



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Antropologia, Etnologia, Etnolinguistica

Tesi di Laurea

Gli studenti e la Scuola

Il rapporto di tre classi di scuola secondaria superiore con
l'istituzione scolastica

Relatrice

Prof.ssa Franca Tamisari

Correlatore

Prof. Gianluca Ligi

Laureanda

Maria Giulia Tongiani

Matricola 856730

Anno Accademico

2020 / 2021

Indice

Introduzione	1
1. La ricerca sul campo	3
1.1. <i>Il posizionamento</i>	4
1.2. <i>Il metodo</i>	9
Capitolo 1	13
1. Antropologia dell’Educazione o Etnografia della Scuola	13
2. Il benessere accademico tra Etnografia e Psicologia dell’Educazione	16
3. «Riconoscere l’autorità delle regole è tutto il contrario dell’applicarle» e viceversa	21
Capitolo 2: Il Contesto	27
1. La Scuola italiana e l’istruzione secondaria di secondo grado	27
1.1. <i>Il sistema di istruzione italiano</i>	27
1.2. <i>Cenni storici</i>	31
2. Sarzana	36
3. La scuola: l’IISS Parentucelli – Arzelà	38
4. Gli interlocutori: alunni e professori	46
4.1. <i>Il corpo docente</i>	46
4.2. <i>Le Classi</i>	46
Capitolo 3: Gli studenti e la Scuola	51
1. L’interesse	51
1.1. <i>Oltre l’interesse</i>	53
1.2. <i>La situazione</i>	61
1.3. <i>Gli effetti dell’interesse</i>	65
1.4. <i>Non aver voglia di studiare non vuol dire non voler imparare</i>	66
2. Il voto	67
2.1. <i>L’impatto dei voti</i>	67
2.2. <i>Oltre il voto</i>	71
2.3. <i>Una motivazione estrinseca</i>	73
2.4. <i>Le tattiche per arginare l’impatto dei voti</i>	75
2.4.1. <i>L’arte del copiare</i>	75
2.4.2. <i>Altre tattiche</i>	82
2.5. <i>Un sistema alternativo</i>	85
3. I rapporti umani	86
3.1. <i>Il rapporto con i compagni</i>	86
3.2. <i>Il rapporto con i professori</i>	88
3.2.1. <i>Le rappresentazioni di alunni e professori: due circoli viziosi</i>	88

3.3. <i>Il ruolo del professore</i>	93
3.4. <i>L'effetto di un buon insegnante</i>	97
3.5 <i>Il rumore nella conversazione</i>	99
3.5.1 L'Esame di Qualifica: quando il rumore diventa assordante	101
4. Cosa cambierebbero gli studenti della Scuola?	104
4.1. <i>Primo cambiamento: l'orientamento e gli stereotipi sugli indirizzi</i>	104
4.2. <i>Secondo cambiamento: la scuola porta via tempo</i>	108
4.3. <i>Terzo cambiamento: una scuola più congruente alla realtà</i>	112
5. La Didattica a Distanza	114
5.1. <i>I paradossi della relazione</i>	114
5.2. <i>La fusione dei contesti</i>	121
Capitolo 4: Conclusioni	127
Appendice	135
Indice delle immagini	148
Bibliografia	149
Sitografia	153

Introduzione

Questa etnografia nasce da una domanda che i dati sulla preoccupante situazione del sistema scolastico italiano¹, la mia stessa esperienza scolastica e i ricordi condivisi con i miei coetanei hanno fatto nascere in me: ma se chiedessimo agli studenti cosa pensano del sistema scolastico? Quanto di negativo e quanto di positivo c'è nelle loro esperienze? Così, mi sono inconsapevolmente inserita nell'approccio degli studi in ambito pedagogico definito "Student Voice" come si è orientato in Italia: la registrazione delle testimonianze degli studenti per rilevare le difficoltà e i modelli di Scuola che propongono (Grion e Dettori, 2016:865). Tale approccio, nato nel mondo anglofono a cavallo del millennio, si fonda sull'idea che non considerare gli studenti impedisce di arrivare ad una visione completa della vita scolastica (Bertolucci e Batini, 2016:25). Gli studenti, in quanto fruitori del servizio scolastico, sono considerati non come individui in fieri dipendenti dal sistema, ma come attori «portatori del diritto di essere ascoltati» (Flutter, 2013 in Grion e Dettori, 2016:134); agli adulti è riservato il compito di fare un passo indietro, raccogliere le osservazioni dei più giovani ed agire in modo che le pratiche si allineino ai loro interessi (si veda anche Bertolucci e Batini, 2016:22). Questo vuol dire prestare attenzione a tutti gli studenti, poiché ogni studente è portatore di prospettive e intuizioni uniche, ma condivide con gli altri un vissuto comune dato dal partecipare alla stessa istituzione: «la Scuola si impara a scuola» (Batini e Bertolucci, 2016:10).

Oltre alla curiosità verso le narrazioni degli studenti, mi ha mosso anche quella per il modo in cui, in un mondo in cui le fonti di informazioni e conoscenza si moltiplicano, essi mettono in relazione il sapere formale che viene trasmesso loro in classe e quelli informali che raccolgono dai *social media*. Un'ulteriore spinta mi è stata fornita dalla rilevanza che la questione Scuola ha assunto a seguito del *lockdown* della primavera 2020, con il passaggio alla Didattica a Distanza (DAD). Le poche analisi sulla DAD si concentrano su quel periodo e restituiscono un panorama critico. Da una parte, sottolineano come l'impreparazione culturale e tecnologica dell'Italia abbia reso la DAD una sfida per scuole e famiglie (Luperini e Puccetti, 2020:95); dall'altra, raccontano dei rischi a lungo termine che essa può causare per lo sviluppo educativo delle nuove generazioni (Save the Children, 2020:5). Solo in Italia «si sono persi per strada» un milione e seicentomila studenti, a causa delle condizioni familiari o per la

¹ V. Appendice A.

disaffezione verso la Scuola (Veladiano, 2021:63); anche chi ha resistito in DAD, alla fine dell'anno scolastico 2019-20 riteneva che fosse stato «un anno sprecato» (Indire in ibid.).

Mi aspettavo che la DAD avrebbe fatto solo da sfondo alla mia ricerca sul campo, ma, ha permeato tutta la mia esperienza. Innanzitutto, i miei interlocutori mi parlavano dopo un quadrimestre di DAD e nel pieno della Didattica Digitale Integrata, cosa che aveva inevitabilmente influenzato le loro idee e le loro esperienze. Nel parlare della Scuola c'era sempre un "prima" e un "dopo" la DAD, quando lo stare a scuola aveva assunto un altro significato. La DAD ha rimesso in discussione i legami tra la vita negli edifici scolastici e quella della società al di fuori di essi. Ha reso impossibile pensare la Scuola come isolata e staccata dal vissuto degli individui, rendendo visibile la reciproca e continua invasione del campo della Scuola e gli altri della vita (Simonicca, 2011: 62 e 142). Non meno importante è il fatto che buona parte della ricerca si è svolta in DAD. Le classi si alternavano nella presenza a scuola e questo ha rallentato il mio inserimento e mi ha costretto a cambiare direzione. Come spesso accade, si è verificato un evento imprevisto che mi ha portata a rivedere le mie ipotesi di ricerca e aprirmi a nuove opportunità (Woods, in Gobbo 2002: 35). Dopo un solo mese di ricerca, a marzo 2021, il presidente della Regione Liguria ha decretato la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado; interagire con gli studenti è diventato quasi impossibile. In DAD gli spazi per parlare con loro senza gli insegnanti erano pressoché inesistenti; potevo limitarmi a chiedere come stessero o a cercare di trattenerli prima che si disconnettessero rapidissimi. In questa situazione, ho rinunciato ad indagare il loro rapporto con il sapere scolastico e ho deciso di rendere la DAD parte del mio oggetto di ricerca: non potevo fare molte domande agli studenti, ma potevo osservare i loro gesti e le loro espressioni sullo schermo.

Il mio, però, non è uno studio pedagogico che fa uso del metodo etnografico, è un'etnografia. Sebbene l'orientamento sia quello dello Student Voice, per l'obbiettivo di raccogliere le narrazioni degli studenti sulla Scuola - il modo in cui danno senso alla loro esperienza scolastica (Ajello in Spesetti e Szpunar, 2016:7) -, non mi sono limitata ad ascoltare le loro voci. Ho cercato di fare quello che fanno tutti gli etnografi: capire come i miei interlocutori interpretavano e attualizzavano le situazioni, i loro comportamenti, e il loro immaginario con tutte le incongruenze e le variazioni che ciò implica (Gobbo, 2002:25 e Simonicca, 2011:136). «Ciò che interessa all'antropologo è la materialità dell'istituzione da una parte e i rapporti quotidiani al suo interno dall'altro» (Abeles, 2001 in Leoncini, 2011:235).

Questo è quello che ho cercato di osservare: come ciò che mi raccontavano gli studenti si manifestasse nelle pratiche quotidiane del fare scuola.

A collocarmi all'interno dell'Antropologia della Scuola è anche l'assunto con cui mi sono approcciata allo studio: la considerazione della Scuola come uno spazio sociale e culturale all'interno del quale le ideologie dominanti dell'istituzione e della società vengono continuamente rovesciate e confermate dagli individui che la abitano (ibid:232 e Simonicca, 2011: 42 e 48). In questo contesto, ho considerato la figura dello studente nella sua complessità, data al contempo dal suo ruolo subordinato rispetto all'autorità del sistema scolastico e degli adulti, dall' *habitus* che ha incorporato in anni di scolarizzazione (Bourdieu e Passeron,1970), e dalla sua *agency* in quanto essere umano portatore di esperienze e capacità critica (Simonicca, 2011:135 e Dei, 2018:30). Gli studenti hanno dimostrato di avere un'idea chiara della loro esperienza scolastica e dei problemi della Scuola, per i quali propongono soluzioni creative fondate sul loro vissuto, le informazioni che captano attorno a loro, e le loro speranze per il futuro.

