola non si ferma’<sup>i</sup>, col passare del tempo si è diffusa progressivamente, nel senso comune, una retorica tesa, invece, a squalificarla, a colpi di slogan ‘la vera scuola è solo in presenza’, e ad indicarla come un ostacolo al diritto allo studio.<sup>ii</sup> Questa retorica nostalgica chiede a gran voce che la scuola torni al più presto ‘come prima’, ‘alla normalità’, cioè al suo funzionamento pre-pandemia, in presenza (Cacciari, 2020).

Con questo articolo intendo analizzare la retorica della presenza, soffermandomi sulla rappresentazione culturale del ruolo dei corpi in aula nelle pratiche educative, in presenza e a distanza. La mia tesi è che la rappresentazione di una presenza in aula costitutivamente buona, contrapposta ad una didattica in remoto, sempre nociva, non debba essere assecondata in maniera acritica ma vada analizzata con attenzione, perché la *dad* ha fatto emergere problemi latenti da anni nella scuola italiana e sembra esigere, per la sua stessa modalità di funzionamento, che essi, finalmente, vengano affrontati. L’obiettivo di questo articolo è quindi quello di utilizzare la didattica a distanza come una gigantesca lente che permette di vedere meglio alcuni aspetti che nella, quotidianità della vita scolastica italiana, troppo spesso restano nascosti o mascherati, invisibili o indicibili. Renderli manifesti ed esplicitarli è il primo passo per avviare una riflessione critica pubblica.

L’argomentazione qui proposta poggia su due momenti metodologici. Il primo, più ampio, è quello della riflessività antropologica alimentata da venti anni di ricerca etnografica in campo educativo, accompagnata e costantemente in dialogo con corsi di formazione per docenti e incontri per i genitori nei più diversi ambiti istituzionali e associativi: “precipitano” in questo articolo anni di osservazione della partecipazione, interviste in profondità, progetti sperimentali nelle scuole e con le scuole (Biscaldi 2013, 2018, 2020a, 2020b, 2020c, 2021)

Il secondo, più specifico e legato al momento storico che viviamo, è costituito da 70 interviste in profondità svolte nell'estate 2020 a docenti di ogni ordine e grado e da 70 relazioni di 1000 parole svolte da matricole universitarie milanesi nell'autunno 2020 (Biscaldi, 2021).

Per quanto riguarda i docenti intervistati, essi sono stati individuati attingendo da reti di relazioni consolidate in precedenti progetti di ricerca: gli intervistati sono stati diversi non solo per l'ordine e grado delle scuole in cui hanno insegnato nell'anno scolastico 2019/2020 e per l'area geografica della scuola, ma anche per età, genere, anzianità di servizio, inquadramento professionale, grado di soddisfazione e investimento personale nel proprio lavoro. Le interviste in profondità hanno privilegiato la forma dell'ascolto delle narrazioni libere sia delle pratiche didattiche messe in atto durante il *lockdown*, sia del vissuto rispetto al cambiamento che delle aspettative per il futuro.

I 70 temi sulla didattica a distanza sono stati svolti al termine del corso del primo trimestre, a fine novembre 2020, dai miei studenti, matricole nell'anno accademico 2020/21, studenti e studentesse che hanno vissuto quindi nell'ultimo anno di studi superiori il passaggio dalla didattica tradizionale alla didattica in remoto e che avevano appena concluso il primo trimestre di didattica universitaria in modalità mista (in parte in presenza, in parte a distanza). I testi, parte in una serie più ampia di attività di scrittura sui temi dell'antropologia della contemporaneità, non sono stati valutati per l'esame ma sono stati un contributo libero degli studenti alla riflessione. Come per le interviste in profondità realizzate con i docenti, anche questi scritti raccontano una molteplicità di punti di vista e di difficoltà e sono interessanti aperture sullo sguardo dei giovani.

## 2. *Le molte ragioni della retorica del ritorno in presenza*

Ci sono alcuni elementi che concorrono nel sostenere e giustificare il desiderio dei docenti e degli studenti di tornare al più presto alla 'normalità', 'in presenza', lasciandosi alle spalle la didattica a distanza come un'esperienza da dimenticare. Questi elementi determinano una vera e propria 'ideologia della presenza', cioè l'idea, diffusa e condivisa, che senza presenza in aula non possa esistere relazione educativa né apprendimento.

Se proviamo a comprenderne le ragioni in modo più analitico - ad esempio dialogando con i docenti su pratiche concrete in contesti concreti - ci rendiamo conto che essi non sono tanto legati all'efficacia e alla gratificazione della relazione in aula esperita prima della pandemia quanto piuttosto ad una serie di problemi legati alla pratica e ai contesti della didattica a distanza.

Il *primo* è senza dubbio la grande fatica provata dai docenti. L'impegno necessario per la didattica in remoto è infatti notevole; nel periodo del *lockdown* i docenti, in molti casi, hanno raddoppiato il tempo dedicato alla preparazione delle lezioni (registrazione e caricamento di materiali, correzione degli elaborati caricati sulla piattaforma, corsi di aggiornamento) ma anche quello dedicato alla relazione con gli studenti e, soprattutto nel caso della scuola primaria, con le famiglie, che li hanno contattati in qualsiasi ora del giorno, sette giorni su sette.

Il fatto che la didattica digitale sia stata sperimentata e avviata in un periodo di emergenza ha sicuramente creato una confusione sui tempi da dedicare ad essa e sul ruolo del docente (diventato amico, confidente e psicologo) determinando una sovrapposizione tra tempo di riposo e tempo di lavoro e un sovraccarico emotivo, legato alla situazione (la pandemia) e ad una mancanza generale di regole di comunicazione condivise, ma attribuito invece completamente all'impiego del digitale. Si tratta di un sovraccarico di lavoro che la maggior parte dei docenti ha tollerato in situazione di emergenza, ma che non ritiene sopportabile nella *routine*.

[...] *in certi casi mi sono sentita un po' invasa... mi sembrava di aver questa gente sempre in casa [...]* (professoressa professionale, Torino).

[...] *grande fatica... e la cosa particolare che abbiamo notato tutti... tu metti energie lì dentro ma le energie non tornano, mentre nel rapporto diretto le energie tornano, quando entri in una classe senti che le energie arrivano, tu dai e ti tornano indietro, sei stanco ma sei anche ritemprato dal punto di vista emotivo, lì invece è esaurimento puro, alienazione totale [...]* (professore liceo, Pavia).

Inoltre, nonostante questa grande fatica, la *dad* non ha, se non raramente, prodotto innovazioni nel modo di fare lezione: la mancanza di preparazione specifica del corpo docente non ha permesso l'utilizzo di strategie didattiche diverse da quelle tradizionali in presenza; anzi, la *dad* duplicandone le metodologie di natura trasmissiva, ne ha amplificato l'inefficacia. Queste difficoltà hanno avuto ripercussioni sugli studenti che dopo un iniziale momento di entusiasmo, dovuto alla novità, hanno accusato noia, passività e un grande senso di isolamento (Sarsini, 2020).

Il *secondo* elemento che ha contribuito alla delegittimazione della *dad* è la paura, da parte dei docenti, della perdita del tradizionale controllo dell'aula che essa, necessariamente, comporta. La *dad* ha alterato profondamente le relazioni di potere e di controllo del *setting* tradizionale, lasciando molti insegnanti spiazzati e disorientati. Se in aula le tecniche del corpo che garantiscono o dovrebbero

garantire il rassicurante svolgimento della lezione sono ormai naturalizzate e incorporate da docenti e studenti, così come il controllo durante le verifiche orali e scritte e la sorveglianza durante gli intervalli, in remoto queste *routine* saltano e costringono i docenti a chiedersi ‘come si fa’ a gestire l’aula virtuale.

Quello che è emerso chiaramente è che in assenza di strategie di controllo, la scuola italiana crolla come un castello di carta.

Di fronte a questa evidenza, al fallimento nella costruzione di una relazione educativa soddisfacente, risulta più semplice attribuire ogni responsabilità alla didattica a distanza e invocare un ritorno alla scuola ‘di prima’ anziché intraprendere una seria riflessione critica, cioè interrogarsi sull’assenza di motivazione e responsabilizzazione degli studenti rispetto ai loro apprendimenti e su quanto si è lavorato negli anni passati in questa direzione (Biscaldi, 2013, 2020).

Il *terzo elemento* che ha contribuito ad accrescere un diffuso malcontento, questa volta proviene dal basso, ed è stato dettato dalla necessità dei genitori di ‘lasciare i figli da qualche parte’.

*[...] noi abbiamo capito una cosa, che ci sono stati genitori che si sono ritrovati genitori forse per la prima volta in vita loro, nel senso che non avevano mai convissuto così a lungo con i loro figli e soprattutto i più grandi non erano più in grado di gestirli per cui avevano bisogno di ficcarli da qualche parte... [...]* (maestra primaria, Varese).

Questa esigenza si è combinata al desiderio dei giovani adolescenti di uscire di casa e di ricreare la loro socialità ordinaria. Entrambe le esigenze sono legittime, ma si è creata una confusione tra sussidiarietà, socializzazione e apprendimenti. Se è indubbio che i genitori devono lavorare e che la scuola ha assolto, negli anni, sempre più compiti a lei delegati da un *welfare* debole, se è sacrosanto che i giovani abbiano bisogno di uscire di casa e di socializzare, quale spazio resta, nelle rappresentazioni culturali legate alla scuola, per gli apprendimenti?

Mi sembra che la *dad* abbia fatto emergere anche questo terzo elemento: ci troviamo di fronte ad una società che ha perso di vista la finalità della scuola, cioè la promozione di processi di apprendimento, e il ruolo che la conoscenza in sé ha come elemento di inclusione sociale e come fattore di mobilità sociale.

Se parlare della scuola primaria come spazio di socializzazione dovrebbe significare che la scuola è un contesto nel quale la socialità orizzontale e verticale permette di avviare processi di apprendimento, per il senso comune la scuola primaria come spazio di socializzazione è perlopiù un luogo in cui si sta insieme, condividendo esperienze.