1. La ricerca sul campo

Come per ogni altra ricerca sul campo, è stato inizialmente necessario costruire il campo, lo spazio e il numero di interlocutori, tra cui mi sarei mossa per avere accesso all'istituzione e alle informazioni (Gobbo, 2002:31-2). La mia scelta è caduta immediatamente sull'IISS Parentucelli-Arzelà, per tre motivi: con la chiusura dei confini delle Regioni, era il più accessibile per me; essendo l'istituto presso cui ho completato il Liceo Classico, ne conoscevo bene l'apertura e l'accoglienza, e molti dei miei amici tutt'ora vi intrattengono rapporti stretti attraverso un'associazione di cui anche io ho fatto parte, quindi avevo dei potenziali *gatekeeper* (H. Schwartz e J. Jacobs 1979: 55 in Olivier de Sardan, 2009:53); l'istituto ospita quattro indirizzi diversi, due di Liceo, un Tecnico e un Professionale², fatto che mi avrebbe permesso di raccogliere esperienze di studenti provenienti da tutti gli orientamenti offerti dal sistema scolastico italiano, quindi una visione più ampia ed accurata.

² Cfr. cap. 2, par 2.4.

Trattandosi di un'istituzione, il mio ingresso ha seguito un iter formale. Ho preso contatto con l'istituto a novembre 2021, attraverso un colloquio con la vicepresidente, la quale ha subito approvato la mia richiesta di condurre la ricerca per la tesi durante il secondo quadrimestre. Formalmente sono entrata come tirocinante, grazie alla stipula di un accordo stipulato tra l'università e la scuola. La vicepresidente stessa ha assunto pro-forma il ruolo di mia tutor, ma, nella pratica, quello di *gatekeeper*. È stata lei ad introdurmi agli insegnanti che si sono resi disponibili ad ospitarmi durante le loro lezioni e alle sue classi. Potenzialmente avrei potuto seguire quei docenti in ogni classe, ma ho deciso di concentrarmi sulle loro tre terze, una di Liceo Classico, una di Liceo Scientifico e una di Professionale Agrario, che chiamerò rispettivamente 3C, 3S e 3A. La scelta è stata motivata dal fatto che tra tutti i loro studenti, quelli delle terze costituivano un gruppo strategico (Olivier de Sardan, 2009:47): ad almeno sedici anni, erano abbastanza grandi da poter riflettere sulla loro già navigata esperienza scolastica e avevano vissuto le scuole superiori prima e durante la pandemia; quindi, sarebbero stati capaci di fare un confronto tra i due momenti.

1.1. Il posizionamento

Pur conscia del fatto che il posizionamento dell'antropologo sul campo è sempre il frutto di una negoziazione con i suoi interlocutori (Simoni e McCabe, 2008), quando il primo febbraio 2022 ho ufficialmente varcato la soglia del Parentucelli – Arzelà come tirocinante, mi aspettavo di riuscire a stabilire rapidamente un buon rapporto con gli studenti. Infondo, avevo lasciato il Liceo di quell'istituto da meno di sei anni, ero ancora una studentessa e pensavo di condividere una parte della loro cultura. Diversamente, mi aspettavo che il personale mi vedesse, non come un'ingegnate, ma nemmeno come un'alunna. Ben presto mi sono resa conto di stare vivendo l'ostacolo che altri ricercatori hanno affrontato prima di me: non appartenevo più alla Scuola nel modo in cui immaginavo (Fasullo, in Simonica, 2011:360-1). A sciocarmi non è stato tanto il fatto di dover riflettere sulla mia stessa esperienza come studentessa, avendo trovato una scuola in cui le cose erano cambiate – era molto più digitale e molti dei miei professori erano ormai in pensione -, ma il modo in cui gli altri mi posizionavano. Mi sono

trovata a vivere una situazione che, scherzando, ho più volte definito da “Balto”³: non mi sentivo né un insegnante né una studentessa, né una ragazza né un’adulta, ma ero entrambi allo stesso tempo.

Con gli studenti mi sono comportata da manuale: appena entrata in aula mi sono presentata e ho spiegato che avrei voluto fare ricerca con loro e perché, liberandoli dal peso di darmi del “lei”, dato che non ero un insegnante e non volevo che mi trattassero come tale; insomma, ho tentato di stabilire un rapporto il più possibile simmetrico, malgrado l’asimmetria di potere intrinseca ad ogni relazione di ricerca, soprattutto quella tra un ricercatore adulto e un interlocutore giovane (Grion e Dettori, 2016:855). Tuttavia, mi sono sin da subito scontrata con il fatto che per gli alunni delle scuole superiori ero un’adulta; non solo, ero entrata in classe con gli insegnanti e nei primi giorni mi sono seduta alla cattedra, quindi, anche a livello spaziale, ero molto più vicina ai professori che a loro. Fino alla fine ho dovuto lottare contro i loro «prof!» e «mi scusi».

Anche i docenti, per tutta la mia permanenza, mi hanno trattato come una loro collega o comunque un’esperta, invitandomi a dare loro del “tu”, soprattutto quelli più giovani. Gli insegnanti di Storia, sapendo che ho una laurea triennale in quell’ambito, hanno più volte fatto riferimento a me durante le loro lezioni, chiedendomi di intervenire con dei commenti o, quando la classe dell’Agrario ha dovuto affrontare l’Esame di Qualifica Professionale, di aiutare gli studenti fornendo loro del materiale. Similmente un insegnante di Religione era felice di chiedere il mio punto di vista antropologico durante le sue lezioni fondate sull’approccio del *counseling*. Un’insegnante di Italiano mi ha persino chiesto consiglio sul suo modo di gestire una classe che la faceva disperare. Con un insegnante dell’Agrario ho sin da subito sviluppato un buon rapporto di collaborazione, trovando da parte sua curiosità verso il mio lavoro e la mia disciplina. Le uniche che mi trattavano come “non-esperta” erano la mia tutor ed un’insegnante che era stata la mia coordinatrice di classe (anche se, con quest’ultima il rapporto era in buona parte influenzato dal profondo rispetto che nutro nei suoi confronti, cosa che mai mi avrebbe permesso di collocarmi al suo pari).

In modo diametralmente opposto, il personale scolastico non riusciva ad inquadrarmi come parte, di fatto, del corpo docente. Durante uno dei primi giorni, una bidella mi ha

³ Nell’omonimo cartone animato del 1995, uno dei personaggi descrive così il protagonista: «Non è un cane, non è un lupo. Sa solo quello che non è».

domandato se fossi una nuova studentessa e più di una volta ho dovuto ribadire il mio ruolo ai collaboratori scolastici che cercavano di spedirmi in classe o impedirmi di entrare prima dell'orario d'ingresso.

Nonostante tutto, con il passare delle settimane, sono stata internalizzata nella quotidianità delle tre classi e le prime reticenze hanno lasciato spazio alla spontaneità (Simonicca, 2011: 145 e 322). L'aver adottato la strategia di Boyle, di pormi come «insegnante/adulto al minimo» ha funzionato: sono riuscita a far comprendere agli studenti che ero lì per «guardare il mondo assieme a loro» e che di me potevano fidarsi (Gobbo, 2002:42). Ho finito per essere “inclinata” tra di loro (Olivier de Sardan, 2009:54); hanno iniziato a confidarsi con me, a pormi domande ed usare le mie parole per avvalorare le loro idee, e ad usarmi a loro vantaggio, chiedendomi di aiutarli durante le verifiche o di far perdere tempo alla spiegazione. Per quanto godessi di questo mio status di interlocutrice privilegiata degli alunni, ho sempre cercato di mantenermi in una posizione neutra nelle relazioni tra di loro e gli insegnanti, trovandomi a volte a dover ricoprire il ruolo dell'adulto. Non senza imbarazzo, ho lasciato che gli insegnanti facessero riferimento alla mia presenza per rinforzare la disciplina; ho cercato di mediare con gli studenti nei momenti di tensione o di non incoraggiare la negatività verso gli insegnanti durante i nostri dialoghi, e di scoraggiarli dall'usarmi nelle loro tattiche, soprattutto quelle per copiare. Solo in un'occasione ho preso le difese degli studenti per evitare che il conflitto precipitasse⁴.

Ciò non vuol dire che non si siano verificati dei momenti di dilemma (Grion e Dettori, 2016:855). Durante la seconda metà della mia permanenza, ho dovuto affrontare una situazione già indicata dai coniugi Spindler: l'opposizione degli insegnanti, che, in quanto categoria professionale, si sentono minacciati dalla presenza dell'antropologo (Gobbo, 2002:80). Un'insegnante ha sentito due studentesse parlare di quello che mi avevano detto su di lei – cose tutt'altro che positive – e lo ha riferito alla mia tutor. Questo ha creato un momento di tensione con la tutor, che pensava che io avessi in qualche modo volontariamente incoraggiato gli studenti a parlar male di un insegnante, e mi ha obbligato a chiarire i miei obbiettivi con l'altra insegnante, che si sentiva insultata alle sue spalle. In un colloquio durato quasi un'ora ho dovuto spiegarle che io non ero nella scuola per giudicare i docenti, ma per raccogliere le voci

⁴ Cfr. cap. 3, par. 3.5.1

degli studenti e ho accettato di seguire anche le sue lezioni, cosa che comunque avevo già deciso di fare per evitare di assumere una posizione troppo di parte.

Qualche tempo dopo, mi sono scontrata con una classe a causa del comportamento irrispettoso che stava mantenendo durante un'attività che richiedeva l'assenza del professore dall'aula. Ormai forti del rapporto simmetrico con me, alcuni studenti pensavano di poter fare quello che volevano durante quel tempo e io mi sono trovata nella posizione di ristabilire dei confini, chiarendo che comunque del rispetto mi era dovuto in quanto persona che stava lavorando. Se nel primo caso, il rapporto con l'insegnante è rimasto teso, con gli studenti è stata presto pace fatta e tutto è tornato come prima.

L'inserimento nelle classi

È interessante notare una differenza sostanziale nelle risposte delle tre classi alle mie domande, che ben si spiega dal tipo di indirizzo scelto. In 3C, dove gli studenti hanno scelto di perseguire un percorso teatrale e sono abituati ad una forma di teatro basata su monologhi introspettivi, le loro risposte erano più basate su quello che sentivano, mentre in 3S, da bravi promotori del metodo scientifico, chi rispondeva lo faceva con un approccio estremamente razionale, fondato su esempi e situazioni reali. In 3A la tendenza era quella ad essere coincisi e non articolare le affermazioni.