Ora, il compito della scuola non è quello di includere tendendo fisicamente le persone in un’aula, e neanche facendole genericamente incontrare e socializzare;

la scuola include mettendo gli studenti e le studentesse nelle condizioni di acquisire nuovi strumenti concettuali e metodologici per pensare e agire nel mondo in modo soddisfacente. L'attenzione per la socializzazione ha preso il sopravvento a tal punto che in assenza di spazi condivisi di socializzazione, tutti dichiarano - docenti, genitori e allievi - senza pensarci due volte, che 'la scuola è morta'. La didattica digitale ci richiede, invece, di riflettere in modo approfondito sulla relazione tra socializzazione e apprendimenti nella vita degli studenti, dal momento che sappiamo che all'università i *test* d'ingresso apriranno le porte delle facoltà solo a chi ha acquisito le competenze necessarie e che quindi questa rappresentazione ambigua della scuola come luogo di socializzazione di nuovo penalizzerà i soggetti più deboli, quelli che non hanno raggiunto le competenze necessarie.

Possiamo dire che la *dad* ha fatto esplodere la contraddizione tra una scuola che è luogo di apprendimento - e su questo viene misurata dai vari indicatori nazionali e internazionali - ma alla quale di fatto viene richiesto sempre di più di assolvere a generici compiti di socializzazione e accudimento, che necessitano della presenza.

Inoltre, il disagio degli studenti adolescenti legato al non poter uscire, fare sport, incontrarsi al sabato sera, è stato riversato sulla scuola, attribuendo così la causa dell'ansia generata dalla pandemia alla didattica a distanza. In questo modo si pensa, togliendo la didattica a distanza, di risolvere la sofferenza creata dalla pandemia e di eludere alle domande di senso che essa genera nelle nuove generazioni. Domande che invece a scuola andrebbero tematizzate e affrontate.

[...] *Tutto quello che hanno saputo fare i nostri docenti è stato chiederci all'inizio delle lezioni, 'tutto bene?', 'Tutto a posto?', domande che cadevano nel silenzio e poi via un'ora di lezione frontale [...]* (studente universitario).

Questo terzo elemento si lega al tema del divario digitale, un altro discorso che alimenta l'ideologia della presenza. Secondo questo discorso occorre tornare al più presto in presenza perché la *dad* genera disuguaglianza dal momento che la distribuzione dei dispositivi digitali non è uguale in tutte le famiglie e i contesti domestici di fruizione non sono neutri, come si suppone esserlo lo spazio scolastico. Credo invece che l'esperienza della didattica a distanza sia preziosa e da non accantonare velocemente e che un ritorno in aula senza averne appreso la lezione sarebbe pericoloso proprio perché "le differenze economiche e sociali che nelle aule possono sfuggire a chi non vuol vedere, si sono evidenziate con forza quando la scuola si è trasferita a casa" (Corradi, 2020: 14). E aggiungo, che esse chiedono con forza di essere prese in considerazione e affrontate.

La *dad* ci ha permesso, ad esempio, di toccare con mano l'incidenza del ruolo delle famiglie di provenienza nel successo scolastico degli studenti: abbiamo visto bambini, soprattutto alla primaria e secondaria di primo grado, che sono stati messi in condizione di seguire le lezioni e sono stati sostenuti dalle famiglie e altri che non lo sono stati e non hanno potuto farlo. Abbiamo visto il divario tra bambini che hanno avuto una stanza e un pc tutto per loro, in una grande casa con giardino e piscina (e quindi hanno tutto sommato vissuto il *lockdown* senza grossi problemi) e quelli che hanno dovuto contendersi tra fratelli uno *smartphone* in un bilocale.

Non possiamo pensare che queste differenze non abbiano influito sul successo o sull'insuccesso sperimentato nella precedente (precedente rispetto alla pandemia) vita scolastica in presenza e il ritorno in presenza nelle scuole non le eliminerà. Nel ritorno in aula non le vedremo più, ma continueranno ad esserci e ad agire in modo invisibile.

Del resto, alcuni dirigenti mi hanno raccontato con stupore che pur avendo fatto un vero e proprio 'porta a porta' per distribuire dispositivi e chiavette per rendere possibile a tutti la connessione, molti studenti non si sono comunque connessi; cosa che implica che le difficoltà sono molto più ampie del semplice potersi connettere o meno e non si risolvono certo con la scuola in presenza-parcheggio, quella in cui la famiglia è del tutto estranea al progetto educativo della scuola.

Il ritorno in presenza senza un serio approfondimento critico di queste situazioni comporta il rischio di continuare a fare finta che una volta in aula e proprio grazie all'aula i nostri studenti siano tutti uguali.

La *dad* ha reso evidente, poi, che i nativi digitali non esistono (Prensky, 2001). Ci è piaciuto usare questa espressione perché ci ha deresponsabilizzati dalla responsabilità storica di educare all'uso delle nuove tecnologie. I docenti che ho intervistato quest'estate mi hanno raccontato sorpresi che hanno scoperto che gli adolescenti padroneggiano lo *smartphone* per relazionarsi, divertirsi, tenersi genericamente informati, farsi *selfie* ma non per apprendere - cercare fonti attendibili, scrivere testi o anche solo inviare una e-mail. C'è quindi un *digital divide* che è dato dal divario di competenze e non semplicemente dalla mancanza di dispositivi tecnologici (Bruschi, Perrisinotto, 2020) che ci obbliga a vedere quello che la scuola non ha mai fatto: corsi di alfabetizzazione digitale. La *dad* ci impedisce di continuare a pensare che i nostri giovani siano nativi digitali, dotati di un'innata capacità di muoversi nella rete, una capacità che non richiede nessun intervento educativo, e ci chiede di rispondere a questa domanda: in che modo i nuovi media possono essere messi al servizio degli apprendimenti?



### 3. *La presenza in aula è sempre buona? La didattica in remoto sempre cattiva?*

L'espressione didattica a distanza dirige l'attenzione dei parlanti, fondamentalmente, sui limiti di questa didattica rispetto a quella tradizionale: non è rappresentata come una didattica multimediale, interattiva, convergente (un *e-learning*) (Biscaldi, Matera 2019) ma come una didattica a cui manca un aspetto fondamentale, la presenza fisica in aula dei docenti e degli studenti.

La parola 'distanza' evoca lontananza, mancanza, disagio; una relazione carente e imperfetta. Con questa espressione la scuola italiana sottolinea l'imprescindibilità dei corpi sulla scena educativa: senza il corpo del docente e dei discenti non può esserci apprendimento, né relazione educativa.

Nelle narrazioni della presenza che ho raccolto tra i docenti delle scuole di ogni ordine e grado, il corpo in aula mi è stato raccontato come un corpo 'capace' e 'accogliente': il docente è colui che comprende con uno sguardo, dispensa parole di conforto, poggia amorevolmente la mano sulla spalla:

*[...] se io spiego una cosa uno può dirmi, 'sì ho capito' o 'no, non ho capito', ma se io li guardo in faccia capisco se hanno capito davvero oppure no [...]* (professoressa liceo, provincia di Pavia).

*[...] tante volte capita nel nostro lavoro, poi ognuno di noi ha il suo carattere, magari un abbraccio o una mano sulla spalla può aiutare a stabilire una relazione, o uno sguardo anche per magari fissare una distanza o fare un rimprovero [...]* (professoressa scuola secondaria di primo grado, Teramo).

Si tratta di narrazioni che lasciano perplessa chi da anni si occupa di scuola: la didattica in presenza era davvero così efficace e gratificante come i docenti oggi la descrivono? O piuttosto la nostalgia del passato sembra agire come un dispositivo in grado di bloccare la riflessività critica? (Foucault, 2005).

Sappiamo, infatti, che la scuola italiana si è storicamente occupata più del disciplinamento e del controllo dei corpi che di valorizzarne le potenzialità espressive (Bourdieu, Passeron, 1970; Illich, 1971; Balibar, 2004; Biscaldi, 2020) e quindi stupisce che a questa corporeità sia oggi attribuito così tanto valore e che l'assenza di fisicità sia equiparata all'impossibilità di fare scuola.

Sorge spontaneo un interrogativo: non sarà che quello che manca non è tanto il piacere dell'incontro delle voci e degli sguardi quanto piuttosto la possibilità del controllo garantito dalla presenza?

Non sarà che la didattica digitale rende di per sé impossibile questo controllo, producendo così una perdita consistente del potere, e anche dell'autorità, del docente? (Foucault, 1996; Illich, 1971).

*[...] per noi fare una videolezione vuol dire non sapere chi c'è dall'altra parte, che ti ascolta, che ti può prendere in giro, non è come essere in classe, è proprio essere in piazza... [...]* (maestra primaria, Como).

*[...] sta scuola entra da una parte in casa, la parete di casa mia, il quadro di casa mia. io entro nelle loro case, vedo le loro case, le loro camere da letto e ste robe qui... stona un po'... fa un po' paura [...]* (insegnante secondaria di secondo grado, Milano).

*[...] penso che la didattica a distanza abbia accresciuto la consapevolezza del livello dei docenti della scuola italiana: eccellenti alcuni, medi altri, e poi insomma... [...]* (maestra primaria, Milano).

Questo tema del controllo trova un contraltare nelle riflessioni degli studenti, i quali scrivono di non riuscire a concentrarsi e mantenere l'attenzione durante le lezioni in *dad*, non tanto e non solo per una mancanza di spazi adeguati nella propria casa, ma perché se qualcuno non 'li controlla', non riescono da soli a trovare la motivazione per seguire le lezioni. I ragazzi hanno cioè incorporato un *habitus* del controllo e dell'obbligo e quando questo controllo esterno e questo obbligo mancano non sanno che cosa fare, come comportarsi. Sono disorientati:

*[...]. Parlando con vari conoscenti, ho potuto osservare che durante le lezioni on-line, gli studenti percepiscono meno la lezione come un qualcosa da dover seguire in quanto questo è, nelle scuole fino alle superiori un tuo compito in quanto studente (anche se riconosco che a volte può essere davvero difficile), ma nelle università, frutto di una scelta, e quindi opzionale. Da dietro uno schermo e con la telecamera spenta, si possono tranquillamente ignorare i docenti, facendo finta di ascoltare e magari praticando altro [...]* (studente universitario).