Ho parlato di “chi rispondeva” perché non sono riuscita ad instaurare lo stesso rapporto con tutti gli studenti. Durante il corso della ricerca sul campo, mi sono trovata spesso a riflettere su questo fatto, ma non sono riuscita ad individuare un filo conduttore che spiegasse il loro comportamento nei miei confronti. Inizialmente, pensavo che quelli così concentrati sul loro rendimento da non provare interesse per tutto il resto e quelli che volentieri avrebbero evitato di essere a scuola non si interessassero al mio lavoro. Tuttavia, man mano che il mio rapporto con le singole classi si è stabilizzato, questa visione è cambiata.

Non sono riuscita a stabilire una vera relazione con la 3S. Sebbene i focus group in quella classe fossero i più partecipati e vi abbia trovato degli elementi estremamente coinvolti nel mio lavoro, quando entravo in aula, non sapevo mai come comportarmi. Ciò probabilmente era dovuto anche al fatto che non vi fosse posto per me se non vicino alla cattedra o in un banco posizionato in un angolo lontano da tutti, cosa che mi impediva di mischiarmi con loro – l'unica volta che ci sono riuscita, a fine lezione, mi sono trovata circondata da un gruppetto che mi ha riempito di domande – e al fatto che con loro ho passato molto meno tempo che con gli altri a

causa degli orari, delle chiusure e delle quarantene. Questo inserimento solo superficiale, si è manifestato quando è stato il momento di raccogliere le interviste: ho fatto fatica a trovare volontari anche tra quelli che erano stati più attivi durante i focus group; in compenso, si è inaspettatamente offerta una studentessa con cui non avevo mai interagito.

Lo stesso è successo in 3A, dove i primi ad offrirsi per essere intervistati sono stati due dei pochi studenti con cui non ero riuscita a parlare. La 3A, infatti, è la classe in cui mi sono inserita di più – molto probabilmente anche perché a febbraio erano in presenza da soli e da aprile ogni settimana. Con loro ho passato molto tempo a chiacchierare e scherzare, tra ricreazioni, ore di interrogazione e attività pratiche a cui solo metà classe partecipava. Inizialmente sono riuscita a legare soprattutto con gli studenti che rimanevano in presenza anche nelle settimane in DAD⁵, dato che li vedevo ogni giorno, ma alla fine scherzavo con tutti. Se con alcuni il rapporto si è evoluto nel tempo, con il fondo della classe le cose sono cambiate nel giro di un giorno. Dato che in aula c'era sempre almeno un banco libero e cercavo di cambiare la mia posizione, mi sono seduta tra di loro e da lì è nata quella che potremmo definire un'amicizia. Tuttavia, è rimasta una zona grigia di due o tre studenti con i quali non sono riuscita a stabilire nessun tipo di contatto.

Curiosamente, gli studenti della 3 A sono quelli che più si sono mostrati volenterosi di aiutarmi nella mia ricerca. Se gli studenti del Liceo vi hanno visto un'opportunità per esprimere la loro opinione, quelli dell'Agrario mi hanno più volte dimostrato di capire il valore che questo progetto aveva per me. Sono quelli che hanno meglio accolto la partecipazione alle interviste, in un misto di voglia di aiutarmi, esaltazione per il fare parte di una tesi universitaria, e la possibilità di stare fuori dalla classe – gli intervistati degli ultimi giorni di scuola erano seguiti da uno stuolo di compagni che con la scusa di farsi intervistare ne approfittavano per godersi il sole di giugno⁶.

Anche in 3C ho raccolto le testimonianze di quasi tutta la classe, probabilmente per fatto che io per prima ho espresso il piacere di parlare con tutti per capire meglio la situazione della classe. La metà più svegliata mi ha accolta subito ed è stata più volenterosa a partecipare anche alle attività che ho proposto; quando li ho incontrati per strada durante l'estate, la prima

⁵ Cfr. cap 2. par. 3.

⁶ A meno che gli intervistati non chiedessero loro di rimanere, li facevo allontanare purché rimanessero nel mio campo visivo, dato che la loro incolumità in quel momento era mia responsabilità.

domanda che mi facevano era come stesse procedendo la tesi. Con le altre studentesse ho faticato molto. Pensavo di aver stabilito con loro una qualche connessione dopo le interviste, per questo, quando parte della classe non mi ha voluto durante l'assemblea in cui avrebbero cercato di ricomporre le loro divisioni, mi sono sentita molto delusa. Pensavo di non aver lasciato una buona impressione o di non aver fatto passare il messaggio che non avrei riportato nulla che loro non volessero rendere pubblico. Il mio sentire è stato di nuovo mutato da un evento accaduto a nuovo anno accademico iniziato: su richiesta di una mia vecchia compagna di classe, ho scattato le fotografie ad uno spettacolo sulla vita di Papa Niccolò V Parentucelli a cui avrebbero preso parte anche quelle studentesse e, dopo l'evento, l'organizzatrice mi ha raccontato come fossero rimaste tutte contente dall'avermi rivisto.

Dati gli sviluppi delle mie relazioni con gli studenti, ad oggi non so spiegare cosa li abbia spinti o meno ad interessarsi alla mia ricerca.

1.2. Il metodo

La metodologia con cui ho condotto la ricerca si situa nella convergenza tra quella dell'Antropologia dell'Educazione e quella dello Student Voice. I ricercatori nel secondo ambito promuovono l'uso del metodo qualitativo di tipo etnografico, con la creazione di un diario di campo e la conduzione di interviste strutturate, da integrare con dati quantitativi provenienti da questionari (Sposetti e Spunzer, 2016 e Bertolucci e Batini, 2016). Similmente in Antropologia dell'Educazione spesso l'osservazione partecipante e le interviste vengono integrate con altri metodi qualitativi, come i *focus group* (Leoncini, 2011:233).

In questo caso, trattandosi di una ricerca sul campo di Antropologia dell'Educazione, il metodo che ho privilegiato è stata l'osservazione – partecipante (Olivier de Sardan, 2009:31). Ho passato con le tre terze tutto il secondo quadrimestre, da febbraio all'ultimo giorno di scuola il 4 giugno. Il monte ore settimanale è progressivamente aumentato con il mio inserimento nell'istituto. Per i primi due mesi ho speso in aula un tempo ridotto, corrispondente alle ore dei professori che avevano dato la loro disponibilità; attorno alle vacanze di Pasqua ad aprile, su indicazione degli studenti stessi, ho iniziato a chiedere ad altri docenti se potessi seguire anche le loro lezioni, cosa che, dal rientro dalle vacanze a giugno, ha fatto corrispondere il mio orario a quello degli studenti, 30 ore settimanali circa. Per tutta la mia permanenza, ho passato le

mattinate ad andare da un'aula all'altra, passando di rado più di due ore di fila con la stessa classe. Quando potevo, seguivo la 3A nell'azienda agricola dell'istituto.

Dopo l'iniziale titubanza e il bisogno di avere una visione chiara dell'aula, per inserirmi tra gli studenti, ho cercato di smettere di sedermi vicino alla cattedra e mischiarmi tra di loro mettendomi nei banchi che di volta in volta erano liberi. Questa scelta si è rivelata fruttuosa, perché mi ha permesso di cogliere i momenti per chiacchierare con loro. Più delle interviste e dell'osservazione, le conversazioni quotidiane hanno rappresentato una fonte insostituibile per le mie intuizioni.

Non meno importante è stato il diario di campo (ibid:22), che ho cercato di aggiornare ogni giorno sia rielaborando in forma scritta le note che avevo preso in classe, sia registrando dei video-diari che poi ho riascoltato. Per combinare scritto ed orale, ho scelto di non tenere il diario in forma cartacea, ma di utilizzare un Google Doc privato all'interno di un Drive. Di tanto in tanto mi sono avvalsa di procedimenti di censimento per avere una visione di insieme, come diagrammi sulle variazioni nella disposizione degli studenti in aula o una lista degli studenti con i rispettivi pseudonimi e le informazioni sulle interviste, o di altre fonti scritte, come l'elenco degli alunni di ognuna delle classi – che ho usato per imparare i loro nomi – o le circolari dell'istituto (ibid:41-4).

Inizialmente, ho adottato una metodologia tipica della ricerca pedagogica e psicologica: i *focus group*. Ne ho condotti in totale cinque per classe, quattro in DAD e uno conclusivo in presenza. Ognuno è stato condotto durante le ore dei professori che seguivo, previo il loro consenso, e la partecipazione non era obbligatoria. Ho scelto di strutturali in modo tale che gli studenti potessero arrivare a conoscermi e fidarsi di me: seguendo un canovaccio semi-strutturato, ho proposto loro di giocare alle “venti domande”, ovvero per ogni mia domanda potevano farmene una a loro volta. Oltre a quelli di classe, ho organizzato due *focus group* misti durante le vacanze di Pasqua, su Google Meet. Ai, pochi, volontari ho proposto di instaurare un dialogo con sui temi che avevamo già affrontato in classe. In questo caso, non ho proposto la struttura delle venti domande, preferendo che confrontassero le loro esperienze.

Non ha, invece, funzionato un'attività facoltativa che ho proposto nei primi giorni. Per avere un quadro generale, ma evitare i questionari, ho chiesto agli studenti di rappresentare, ed eventualmente spiegarmi, il loro rapporto con la Scuola attraverso un medium a loro scelta. Non ha funzionato. Solo due studenti mi hanno inviato il loro elaborato e, mi sono trovata a rinnovare il mio invito più volte finché non ho abbandonato del tutto questa strada.

Per quanto riguarda le interviste, ne ho raccolte in totale ventinove, diciotto registrate e diciannove prendendo appunti, durante l'ultimo mese e mezzo di scuola. Ho cercato di incidere il meno possibile sulla didattica, sfruttando pomeriggi o i tempi morti come, le ore di Religione per chi non si avvaleva dell'insegnamento, l'assemblea di istituto, le interrogazioni di altri studenti, o il tempo prima dell'inizio delle lezioni. In ogni caso, ho ricevuto il consenso degli insegnanti a portare gli studenti fuori dall'aula. Parte dei colloqui è stata condotta a distanza su Google Meet, sia durante l'orario di scuola sia nel pomeriggio, le altre di persona⁷. In questi casi, ho approfittato del sole primaverile per condurli nel giardino dell'istituto o sulla pista di atletica; quando ciò non era possibile mi sistemavo negli atri o nella parte coperta del cortile interno dell'edificio⁸. Ho scelto di condurre interviste semi-strutturate, adattando il canovaccio ad ogni studente e alle sue risposte.