*[...]. Anzi, molte telecamere rimanevano spente durante la lezione, inclusa la mia. Il dilemma della telecamera spenta è degno di attenzione. Apparentemente il silenzio dell'aula virtuale dà la sensazione che tutti stiano seguendo, prendendo appunti, siano incuriositi e appassionati ad ascoltare, non stanchi e disinteressati, ma non sempre il silenzio indica ciò che ci immaginiamo. A telecamera spenta con microfono spento lo studente potrebbe fare qualsiasi cosa, rimanere in pigiama, dormire, sbadigliare, mangiare, masticare, urlare, parlare ad alta voce con altre persone, ridere e scherzare senza fermarsi, stare in piedi, seguire la lezione da sdraiati, sbrigare altre faccende private o domestiche oppure fare ricerche in internet, e nessuno lo verrebbe a sapere mai. D'altronde, in aula fisica tutte queste cose sarebbero state considerate inopportune, abbiamo interiorizzato che alcuni comportamenti, gesti o versi non si devono fare in aula mentre siamo seduti da alunni e seguiamo la lezione. Invece, davanti uno schermo si rompono queste regole, lo schermo legittima e permette di compierli, in qualche modo, e li nasconde. Incorporiamo*

*effettivamente che dietro una telecamera spenta possiamo fare 'tutto quello che ci pare'. Forse questo ci astrae e ci allontana o confonde la nostra identità di studenti? Non saprei dirlo, potrebbe essere, ma sembrerebbe che questa comodità da una parte e irresponsabilità o superficialità dall'altra siano presenti in questa comunità, o meglio, sono atteggiamenti che si potrebbero verificare [...] (studentessa universitaria).*

Del resto, questo contenimento dell'aula rassicura anche i docenti che a scuola, a porta chiusa, si sentono protetti, mentre la *dad* entra nelle case, facendoli sentire esposti e fragili.

Mi sembra interessante notare come l'ingresso della scuola nelle case è stato vissuto dalla scuola come un pericolo, non come un'occasione per entrare in un nuovo spazio pubblico.

I docenti temono che altri ascoltino, che i genitori suggeriscano, che i parenti invadano il campo della lezione; le scuole moltiplicano i regolamenti che vietano la lezione allo sguardo e alle orecchie di terzi: porta chiusa, nessuno nella stanza di casa riservata alla lezione, obbligo di telecamera accesa.

Se questa preoccupazione è per certi versi comprensibile (la scuola ha sempre avuto un suo *setting* privilegiato, l'aula), per altri ci mostra una scuola che ripiega sulla difensiva e che non sa cogliere l'opportunità storica di entrare nelle case e includere nel suo progetto le famiglie, stabilendo una nuova alleanza (Vereni, 2020).

Si è parlato del problema reale dei bambini migranti che non potendo frequentare rischiano di essere tagliati fuori dall'apprendimento della lingua parlata, ma poco si è pensato che questa didattica, che per qualche mese ha la possibilità di entrare nelle case, forse può insegnare un po' di italiano anche ad alcune mamme migranti; che il racconto della storia letta sul manuale può incontrare l'esperienza del nonno e della nonna seduti sul divano; che i genitori che esercitano le più diverse professioni possono portare la loro testimonianza in aula. La scuola, insomma, ha avuto la possibilità di incontrare la vita.

Qualcuno, in controtendenza, ha colto questa possibilità; ha intuito che la scuola in remoto anziché essere alienante poteva, in certi contesti, essere l'occasione per diventare una scuola più umana:

*[...] la scuola è un po' un teatro dove ognuno recita il suo ruolo, gli studenti recitano una parte, tu devi recitarne un'altra. Qui invece eravamo nelle nostre case... eravamo persone... quindi ero sì la loro insegnante, ma ero anche Anna, mamma di due bambini [...] (professoressa professionale, Brescia).*

*[...] io penso che abbiamo fatto didattica anche a tante famiglie, è stato utile anche per questo... magari, ripeto, avendo un'utenza diciamo più spinta verso il basso dal punto di vista della cultura in generale, devo dire che i genitori tante volte sentendoci ci hanno detto anche grazie [...]* (professoressa scuola secondaria di primo grado, Teramo).

*[...]. Sì, molti genitori ci hanno detto: 'la scuola era il momento che scandiva la nostra giornata'. Non si poltriva a letto fino a mezzogiorno perché c'era l'impegno della videolezione, del piccolo lavoro che veniva dato. Secondo me ha avvicinato tantissimo [...]* (maestra primaria, Cremona).

*[...]. Guarda io, più volte mi capitava alla mattina quando inizio alla prima ora che alcuni ragazzi si collegassero ancora in pigiama, con i capelli in aria. Io questa cosa l'ho trovata molto bella, molto carina, molto tenera, perché mi è sembrato come dire? una sorta di... come se i ragazzi in qualche modo si affidassero a noi insegnanti consegnandoci un'intimità, una parte di sé, che altrimenti in aula non viene fuori; anche questa dimensione, questa intimità, perché in fondo è stata una forma di intimità che si è creata io l'ho trovata nuova per me, molto nuova, non era mai successo ai propri alunni di presentarsi coi vestiti di casa. È stata una bella sorpresa per me, ho sentito questa responsabilità nel sostenere psicologicamente i ragazzi e, indirettamente, a cascata le famiglie. Credo che sia stata un'esperienza positiva io spero che qualcosa rimanga di questo nuovo modo di stare insieme, non so cosa, a me è rimasta una grande tenerezza dentro che poi... io spero che possa restare... non so come potrà evolversi, come potrà adattarsi poi a quella che è la modalità tradizionale della didattica in presenza. Penso che ci vorrà del tempo per elaborare, ma penso che qualcosa resterà nella relazione tra docenti e alunni [...]* (professoressa liceo, Ragusa).

*[...] qualcuno so che si è irrigidito, ma caspita è scuola, è lezione, trovati un angolo calmo per seguirmi, altri, magari più empatici, si sono resi conto che c'è un mondo dietro ai ragazzi, tante cose che prima non vedevi, adesso che le hai sotto il naso e questo sicuramente ti deve far prendere coscienza in maniera diversa della relazione [...]* (professore tecnico, Crema).

L'assenza dell'aula, paradossalmente, ha mostrato che la scuola non può più fare come ha fatto: fingere che il mondo all'esterno non ci sia, tenuto fuori da quattro mura e che il suo sia uno spazio neutro. E ha mostrato che forse si tratta "di abbandonare quel potere rassicurante garantito dalla porta dell'aula e avventurarci, anche in presenza, nel campo della relazione con le persone che abbiamo davanti e con il loro desiderio di apprendimento".<sup>iii</sup>

#### 4. Riflessione conclusiva *Che cosa è dunque questa magia dell'aula?*

Riprendendo *Argonauti del Pacifico Occidentale* del 1922, il testo più celebre di Bronislaw Malinowski, che si apre con una lunga, importante introduzione nella quale l'autore si chiede retoricamente 'che cosa è dunque questa magia dell'etnografo' proverò a rispondere a quest'ultima domanda che ci siamo posti sull'aula in presenza.

La domanda posta da Malinowski avvia, com'è intuibile, una riflessione metodologica sul fatto che non basta una generica empatia o predisposizione innata per conoscere in modo approfondito la cultura dei nativi, ma occorre piuttosto il rispetto e l'applicazione sistematica di alcuni principi scientifici (Fabietti, Matera, 1997; D'agostino, 2020).

Trovo utile riprendere questa domanda in relazione alla professione di docente. Mi sembra infatti che la *dad* ci costringa a rivedere la rappresentazione romantica della presenza del docente in aula, 'la magia dell'aula' e a chiederci che cosa fa di una relazione una relazione educativa.

È sufficiente la presenza dei corpi in aula? E una generica benevolenza?

Alcuni docenti durante la pandemia hanno acquisito elementi per ripensare in maniera critica la qualità della loro presenza in aula:

*[...] un po' come quanto dicono, la didattica a distanza con l'interrogazione, io poi che ne so se lui copia, se dietro c'è la mamma che suggerisce, sì, vero però non è che allo stesso tempo la tua presenza in sorveglianza fisica in classe ti garantisce oggettività totale, perché anche lì te la fanno e ti rivoltano come hanno voglia; sembra quasi che la fase precedente era l'eldorado, dove avevamo tutto sotto controllo e qui ci sia il far west dove iniziano a farne di cotte e di crude; non vedo questa differenza, solo che prima si andava avanti si faceva finta di niente [...]* (professore professionale, Crema).

*[...] a scuola il dubbio non viene, perché i ragazzi tengono gli occhi aperti e fanno finta di ascoltare. Qui invece a tanti il dubbio è venuto perché tu non li vedi in faccia, non scrivono sulla chat, tu credi di parlare al vuoto, ma questo è quello che capita anche in classe, solo che non te ne accorgi. Per me questa è stata una grandissima occasione perché ci ha gettato in faccia tutte le cose che non funzionano [...]* (professoressa professionale, Brescia).

*[...] Valutare in *dad* se tu hai imparato a memoria o meno la definizione è complicato. Valutare se tu quella definizione l'hai interiorizzata e quindi la sai applicare in un'altra situazione è fattibile. Richiede uno sforzo da parte dell'insegnante perché io per questo ho lavorato molto di più rispetto a quando eravamo in presenza [...]* (professoressa professionale, Perugia).