Dal punto di vista deontologico ho cercato di rispettare le linee guida della carta etica stilata dall'UNICEF (Grion e Dettori, 2016:855). Siccome la maggior parte degli studenti era minorenni, per ogni intervista e per i *focus group* di aprile, che ho registrato, ho ottenuto il consenso informato dei loro genitori. Per farlo, ho adattato i moduli forniti dall'università in modo da includere la firma dei tutori legali⁹. Per rispettare la dignità degli studenti e evitare che vengano danneggiati dalla mia ricerca, ho chiesto ad ognuno di loro di fornirmi in privato – di solito nel contesto delle interviste – uno pseudonimo scelto da loro, in modo che possano riconoscersi nel testo, ma non gli altri, e non siano riconoscibili dagli insegnanti. Per evitare che quello che ho scritto possa causare un conflitto tra alunni e docenti, anche il nome dei professori è stato sostituito dalla formula “prof + codice che mi permettesse di identificarli”. Infine, tutta la parte etnografica è stata letta ed approvata dagli studenti stessi, ai quali ho chiesto di riferirmi ogni cosa che non volevano rendessi pubblica.

Prima di passare al corpo del lavoro, vorrei soffermarmi sul fatto che, anche se questa ricerca non rientra nell'Antropologia Digitale come avrei sperato agli inizi, è in un certo senso e in parte un'Etnografia Digitale, poiché nella pratica etnografica non potuto prescindere dall'uso di strumenti digitali (Pink, et al., 2016). Non solo è stata in buona parte condotta attraverso gli strumenti di Google - oltre all'uso di Google Meet in DAD e del Drive per

⁷ Sono stati rispettati di dispositivi e le distanze di sicurezza.

⁸ Cfr. cap. 2, par. 3.

⁹ V. Appendice B.

raccogliere i dati alcuni, professori mi hanno inserito nelle loro Classroom -, ma i social media hanno rappresentato per me un mezzo imprescindibile. Ho colto subito la proposta delle classi di creare dei gruppi WhatsApp per le comunicazioni. Questi gruppi si sono rivelati utili in vari modi: mi hanno consentito di mantenere il dialogo anche dopo la conclusione dell'esperienza di campo e di risolvere i problemi tecnici legati alla DAD¹⁰. Alcuni studenti hanno deciso di seguirmi su Instagram, cosa che mi ha permesso di inquisirli o di essere inquisita individualmente, quando si verificavano situazioni che non riuscivo a spiegarmi da sola o facevo dei riferimenti alla giornata di scuola nei miei post.

¹⁰ Spesso era più facile chiedere agli studenti di mandarmi il link di invito alla riunione che aspettare che me lo inviassero gli insegnanti.

1. Antropologia dell'educazione o etnografia della Scuola

Ad oggi studi di Antropologia dell'Educazione vengono condotti in tutto il mondo, arricchiti dalle questioni rilevanti per il panorama educativo dei singoli stati e dalla compenetrazione con altre discipline (Anderson-Levitt, 2012:5)¹¹. Tuttavia, l'influenza dell'antropologia culturale americana, da cui questo ramo ha avuto origine negli anni Sessanta come sviluppo degli studi sui i processi di inculturazione e socializzazione, rimane evidente nelle aree di indagine (Benadusi, 2017:21): l'educazione delle minoranze sociali e culturali, siano esse minoranze etniche, popoli nativi, o immigrati. Non mancano le eccezioni. Ad esempio, in Europa, sotto l'egida dei Cultural Studies britannici e della Sociologia dell'Educazione francese con le teorie sulla riproduzione sociale delle disuguaglianze di Bordieu e Passeron (1970), negli stessi anni in cui l'Antropologia dell'Educazione si consolidava negli Stati Uniti, l'attenzione non era tanto rivolta alle minoranze culturali quanto alle classi più basse (Benadusi, 2017:129-31)¹². Solo con l'aumento dei flussi migratori verso l'Unione Europea a cavallo tra i due millenni, la questione dell'educazione in una società multiculturale è divenuta un tema di interesse centrale (Anderson – Levitt, 2012).

L'interesse preponderante è quello di individuare i meccanismi dell'istituzione scolastica che favoriscono o meno l'insuccesso scolastico o, più di recente, l'affermazione dell'agency degli studenti e il loro successo. Quando non guardano all'istituzione Scuola, le ricerche si spostano sul micro-livello della classe, concentrandosi sulle interazioni insegnanti–studenti con lo scopo di entrare in profondità nelle dinamiche scolastiche o indagare i processi di apprendimento¹³. Di rado vengono considerati gruppi più ampi di attori sociali, come gli insegnanti o gli studenti in quanto categoria a sé stante; nei casi in cui ciò avviene, il riflettore viene puntato sugli insegnanti e il loro lavoro (Galli, 1993).

¹¹ Le ricerche etnografiche condotte nei vari paesi spesso non sempre si collocano chiaramente all'interno dell'Antropologia dell'Educazione.

¹² Ad eccezione delle popolazioni Romani, tema di grande impegno per l'antropologia dell'Europa Centrale e del nostro paese (Anderson-Lveit, 2012:176).

¹³ In questo caso si parla di Antropologia dell'Apprendimento (Galli, 1993:149).

Nondimeno, questo studio sembra collocarsi al crocevia tra altre tradizioni: una piccola parte di quella latino-americana e quella scandinava.

Dai primi anni 2000 negli stati dell'America Latina, a partire dalla spinta del Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) messicano, si è diffuso un certo interesse per le culture giovanili in tutte le loro manifestazioni, cosa che non ha potuto non incontrare l'antropologia dell'educazione nel il rapporto con l'educazione secondaria (Guzma'n and Saucedo 2005, in Weiss et al., 2008:17). In particolar modo una serie di studi di Weiss e i suoi studenti per il DIE, pubblicati nel 2008 con il titolo *Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, others and reflexivity*, sembrano fondarsi su principi simili a quelli del mio studio. Il punto di partenza è, infatti, la considerazione – pur riconoscendone la diversità interna – degli studenti come categoria sociale, formata da individui accomunati dalla condivisione di spazi, modi e sistemi di relazione, prescindendo dalle diversità personali, culturali e sociali (p.19). Weiss arriva a due conclusioni simili a due aspetti dell'esperienza scolastica degli studenti del Parentucelli – Arzelà: la strumentalità del diploma e l'importanza della scuola come luogo di socializzazione. Gli studenti delle scuole professionali messicanem, come quelli italiani, vedono nell'andare a scuola un'amara necessità per ottenere il diploma, un pezzo di carta che però può fare la differenza per il futuro in quanto apre le porte al percorso universitario o a migliori prospettive di impiego (p.23). Per quanto riguarda la socialità, l'articolo dedica un'ampia sezione alla all'importanza della scuola per la formazione di legami con i coetanei, grazie ai quali gli studenti fanno esperienza del mondo e scambiano idee (p.23 e 25). Pur confermando quanto la socialità tra pari sia essenziale per una buona esperienza scolastica, aggiungerei che, nell'istruzione secondaria risulta ancora più fondamentale il rapporto con gli insegnanti. L'impegno e il benessere degli studenti sono strettamente connessi agli atteggiamenti e ai modi dei professori e, dalle domande sulla DAD, è emerso come il contatto diretto e materiale con i docenti sia per gli studenti un aspetto imprescindibile della vita a scuola. Nonostante questi punti di contatto, lo studio di Weiss e collaboratori (2008) si pone un obiettivo ben diverso dal mio: come buona parte della letteratura latino-americana, indaga quanto le dinamiche dell'istruzione scolastica contribuiscano alla soggettivazione degli studenti, mentre lo scopo della mia ricerca è quello di comprendere come gli studenti vivano l'istituzione scolastica in quanto spazio fisico e sociale.

In questo senso, la mia ricerca sembra collocarsi più vicino all' Antropologia Pedagogica dei paesi Scandinavi, orientata verso lo studio del benessere dei bambini e dei

giovani all'interno del sistema del welfare. Una delle preoccupazioni di questo filone di studi è proprio l'impatto dell'educazione formale sull'esperienza delle nuove generazioni (Anderson et al., in Anderson-Levitt, 2012). Inoltre, nei paesi del Nord Europa, la ricerca etnografica in campo educativo non si costituisce come un ambito a sé stante, ma rientra a pieno nella *Pedagogik*, la ricerca in ambito educativo (Larsson, 2006:178). Ciò implica, non solo una costante interazione, ma soprattutto, un'integrazione reciproca delle varie discipline sia nei metodi, sia nella teorizzazione, la cui fruttuosità è emersa durante il mio lavoro (ibid.). Le altre tradizioni, compresa quella italiana, sembrano relazionarsi soprattutto con la pedagogia e la formazione degli insegnanti, trascurando altre discipline della ricerca in educazione, come la psicologia. Infine, la *pedagogik* scandinava si occupa di tutti gli studenti, dall'infanzia alla formazione superiore, mentre nell'Antropologia dell'Educazione in altri paesi è diffusa tendenza a preoccuparsi più dei bambini che degli adolescenti.

L'Antropologia dell'Educazione e l'Etnografia della Scuola hanno iniziato a fare capolino sulla scena italiana a partire dagli anni '70, focalizzandosi sulle disuguaglianze socioeconomiche e sulle minoranze interne, ma è solo con il fenomeno migratorio degli anni '90 che ha assunto la sua connotazione attuale di ancella dell'educazione interculturale. Una delle poche eccezioni in tale panorama è *Antropologia dei mondi della scuola*, curato da Simonicca (2012), che raccoglie una gli studi condotti da giovani antropologi in una scuola elementare per conto del comune di Poggibonsi in Toscana. Quest'opera viene citata da quasi tutti gli autori italiani che scrivono di antropologia e educazione per la sua portata innovativa nell'approccio allo studio delle istituzioni scolastiche. Per questa sua peculiarità funge da unica inquadratura teorica (almeno nella misura in cui ho potuto esplorare il panorama italiano) della ricerca presso il Parentucelli – Arzelà. L'autore parte da un presupposto centrale: la Scuola è un luogo politico (p.48). È al contempo un luogo di riproduzione culturale, poiché vi circolano prodotti culturali, e di produzione culturale, poiché vi si incontrano agenti diversi (Jonhson, in ibid.:71); non è indipendente, ma si inserisce nella rete del sistema politico e sociale, dato che è un'istituzione dello Stato e gli attori e le idee che vi circolano sono strettamente collegati con l'esterno degli edifici scolastici. La Scuola è sede di produzione di una cultura comune, risorsa di senso e identità, che Simonicca definisce «identità scolare» (p.55). Per questi motivi, l'antropologo propone di riorientare l'Etnografia della Scuola in Italia non più verso i processi educativi, oggetto dell'Antropologia dello Schooling (Dei, 2018:21), ma verso l'istituzione

stessa e le dinamiche che la animano sotto gli strati dell'esplicito e del formale: l'antropologia dei mondi della Scuola.

Il mio studio si colloca in questa attenzione verso la Scuola in quanto istituzione all'interno della quale si sovrappongono una pluralità di voci, cercando di isolare quella degli studenti. In modo ancora limitato ho cercato di operare quel rovesciamento prospettico proposto da Fasullo nei capitoli conclusivi dell'opera: una maggiore attenzione alle dinamiche scolastiche per superare la standardizzazione della figura dello studente come parte ricevente nella comunicazione del sapere (in Simonicca, 2012:354). L'attenzione ai modi e le parole con cui gli studenti della secondaria superiore esprimono il loro rapporto con la Scuola mette, infatti, in luce la complessità che lo sottende e che non è riducibile al dualismo resistenza-riproduzione sociale e culturale.

2. Il benessere accademico tra Etnografia e Psicologia dell'Educazione

I risultati di questa ricerca etnografica trovano una corrispondenza nella Psicologia dell'Educazione, in parte avvalorando e in parte estendendo le sue teorie.

La motivazione si conferma come il primo fattore di benessere a scuola. Dai dati emerge quello che afferma Boscolo (2014:87): «La demotivazione non è dell'alunno». Essa, infatti, non può essere considerata come pura spinta ad apprendere ed impegnarsi (ibid.:84), ma come fenomeno complesso dato dall'interazione tra fattori personali, sociali ed ambientali (Ryan e Deci, 2000:57) e non unitario, in quanto ogni persona è mossa da motivazioni diverse e attribuisce significati ed interpretazioni alla propria esperienza scolastica in base al proprio vissuto e alle proprie esperienze (Moehr, 1984, in Ames, 1992:267). Sembra corretto parlare della vita scolastica non solo come vissuto materiale di interazione con cose e persone, ma come esperienza di un «ambiente psicologico» nel quale le storie dei singoli si intrecciano con stimoli ed ostacoli di varia natura (ibid.).

Il primo fattore centrale è l'interesse, che può essere di due tipi: personale o situazionale (Hidi e Renninger, 2006:112). L'interesse personale è alla base della motivazione degli studenti

ad impegnarsi¹⁴. Quando non sentono alcuna spinta interiore, spesso gli studenti vivono l'ammotivazione, ovvero non attribuiscono alcun valore a quello che apprendono o fanno in classe, fatto che li porta a distaccarsi completamente dalla Scuola, al punto da sentirsi costretti a stare in aula (Van Petegem et al., 2008).

L'interesse situazionale dipende da stimoli ambientali momentanei (Hidi e Renninger, 2006:113); è quello che riguarda gli argomenti, le attività e le diverse situazioni della vita in classe. Argomenti, attività e situazioni rinforzano l'interesse, e con esso la motivazione, quando soddisfano la rilevanza personale – gli studenti tendono ad impegnarsi di più nelle materie che ritengono più importanti – e due dei bisogni umani fondamentali: la competenza e l'autonomia¹⁵ (Ryan e Deci, 2000: 57 e Boscolo, 2014:90). Secondo studi piuttosto recenti, gli alunni si sentono più coinvolti e si divertono di più (coinvolgimento e divertimento non sono necessari per l'interesse, ma lo favoriscono), quando possono collegare gli argomenti o le attività al loro vissuto, quando li mettono alla prova o rompono la routine (Ainley e Hidi, 2014:220).

A scuola non tutto può essere interessante o coinvolgente allo stesso modo; stati di interesse e appagamento si alternano a quelli di noia e frustrazione (ibid.). Gli studenti hanno confermato quello già dimostrato da altri studi: la noia è una delle emozioni accademiche più frequenti (si veda anche Dashamann, 2013), dipende dall'interazione tra fattori ambientali e personali – non è la situazione in sé ad essere noiosa, ma lo è nella misura in cui viene percepita come tale – ed è associata ad emozioni spiacevoli ed effetti negativi sull'interesse (Daniels et al., 2014). Le diverse teorie convergono sul fatto che la noia è inversamente proporzionale al valore attribuito a e alla difficoltà/facilità di un'attività, ed emerge in risposta a lezioni o situazioni monotone (Deshaman, 2011 in ibid., 2014:256 e Goetz e Nathan, 2014:313). È accettata la distinzione di quattro tipi di noia in base alla combinazione della negatività delle

¹⁴ La teoria psicologica identifica vari tipi di motivazione all'interno di un range che va dalla sua totale mancanza (ammotivazione), alla motivazione intrinseca (impegnarsi in un'attività per il puro piacere personale). Tra i due poli si collocano vari gradi di motivazione estrinseca dipendenti dall'internalizzazione di valori e regole: più una persona li ha internalizzati, più tenderà a darvi valore (Ryan e Deci, 2000).

¹⁵ La teoria del "modello del sé" distingue tre bisogni fondamentali che devono essere soddisfatti per il benessere della persona: autonomia (bisogno di fare da soli), competenza (bisogno di sentirsi efficaci) e relazione (bisogno di sentirsi connessi con e accettati dagli altri) (Moè, 2020:140).

emozioni e la risposta che suscita, dalla noncuranza alla fuga: indifferente, calibrata, *researching*, e reazione alla noia (Goetz e Fremmel, 2006, in Daniels et al., 2014:256). Come illustrerò, dall'etnografia emerge che tale classificazione, nella visione degli studenti, può essere ulteriormente ridotta a due tipi di noia: produttiva e improduttiva¹⁶.

In secondo luogo, l'osservazione partecipante ha confermato che clima sociale della classe (la qualità delle relazioni) costituisce il fondamento dell'ambiente psicologico degli studenti (Mainhard et al., 2011:345 e Aikins et al., 2005). Non sono moltissimi gli studi che si concentrano sul ruolo dei compagni di classe sul benessere scolastico nella secondaria superiore, se si escludono quelli sui comportamenti devianti, l'integrazione e il bullismo; quelli che lo fanno concludono che la relazione con i pari è importante per il benessere scolastico, ma non per i risultati accademici (ibid.). Più numerosi sono gli studi che si occupano della relazione con i professori, poiché, essendo essi i principali agenti nell'apprendimento e nella disciplina, buona parte dell'esperienza scolastica si realizza «nel contesto socioemotivo della relazione insegnante-studente» (Ode-Sese et al. in Pekrun e Linnenbrink-Garcia, 2014:247).

Anche nel contesto italiano si confermano le conclusioni di studi condotti in altri contesti culturali (Sztejnberg et al., 2004): gli studenti valutano i loro insegnanti in base alla distanza nel rapporto. Il professore ideale è quello che si pone come una guida (ibid.:32). Per farlo, deve innanzitutto dimostrare vicinanza ai suoi studenti diminuendo il dislivello di potere che caratterizza la relazione educativa (Mahinard et al.:353). Tale la vicinanza si manifesta in un atteggiamento di cura. Un insegnante che ha cura dei suoi studenti è quello che appaga il loro bisogno di relazione (Fredricks et al., 2019:493): si sforza di comprendere cosa vuol dire essere studente, fa sentire gli studenti ascoltati, è aperto alla battuta e gentile, ma anche chiaro e severo quando è necessario (Davis, 2006:209–12 e Sztejnberg et al., 2004:33). Il buon insegnante, infatti, è capace di soddisfare anche gli altri due bisogni fondamentali, quello di autonomia e competenza, insegnando in modo chiaro, fornendo compiti adeguati e che mettano in gioco le capacità degli studenti, coinvolgendoli nelle lezioni, dando spazio alle loro idee, incoraggiandoli a mettersi in gioco, e rinforzando la disciplina in maniera misurata (si veda anche Fredricks et al., 2019:493). Infine, il docente ideale deve anche essere competente, avere buone conoscenze e trasmetterle con entusiasmo alle sue classi (Mayer, 2007:171); infatti,

¹⁶ Cfr. cap 3., par. 1.3.

come è emerso anche dall'etnografia, la percezione che gli studenti hanno dei professori dipende molto anche da quanto questi li motivano ad apprendere (Ames, 1992:1).

Gli insegnanti che dimostrano queste caratteristiche hanno un effetto positivo sugli studenti: riducono le possibili tensioni e i malesseri dello stare in aula, e instillano in loro la voglia di impegnarsi ed essere attivi. La maggior parte degli studi si concentra sugli effetti di un bravo insegnante, lasciando per lo più impliciti quelli di uno cattivo, ma dall'etnografia emerge chiaramente che un rapporto negativo con un professore è la prima causa di disagio e insofferenza per gli studenti. Un insegnante percepito come distante è controllante: rinforza eccessivamente la disciplina, magari urlando, ha preferenze aperte, ricorre ad un umorismo offensivo che sminuisce i suoi alunni e blocca i tentativi di dialogo. Non solo questi atteggiamenti hanno un impatto negativo sulla motivazione degli studenti, che non si sentono spinti ad impegnarsi, ma li fa sentire insicuri nella loro persona e all'interno dell'aula, a grande danno degli studenti già in difficoltà (Ode-Sese et al., 2014:257 e Mainhard et al., 2011:246).

Mayer (2007:169), menziona la possibilità di incomprensioni tra professori e studenti, ma le attribuisce ad uno scontro di culture, alle diverse aspettative ed esperienze delle due parti. Questa idea si avvicina a quello che nell'etnografia ho chiamato "rumore nella conversazione"¹⁷; tuttavia, le incomprensioni che ho individuato nella mia ricerca non sono riconducibili ad un mero scontro di culture, ma sembrano dovute a questioni strutturali della relazione educativa e del sistema scolastico: le rappresentazioni reciproche di studenti e insegnanti e il rumore di sistema dovuto alla burocratizzazione del sistema scolastico.