La didattica digitale ha mostrato, infatti, che la scuola italiana si assesta perlopiù su una modalità frontale, trasmissiva (il docente parla, lo studente ascolta in silenzio), basata sul disciplinamento dei corpi; una modalità che è strutturalmente incompatibile con l'utilizzo degli strumenti digitali e con la loro logica di funzionamento e a cui gli studenti oppongono sempre più una passiva resistenza (Parisi 2020). Essa richiede che si sia costruito nelle classi un clima di fiducia e di responsabilizzazione, dal momento che gli studenti non possono essere controllati e che perde d'efficacia la minaccia del voto. È significativo che il dibattito tra docenti si sia incentrato sull'uso degli strumenti di controllo (telecamere accese o spente?) e sulla difficoltà della valutazione (come evitare che copino) e non si sia avviata una riflessione sul perché i nostri studenti non ritengono interessante ascoltarci e ingaggiarsi in un processo di apprendimento ma, se lasciati liberi, spengono le telecamere e hanno altro di più interessante da fare.

*“Un insegnamento a distanza più che mai avrebbe richiesto una relazione docente-discente fondata sul reciproco riconoscimento, sulla fiducia e sulla lealtà. Ma come si fa a crearla nell'emergenza se non la si è costruita nella normalità? Come si fa anche solo a immaginarla, se non la si è mai sperimentata in classe?”* (Gasparini, 2021: 58).

Significativo anche che la *dad* non abbia fatto emergere una riflessione sugli aspetti politici della questione educativa, sul ruolo della scuola come strumento per la riproduzione sociale delle disparità sociali, all'interno di un sistema neoliberista basato sulla competizione, la valutazione e la certificazione (Corradi 2020; Romito, 2020). Come scrive Contessi: “[...] il sistema tradizionale basato su lezione frontale e interrogazioni è fatto per confermare la disparità d'entrata. Privato della presenza fisica e del compito in classe che ratifica le insufficienze, va a pallino” (Contessi, 2020<sup>1</sup>). Ancor più significativo che sia passato agli studenti il messaggio che la scuola senza controllo e valutazione sia ‘poco seria’ e ‘poco importante’:

*[...] sono convintissimo che se riuscissimo ad interpretare in maniera più ‘seria’ e funzionale la dad essa sarebbe un mezzo utile ed efficace almeno quanto la didattica convenzionale, forse anche di più; ma così non è perché questo disagio rende difficoltoso seguire le lezioni ed anche studiare, e non nel solo modo che ho descritto: ci si distrae perché una lezione online sembra meno seria ed importante di una in presenza [...]* (studente universitario).

La soluzione non può quindi essere il ritorno, al più presto, alla scuola in presenza, alla presunta ‘normalità’ di prima.

---

<sup>1</sup> Contessi, R. (2020). Non è la didattica digitale che crea le disuguaglianze, è la scuola in presenza che non le sa colmare, *Il Corriere della Sera*, 26 ottobre.

È comprensibile che i docenti siano disorientati. Se ragioniamo in prospettiva storico-culturale, cioè una prospettiva di lungo periodo, l'introduzione di un nuovo medium – scrittura, stampa, mass e nuovi media – ha sempre generato una discontinuità nei processi cognitivi e una sorta di ‘panico sociale’ tale per cui si teme che alcuni elementi della nostra autentica umanità siano compromessi e perduti (Biscaldi, Matera, 2019; Miller, 2018; Peretti, 2020).

La preoccupazione sociale per la didattica a distanza è comprensibile, ma sappiamo anche che i diversi *medium* nella storia dell'umanità hanno sempre convissuto. Uno non ha rimpiazzato l'altro – la scrittura non ha soppiantato l'oralità; i *mass media* non hanno eliminato i libri; il cinema non ha eliminato il teatro - e la nostra umanità ha trovato il modo di addomesticarli.

Ci troviamo quindi a vivere un passaggio che richiede l'adozione di una postura critica e la responsabilità di una progettualità educativa ampia. In questo senso la pandemia può diventare un importante cantiere di sperimentazione che ci costringe ad una serie di domande: quali sono gli obiettivi di apprendimento davvero irrinunciabili? Quali linguaggi utilizzare per comunicarli? Come motivare e responsabilizzare sugli apprendimenti? Come ripensare organizzazione dei tempi, linguaggi, modalità di trasmissione del sapere non basate sul controllo, ma sulla responsabilizzazione, non sul disciplinamento dei corpi, ma sulla loro valorizzazione?

Credo sia importante che la scuola che verrà anziché guardare con nostalgia ai corpi in ‘presenza’ sfrutti questa occasione storica per interrogarsi sulla ‘magia dell'aula’, ricordandosi, come scrive Massimo Recalcati, che: *insegnare davanti ad uno schermo significa non indietreggiare di fronte alla necessità di trovare un nuovo adattamento imposto dalle avversità del reale testimoniando che la formazione non avviene mai sotto la garanzia dell'ideale, ma sempre controvento, con quello che c'è e non con quello che dovrebbe essere e non c'è*” (Recalcati, 2020<sup>2</sup>).

### Bibliografia

- Balibar, E. (2004). Dissonanze nella laicità, *La Rivista del Manifesto*, n. 54.  
 Benadusi, M. (2008). *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Milano: Edit.  
 Biscaldi, A. (2013). *Etnografia della responsabilità educativa*. Bologna: Archetipo.  
 Biscaldi, A. (2018). Chi ha il coraggio della critica culturale? Brevi note sull'agire responsabile, *Pedagogika XXI*, 4: 9-13.  
 Biscaldi, A., Matera, V. (2019). *Antropologia dei social media. Comunicare nel mondo globale*. Roma: Carocci.