Già nel 1992 Ames evidenziava come le interpretazioni, i pensieri e le percezioni di professori e studenti influenzino i loro comportamenti. Uno studio del 2006 di Davis conferma la centralità del rapporto con gli insegnanti delle scuole medie nella percezione degli insegnanti negli anni successivi. Gli studenti con una storia personale di relazioni positive con gli insegnanti hanno una maggiore motivazione di base e un atteggiamento più proattivo verso il lavoro scolastico, mentre quelli che associano emozioni negative al rapporto con i professori, non solo sono meno motivati, ma mostrano atteggiamenti malandativi come la passività o l'antagonismo aperto verso gli insegnanti, spesso a discapito degli sforzi di questi ultimi per creare un ambiente di apprendimento positivo (p.195-6). Nondimeno, anche i migliori

¹⁷ Cfr. cap 3, par 3.5.

professori possono inconsapevolmente allontanare gli alunni, soprattutto quelli meno motivati. Gli studenti che hanno preso parte ai vari studi, infatti, riportano esperienze diverse della stessa classe a causa del trattamento differenziato da parte dei docenti. Si tratta dell'Effetto Pigmalione: quando le aspettative di una persona verso un'altra si dimostrano una profezia autoavverante (Rosenthal, 2010:1). Boscolo (2014:86) osserva che spesso i professori si formano un'idea degli studenti in base al loro rendimento, valutando più negativamente gli studenti a cui attribuiscono una mancanza di motivazione – nell'idea che essa sia esclusivamente insita nella persona. Nel tempo le aspettative verso il rendimento di questi studenti si abbassano, mentre si alzano quelle verso un loro comportamento inadeguato o disruptivo, cosa che porta gli insegnanti a punirli più spesso e a lodarli meno, riducendone ulteriormente la motivazione.

La letteratura sulla burocratizzazione non è ampia e non approfondisca gli effetti sugli studenti, ma numerosi articoli di giornale denunciano il peso della rendicontazione sugli insegnanti, che, come conferma l'etnografia, si sentono costretti a sacrificare la didattica e ricorrere spesso alla valutazione delle conoscenze.

Infine, nella letteratura anche la valutazione figura tra i fattori che più determinano la qualità dell'esperienza scolastica degli studenti. Gli studi si focalizzano principalmente sull'impatto emotivo dei voti, che indubbiamente costituiscono una fonte di disagio psicologico. Se il successo scolastico aumenta l'apprezzamento per lo studio e la voglia di impegnarsi, voti bassi o non soddisfacenti causano sofferenza (Covington, 2000:24). Quella che nell'etnografia ho chiamato "identificazione¹⁸" in psicologia è definita come l'attribuzione del valore del sé al numero (Covington e Muller, 2001:167). Gli studi rilevano che in una società come la nostra, nella quale il valore della persona è definito dalla sua capacità di riuscire, il voto, in quanto indice formale, finisce per diventare un giudizio sulla persona (ibid.:158-61). Questo meccanismo ha sempre conseguenze negative sugli individui, i quali possono sviluppare forme di ansia da valutazione (Zeidner in Pekrun e Linnenbrink, 2014:266) o, se i voti negativi si ripetono nel tempo, convincersi della propria incapacità (Dwek, 2002:123) e perdere motivazione, fino ad evitare lo studio per proteggere la propria immagine del sé (Boscolo, 2014:85). Non solo, i voti possono diventare fonte di frustrazione, nel

¹⁸ Cfr. capitolo 3, p.71

momento in cui l'impegno di uno studente non porta agli obiettivi che si era prefissato (Covington, 2000:23).

Nonostante ciò, dall'etnografia emerge che più dell'impatto psicologico, a preoccupare gli studenti è l'impatto materiale dei numeri sul registro. Le ricerche in ambito statunitense notano che con l'avanzare nel percorso scolastico la media diventa sempre più importante per le prospettive di ingresso nelle università (Covington, 2000:23). Dato il diverso sistema di istruzione superiore, gli studenti italiani, sono più preoccupati da altri effetti materiali dei voti, che riguardano la necessità di recuperare le valutazioni negative e il rischio di bocciatura.

Nei suoi studi Covington (2000 e 2001) ha messo in luce come la motivazione ad apprendere non sia necessariamente intaccata dalla presenza di premi estrinseci e come essa non sia inconciliabile con lo sforzo per i buoni voti. Tuttavia, egli postula anche che l'apprezzamento del valore di ciò che si apprende e lo sforzo di mantenere una buona media entrano spesso in contraddizione, poiché gli studenti – indotti anche dalla pressione del lavoro scolastico – tendono a perseguire il secondo dando priorità agli argomenti che poi saranno oggetto di valutazione. Questo fenomeno sembra costituire la fonte di maggiore insofferenza verso la Scuola; gli studenti vorrebbero studiare per il piacere di imparare, ma si sentono costretti a farlo per un numero. Oltre a questo, l'etnografia evidenzia un'altra conseguenza del bisogno di mantenere una certa media o di raggiungere la sufficienza: l'ossessione per i voti. I pensieri degli studenti sembrano ruotare sempre attorno ad essi.

3. «Riconoscere l'autorità delle regole è tutto il contrario dell'applicarle» e viceversa (De Certeau, 2012:97)

La riflessione sul rapporto degli studenti con la Scuola non può non includere i modi in cui esercitano la loro agency, le pratiche quotidiane attraverso cui danno significato allo stare in classe (Benadusi, 2017:135).

I comportamenti disruptivi sono oggetto di interesse sia per l'Antropologia sia per la Psicologia dell'Educazione, che però ne forniscono interpretazioni diverse. In psicologia si usa il termine *misbehaviour* (Alpert, 199:350-1) per indicare quei comportamenti che vengono messi in atto dagli studenti per salvaguardare i propri interessi e le proprie emozioni, e che hanno effetti avversi sul corso della lezione e sull'apprendimento (si veda anche Sun e Shek,

2012:1). Sono stati studiati soprattutto dal punto di vista dei professori (ibid.:2). A partire dagli anni '80, in Antropologia dell'Educazione si è imposto il concetto di “resistenza” in risposta alla negazione dell'agency degli studenti nelle teorie sulla riproduzione sociale. Introdotto per parlare dei comportamenti oppositivi degli studenti appartenenti a minoranze culturali e sociali, con il tempo è andato ad indicare tutti quei comportamenti di risposta (semi)consapevole ai conflitti tra la cultura della Scuola e la struttura del sistema sociale (Alpert, 1999:350 e Hogberg, 2011:345).

Il termine resistenza è connotato dalla volontà emancipatoria alle strutture di dominio e ai vincoli sociali, ma non tutti i comportamenti oppositivi nascono da quella (Giroux, 1983:290). Già da tempo gli antropologi e gli psicologi sostengono che il contesto scolastico è caratterizzato da diversi *pattern* di azione e di *coping* rispetto alle imposizioni della Scuola (McFadden, 1995:297 e Lewis et al., 2008:722). È più opportuno parlare di «cause multidimensionali» (Sun, 2014:209); i comportamenti degli studenti, infatti, si trovano sempre all'intersezione tra le forze contingenti, le forze strutturali e la percezione e le emozioni dei singoli (McFadden, 1995:297).

Innanzitutto, ognuno risponde in modi diversi alla pressione della Scuola. La maggior parte degli studenti la interiorizza, solo in pochi le esternalizzano con comportamenti disruptivi (Woods, 1990, in ibid.:294 e Lewis et al., 2008:722). Tra questi non tutti sono mossi da una volontà di resistenza o la esercitano in maniera inconsapevole; spesso sono definiti come tali dall'interpretazione di studiosi e docenti (si veda anche Giroux, 1983:285). In secondo luogo, come hanno illustrato Giroux (1983), McFaddens (1995) e Alpert (1991), la resistenza degli studenti si colloca nella dialettica tra il rifiuto dell'ideologia della Scuola, l'incorporazione della cultura dominante e l'accettazione delle regole scolastiche nella logica del successo accademico. Gli alunni non rigettano strutture sociali astratte, ma rispondono a situazioni quotidiane, non alla forma di Scuola, ma al curriculum e ai professori (Furlong, 1991 in McFaddens, 1995:298).

Per questi motivi trovo che sia opportuno utilizzare anche in ambito scolastico il concetto di “tattica” così come proposto da Michel De Certeau (2010:9): le tecniche che gli individui usano per aggirare i meccanismi della disciplina pur conformandovisi. Premettendo che l'autore stesso ribadisce la classificazione di Foucault della Scuola tra le istituzioni

normative¹⁹ (p.86), le caratteristiche delle tattiche ben descrivono i comportamenti degli studenti. La tattica costituisce un' "anti-disciplina" (p.9); è propria di chi si muove in un luogo non suo, quello definito dalla strategia del potere (p.15). È creativa; manipola, utilizza e aggira per imporre nello spazio effetti favorevoli, senza illudersi di poterne cambiare l'ordine (pp. 60 e 64). Potendo agire sullo spazio solo limitatamente, gioca con il tempo (p.15); deve cogliere gli occasionali vuoti nell'ordine e arrangiarsi con «quello che c'è» (p.245). Le tattiche non parlano necessariamente di soggetti in rivolta, ma di una sovversione diffusa e silenziosa, non sempre consapevole (Di Cori, in *ibid*:323). Date queste caratteristiche, il termine "tattica" sembra fornire un cappello comune per quelli di "resistenza" e *misbehavior*, che andrebbero ad indicare gradi diversi di intenzionalità delle reazioni degli studenti in relazione alla contingenza o al sistema.

Infatti, gli studenti non interpretano tutte le loro azioni come resistenza, in molti casi sono puri *misbehavior*: comportamenti che influenzano la lezione ma non nascono dall'intento di sovvertirne l'ordine. Chi assume questi modi di fare, nella maggior parte delle occasioni, ammette di farlo perché è divertente, per rispondere alla noia o perché il professore non interviene (Sun e Shek, 2011 e Sun, 2014).

A volte, però, gli stessi comportamenti sono tattiche consapevoli, diventando anche forme di resistenza aperta. Sono i tentativi, di solito collettivi, di deviare il corso delle lezioni verso temi o circostanze più appaganti, i tentativi di negoziazione del carico di studio, e i reclami ai professori. Come menzionato in precedenza, infatti, gli studenti nella quotidianità non rispondono al sistema scolastico, ma alle richieste e ai modi di insegnamento e ai comportamenti dei professori (Montuoro e Lewis, 2014) e lo fanno mettendo in atto tattiche che Alpert (1991) inserisce nelle forme di resistenza, come il discutere e il negoziare con gli insegnanti.

La ricerca dello scontro con gli insegnanti è una delle tattiche utilizzate dai pochi studenti che resistono al sistema scolastico. Per questi studenti la Scuola è davvero un «campo di battaglia», così come viene spesso definita in Antropologia dell'Educazione, che li vede combattere contro forze che cercano di plasmarli contro la loro volontà (Benadusi, 2012:146). Analizzando i loro comportamenti secondo le categorie abituali si potrebbe leggerli come

¹⁹ Con questo termine si indicano le istituzioni creatrici e promotrici della disciplina dominante.

riluttanza, «comportamenti avversi al mestiere di scolaro» (ibid.). Bisogna però notare, come afferma McFaddens (1995:296) che non si oppongono alla Scuola in quanto tale; il loro atteggiamento negativo è dovuto all'interazione delle costrizioni contingenti e le loro condizioni interiori.

Questi studenti non sono, però, gli unici a non essere sistematici nello studio. Tutti gli studenti utilizzano degli escamotage per limitare l'impatto della Scuola sul tempo libero (Hogberg, 2011:351). Sono forme di resistenza morale: implicano un'economia del dono (compiti e verifiche si passano), un'estetica dei trucchi, e un'etica della tenacia (gli studenti perseverano nel copiare o nel non fare i compiti, nonostante i rischi disciplinari in cui incorrono). Hogber, partendo dalla copiatura, definisce questi comportamenti come atti di riluttanza perché manifestano un certo livello di conformità con i valori della Scuola, sebbene riconosca che gli studenti della sua ricerca non li interpretino così. Contrariamente, partendo da questi presupposti, mi pare più appropriato parlare di resilienza. Questo termine, proveniente dalla psicologia cognitiva, è stato introdotto in Antropologia dell'Educazione attorno agli anni '90 per includere la capacità degli studenti in condizioni svantaggiate di rispondere in modo propositivo alle difficoltà ed arrivare al successo accademico, ma indica la capacità di adattamento e reazione positiva di fronte a situazioni sfavorevoli (Benadusi, 2017:128 e 148). Se usato in questa accezione, il termine sembra utile per indicare tutte quelle tattiche che gli studenti usano per salvaguardare il loro sé e la loro media. Come notato da Hogberg (2011), adottando queste misure gli studenti mediano tra i valori della Scuola, che dimostrano di aver incorporato, e i propri interessi: copiando evitano voti inadeguati, debiti e bocciature, con tutto quello che implicano, e si assicurano il diploma, senza però dover rinunciare alla loro vita fuori dall'aula in nome dello studio.

Utilizzare il concetto di tattica può essere utile per parlare di come gli studenti dimostrano di vedere «oltre le bugie e le promesse del sistema scolastico» (Giroux, 1983:288). Gli studenti percepiscono una distanza tra quello che apprendono a scuola e le loro aspettative ed esperienze (si veda anche Mc Faddens, 1995). Consci di non avere il potere per cambiare materialmente le cose, propongono un sistema alternativo. Se i racconti «narrano percorsi in luoghi che hanno come caratteristica [...] di essere forme diverse di un ordine imposto» (De Certeau, 2010:181), gli studenti raccontano la loro Scuola ideale. Questi discorsi rientrano appieno nell'universo delle tattiche perché, come direbbe De Certeau, gli studenti fanno un *bricolage*, utilizzando le loro memorie della Scuola, pezzi di informazioni su altri sistemi

scolastici e la loro esperienza di quello italiano per creare uno spazio separato in cui le cose funzionano come vorrebbero (p.55). Sono racconti anche perché sono partecipi delle circostanze; gli studenti usavano le mie domande come trampolino delle loro riflessioni, aggiungendovi dettagli in base a quello che era stato detto in classe o che avevano appena raccontato nelle interviste.

Il Contesto

1. La Scuola italiana e l'istruzione secondaria di secondo grado

1.1. Il sistema di istruzione italiano

In Italia l'obbligo formativo va dai sei ai sedici anni, sebbene il diritto all'istruzione e alla formazione sia assicurato dalla legge per dodici anni, ovvero fino al diciottesimo anno di età o al conseguimento della Qualifica Professionale (Belvedere, 2015:13).

L'adempimento dell'obbligatorietà scolastica implica il superamento di almeno due di tre cicli d'istruzione: scuola materna, primo ciclo (otto anni tra cinque di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado) e secondo ciclo. Quest'ultimo è bipartito tra istruzione secondaria di secondo grado statale, afferente al Ministero dell'Istruzione, di durata quinquennale e affidata a Licei, Istituti Professionali e Tecnici, e Formazione Professionale Regionale (Santamaita, 2021:217). Le finalità del secondo ciclo sono: la crescita educativa, culturale e professionale dell'individuo, e lo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e della responsabilità sociale e personale (ibid:49)

L'anno scolastico va da metà settembre ad inizio giugno e può essere diviso in trimestri o semestri, a seconda della scelta del singolo istituto. Oltre alle vacanze estive, da giugno e settembre, sono previsti giorni di vacanza durante le feste nazionali, il periodo natalizio e quello pasquale. Al termine di ogni quadrimestre o trimestre viene consegnata agli studenti una valutazione intermedia in cui sono evidenziate le materie da recuperare entro la fine dell'anno per ottenere la promozione.

Nelle scuole di ogni ordine e grado i voti sono espressi in numeri su una scala da 1 a 10, dove 1 rappresenta l'insufficienza grave, 6 la sufficienza e 10 l'eccellenza. Durante il corso dell'anno scolastico gli studenti sono soggetti a valutazioni degli apprendimenti, mentre alla fine ricevono una valutazione finale che gli insegnanti ricavano dalla media numerica e dal giudizio sul comportamento tenuto dai singoli durante l'anno (Belvedere, 2015:34); per la

promozione è necessario ottenere la sufficienza in tutte le materie (Dei, 2007:78). I criteri di valutazione sono stabiliti dalle indicazioni ministeriali e dal collegio docente²⁰ (ibid.:87).

Il secondo ciclo statale si articola in due bienni più un quinto anno, al termine del quale gli studenti ottengono il Diploma d'Istruzione Secondaria Superiore, previo il superamento di un esame che prevede tre prove scritte e un colloquio orale. Ogni studente arriva all'esame avendo accumulato un certo numero di crediti formativi nel corso del secondo biennio e dell'ultimo anno in base della media matematica dei voti, alla quale può essere aggiunto fino ad un punto ogni anno per la partecipazione a progetti extrascolastici, lo sport e il volontariato.

Dal 2015, inoltre, nello stesso lasso di tempo ogni studente deve completare almeno duecento ore per i Licei e quattrocento per gli Istituti Tecnici e Professionali di Alternanza Scuola-Lavoro: una modalità didattica che vede la possibilità di mettere in pratica il sapere scolastico attraverso l'esperienza lavorativa, grazie a progetti e accordi tra scuole e aziende, nel proprio indirizzo. Nel 2018 è stato introdotto l'insegnamento dell'educazione civica, affidato a tutti gli insegnanti, i quali hanno il compito di tenere brevi corsi monotematici in linea con le proprie materie e in base agli argomenti scelti dal Consiglio di Istituto. È una materia come le altre, per la quale gli studenti ricevono un voto corrispondente alla media dei voti ottenuti con ogni insegnante.

Gli studenti della scuola secondaria superiore che non ottengano la sufficienza in un massimo di tre materie – con insufficienze non gravi – devono sostenere a settembre, prima dell'inizio delle lezioni, un esame di riparazione per dimostrare di aver riempito le lacune, dal cui esito dipende l'ammissione alla classe successiva²¹. Chi, al contrario, riceva più di tre insufficienze va incontro alla bocciatura, l'obbligo di ripetere l'anno.

È possibile il passaggio da un tipo di scuola all'altro in anni successivi al primo sostenendo un esame integrativo delle materie di indirizzo.

La tripartizione delle scuole secondarie di secondo grado in Licei (a), Istituti Tecnici (b) ed Istituti Professionali (c) è pensata per fornire diversi tipi di esperienza e formazione in

²⁰ L'organo dell'istruzione scolastica che ha il compito di decidere in materia didattica.

²¹ Gli esami di riparazione erano stati aboliti nel 1994 e sostituiti con i debiti formativi da recuperare nel corso del successivo anno scolastico. A causa del fallimento di quest'iniziativa – i debiti in realtà non riuscivano ad essere assolti – negli anni 2000 sono stati reintrodotti gli esami.

risposta alle necessità dei singoli e del territorio. Ogni tipologia si caratterizza per la presenza di materie condivise da tutti gli istituti²², materie comuni al settore e materie di indirizzo.

(a) I Licei hanno come scopo quello di «fornire allo studente strumenti e competenze per una comprensione approfondita della realtà» e sono pensati per il proseguimento degli studi con un percorso universitario²³.

Si dividono in cinque indirizzi: artistico, classico, musicale e coreutico, scientifico, e scienze umane. Si caratterizzano, oltre che per le materie di indirizzo, per la presenza dell'insegnamento di filosofia e, ad eccezione dell'artistico e del coreutico, del latino. Il Liceo Classico è improntato sulla cultura classica ed umanistica, evidente nelle materie di indirizzo latino e greco classico, mentre lo scientifico verso una formazione scientifica. Il Liceo Scientifico inoltre prevede due indirizzi speciali, quello sportivo e quello di scienze applicate, caratterizzate dall'assenza del latino. Il primo include sin dal primo anno studi volti a promuovere la funzione educativa e il valore culturale dello sport; il secondo vede la sostituzione del latino con ore di informatica e una maggiore attenzione alle applicazioni delle discipline scientifiche.

(b) Gli Istituti Tecnici sono dedicati allo sviluppo di competenze per l'immediato inserimento nel mercato del lavoro in ambito scientifico-tecnologico, pur senza trascurare la trasmissione di una solida base culturale. La spendibilità delle competenze e conoscenze acquisite è favorita dall'integrazione della didattica frontale con quella laboratoriale e l'Alternanza Scuola-Lavoro nell'ambito dell'indirizzo scelto. Inoltre, queste scuole godono di una maggiore flessibilità dei percorsi di studio grazie alla possibilità di adattare fino al 35% del monte orario per corsi che rispondano alle esigenze del mercato del lavoro. Si articolano in due settori, Economico e Tecnologico, che gli studenti scelgono al momento dell'iscrizione, e undici indirizzi, che gli studenti possono scegliere alla fine del primo biennio²⁴.