<sup>2</sup> Recalcati, M. (2020), No alla generazione Covid, *Repubblica*, 22 novembre.

- Biscaldi, A. (2020a). Comprendimi, motivami, appassionami. Riflessioni sulle aspettative degli student nei confronti dei docent della scuola secondaria di secondo grado, *Educazione Interculturale- Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 18, n. 1, 59-73.
- Biscaldi, A. (2020b). “La giusta distanza educativa. La didattica universitaria dopo il Coronavirus”, *Osservatorio la giusta distanza*, <https://osservatoriologiustadistanza.blogspot.com/2020/05/la-giusta-distanza-educativa-la.html>.
- Biscaldi, A. (2020c). *Una settimana senza social. Per un’educazione digitale*. Milano: San Paolo.
- Biscaldi, A. (2021). La didattica ‘a distanza’: nuove rappresentazioni dell’insegnare e dell’apprendere. In *Acrobati del presente. La vita quotidiana alla prova del lockdown*, (a cura di) Colombo E, Rebughini P. Roma: Carocci, 73-91.
- Bourdieu, P., Passeron J.C., (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Minuit [trad. it. *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Rimini: Giaraldi 1972].
- Bruschi, B., Perisinotto A. (2020). *La didattica a distanza. Com’è. Come potrebbe essere*. Roma-Bari: Laterza.
- Cacciari, M. (2020). La scuola è socialità. Non si rimpiazza con monitor e tablet, *La Stampa*, 18 maggio.
- Contessi, R. (2020). Non è la didattica digitale che crea le disuguaglianze, è la scuola in presenza che non le sa colmare, *Il Corriere della Sera*, 26 ottobre.
- Corradi, D. (2020). A cosa serve la scuola? *Jacobin Italia*, 9: 11-16.
- D’Agostino, G. (2020). L’osservazione partecipante. Un *topos* metodologico problematico. In *Storia dell’etnografia. Autori, teorie, pratiche*, (a cura di), Matera, V., Roma: Carocci, 85-110.
- Fabietti, U., Matera V. (1997). *Etnografia. Scritture e rappresentazione dell’antropologia*. Roma: Carocci.
- Foucault, M. (1996). *Biopolitica e territorio: i rapporti di potere passano attraverso i corpi*. Milano: Mimesis.
- Foucault, M. (2005). *Il ginoco, Eterotopia. Luoghi e non-luoghi metropolitani*. Milano: Mimesis.
- Gasparini, C. (2020). Sorvegliare e insegnare, *Jacobin Italia*, 9: 56-59.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harmondsworth UK: Penguin [trad. it. *Descolazzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis, 2019].
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan Paul [trad. it. *Argonauti del Pacifico Occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*. Torino: Bollati Boringhieri, 2004].
- Miller, D. (2018). *Why we post*. London: UCL Press [trad. it. *Come il mondo ha cambiato i social media*. Bologna: Ledizioni, 2018].
- Peretti, L. (2020). Problemi dell’homo zoomaticus. Contro chi è contro la didattica online, *Il lavoro culturale*, 24 aprile 2020, <https://www.lavoroculturale.org/problemi-dellhomo-zoomaticus/luca-peretti/2020/> (consultazione 4 febbraio 2021).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Orinzon*, 9, 5, pp.1-16.
- Recalcati, M. (2020). No alla generazione Covid, *Repubblica*, 22 novembre.
- Romito, M. (2020). A scuola di disuguaglianza? *Jacobin Italia*, 9: 26-29.
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza, *Studi sulla Formazione/OpenJournal of Education*, 23(1), 9-12.
- Vereni, P. (2020). A scuola dal virus? Pandemia e doppi legami del sistema educativo, *Rivista di antropologia contemporanea*, 1: 217-226.



note

---

<sup>i</sup> [https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza\\_lascuolanonsiferma.html](https://www.istruzione.it/coronavirus/didattica-a-distanza_lascuolanonsiferma.html) (ultima consultazione 1/03/2021).

<sup>ii</sup> “Studenti in Dad sotto il Miur: proteggiamo il diritto allo studio” in <https://www.roma-today.it/attualita/studenti-in-dad-sotto-il-miur-proteggiamo-diritto-studio.html>;

“La Dad è quella in cui gli insegnanti fanno finta di insegnare e gli studenti di imparare” in <https://www.orizzontescuola.it/la-dad-e-quella-in-cui-gli-insegnanti-fanno-finta-di-insegnare-e-gli-studenti-di-imparare-lettera/> (ultima consultazione 1/03/2021).

<sup>iii</sup> Tosoni, Giulia, La domanda giusta da farci è quale scuola vogliamo riaprire in <https://fondazionefeltrinelli.it/covid19-la-domanda-giusta-da-farci-e-quale-scuola-vogliamo-riaprire/> (ultima consultazione 1/03/2021).