(c) Istituiti negli anni Cinquanta in risposta alle esigenze occupazionali della nuova società industriale, dal 2017 gli Istituti Professionali vengono definiti «scuole territoriali

²² Storia e geografia, Italiano, Matematica e fisica, Scienze, Inglese, e Religione.

²³ Ministero dell'Istruzione, *I licei*.

²⁴Per il settore economico: Amministrazione, Finanza e Marketing, e Turismo. Per il settore tecnologico: Meccanica, Meccatronica ed Energia, Trasporti e Logistica, Elettronica ed Elettrotecnica, Informatica e Telecomunicazioni, Grafica e Comunicazione, Chimica, Materiali e Biotecnologie, Sistema Moda, Agraria, Agroalimentare e Agroindustria, Costruzioni, Ambiente e Territorio.

dell'innovazione» e «laboratori di ricerca, sperimentazione ed innovazione didattica»²⁵. Si articolano in undici indirizzi, all'interno dei quali il monte orario è in buona parte dedicato alle materie di indirizzo²⁶.

Rispetto agli Istituti Tecnici, i Professionali si caratterizzano per il maggiore inserimento nel tessuto locale. Godono di una certa libertà nell'organizzazione della didattica, in modo tale da poter modulare la propria offerta formativa in base alle esigenze economiche al mercato del lavoro del territorio. Inoltre, consentono un immediato ingresso nel mondo del lavoro a seguito o della Qualifica Professionale (percorso di tipologia B), conseguibile al termine dell'obbligo formativo, o del diploma di scuola superiore (percorso di tipologia A). Le due certificazioni non sono equipollenti, in quanto la prima attesta minori competenze, quindi la possibilità di ricoprire incarichi e mansioni meno specializzate, ed afferisce alle Regioni poiché è considerata formazione professionale (Belvedere, 2015:43).

Per consentire lo sviluppo delle competenze, l'offerta formativa degli Istituti Professionali include una parte di didattica laboratoriale, una parte di applicazione pratica, la possibilità di avviare percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro sin dal secondo anno, e quella di realizzare piani di studio personalizzati.

L'autonomia dei vari Istituti di Istruzione Secondaria nell'articolazione della propria offerta formativa è stata istituzionalizzata nel 2001 grazie alla modifica dell'Articolo V della Costituzione. Da quel momento, il sistema educativo italiano si fonda sulla sussidiarietà, il principio di integrazione verticale ed orizzontale tra le varie istituzioni competenti in materia di educazione e formazione, e autonomia didattica, organizzativa e nell'ambito della ricerca delle istituzioni scolastiche²⁷. Tale autonomia si realizza nella possibilità per ogni istituto di avviare progetti di sperimentazione didattica e organizzativa, e nella flessibilità dell'offerta formativa: se l'80% della didattica deve seguire le indicazioni del Ministero dell'Istruzione, il 20% può essere utilizzato per adattare l'offerta formativa al il territorio e alle culture che vi

²⁵ Ministero dell'Istruzione, *Gli Istituti Professionali*

²⁶ Gli indirizzi sono: Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane; Pesca commerciale e produzioni ittiche; Industria e artigianato per il Made in Italy; Manutenzione e assistenza tecnica; Gestione delle acque e risanamento ambientale; Servizi commerciali; Enogastronomia e ospitalità alberghiera; Servizi culturali e dello spettacolo; Servizi per la sanità e l'assistenza sociale; Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: odontotecnico; Arti ausiliarie delle professioni sanitarie: ottico.

²⁷ Ministero dell'Istruzione, *Scuola Secondaria di Secondo Grado*.

convivono, e rispondere alle sue esigenze sociali ed economiche (Santamaita, 2021:194). Negli Istituti Professionali, i consigli di classe devono utilizzare la quota di autonomia per conformare il curriculum agli accordi con la Regione sulla Qualifica Professionale (Belvedere, 2015:43).

1.2. Cenni storici

L'attuale struttura del sistema di istruzione italiano è il frutto di un lungo processo di riforme e ritocchi. Il suo assetto si è consolidato già con la Riforma Gentile del 1923 (Dei, 2007:74). In continuità con la Legge Casati del 1859, la legge distingueva l'istruzione liceale, di forte impronta umanistica e dedicata alla formazione della classe dirigente nei Licei Classici - le scuole di élite per eccellenza - e nei Licei Scientifici, e la formazione tecnica e professionale, realizzata nei corsi triennali di Avviamento Professionale, rivolti ai ceti più bassi e improntati alla formazione di operai specializzati, e nelle scuole tecniche, rivolte al ceto medio e alla formazione nelle professioni (De Giorgi et al., 2019:238). Altri aspetti della riforma Gentile che sono permasti a lungo sono il ritorno ad una piramide gerarchizzata dell'amministrazione scolastica e l'introduzione di cattedre multidisciplinari, ancora esistenti (ibid.:187-8).

Questa struttura fu solo in parte intaccata dalla «politica dei ritocchi», che la adattava alle necessità ideologiche del regime fascista. L'unica data degna di nota è il 1929, con il riassetto amministrativo e il Concordato, che introduceva l'insegnamento di religione cattolica fino alla secondaria (ibid.)²⁸.

Il Secondo Dopoguerra e la prima Repubblica non hanno visto modifiche sostanziali del sistema gentiliano, quantomeno non al livello della scuola secondaria superiore - la priorità fu data alla riconciliazione nazionale e all'alfabetizzazione (ibid.:191). Per quest'ultima la storiografia parla di riforme mancate, i cui testi nascevano dall'impegno di commissioni di esperti ma rimanevano inespresi in parlamento. Si parla, piuttosto, di un «cambiamento senza

²⁸ Da ricordare è anche la Carta della Scuola del ministro Bottai, 1939, che prevedeva una profonda riforma del sistema scolastico ma è rimasta inattuata a causa dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale.

riforma», mosso dai mutamenti socioeconomici da cui il paese è stato investito dagli anni Cinquanta e da una serie di provvedimenti che hanno amplificato le tendenze già in atto (Dei, 2007:81). Tre provvedimenti si sono rivelati cruciali: l'introduzione degli Istituti Professionali negli anni Cinquanta, che hanno indirizzato verso l'istruzione secondaria molti di coloro che si sarebbero fermati con l'avviamento; la legge sulla scuola media unica, del 1962, che ha unificato i percorsi di secondaria inferiore permettendo, virtualmente, a tutti di accedere ai diversi rami della secondaria superiore (Santamaita, 2021:145); e la liberalizzazione degli accessi universitari del 1969, ovvero la risposta ai moti studenteschi e operai del 1968 che ha permesso a tutti gli allievi di accedere alle facoltà universitarie indipendentemente dal proprio percorso scolastico (Dei, 2007:77)²⁹. Queste leggi hanno costituito il punto di avvio di un processo riassumibile in: «massificazione, femminizzazione e professionalizzazione» (ibid.:81). Dagli anni Sessanta, infatti, l'Italia ha visto la propria popolazione scolastica diventare sempre più numerosa ed eterogenea, soprattutto grazie alla partecipazione della componente femminile e la crescita di Tecnici e Professionali. Ciò ha avuto effetti sia quantitativi, con il raggiungimento di livelli di scolarizzazione simili a quelli degli altri paesi della Comunità Europea, e qualitativa, con l'ingresso, specialmente nell'istruzione superiore, di studenti che fino a quel momento ne erano rimasti esclusi (Santamaita, 2021:55-7).

Tali trasformazioni avrebbero necessitato di un adeguamento del sistema scolastico, in particolare di quello che oggi è il secondo ciclo; tuttavia, così come le istanze del '68 per un'istruzione meno severa e più centrata sullo studente, non hanno ricevuto una risposta programmatica da parte delle istituzioni (ibid.). Dagli anni Settanta, il compito di individuare e sperimentare le istanze di rinnovamento in campo scolastico fu affidato ai singoli istituti di istruzione superiore. Era l'era delle sperimentazioni scolastiche: massisperimentazioni, sugli indirizzi, e minisperimentazioni, sui programmi; potevano essere di due tipi: autonome (gestite dagli istituti stessi) o assistite (sotto la guida del ministero), come il Progetto '92, che ha dato ai Professionali la loro forma definitiva (Dei, 2007:84-6).

²⁹ In particolare, i Professionali hanno visto un'estensione della durata, da tre a cinque anni, con la possibilità per gli studenti di fermarsi al terzo anno ottenendo la Qualifica Professionale o accedere a due anni integrativi culminanti in un esame di maturità equipollente a quello degli altri istituti (Dei, 2007:77).

Il problema della Scuola è tornato in auge nel dibattito politico e pubblico con l'avvento della II Repubblica negli anni Novanta. La riforma della Scuola è entrata a far parte degli interessi dei governi, diventando così oggetto di propaganda e conseguenti riforme. Il nuovo interesse scaturiva anche dai profondi cambiamenti che hanno investito a livello politico ed economico lo scenario sovranazionale. La neonata Unione Europea aveva tra i suoi principi cardine il rilancio delle politiche per l'istruzione e la formazione nei suoi stati membri; nello stesso periodo nascevano numerosi enti internazionali per la valutazione comparativa dei sistemi scolastici sui criteri dell'efficienza e del merito. Da un lato, ciò, assieme all'avvento della nuova economia neoliberale, ha favorito la tendenza alla convergenza su standard e obiettivi comuni, esplicitatasi nella decentralizzazione e autonomia del sistema scolastico a favore della miglior radicazione nel territorio e della privatizzazione, dall'altro ha introdotto nella Scuola la cultura della valutazione e la rendicontazione, di alunni, professori e della Scuola stessa. In questo contesto, i pessimi risultati della scuola media e secondaria italiana nelle classifiche internazionali hanno acceso il mito della "crisi della Scuola", rendendola sempre più rilevante nel dibattito pubblico (Santamaita, 2021:183-7).

I primi passi verso l'autonomia erano già stati mossi negli anni Settanta con l'istituzione delle Regioni e i Decreti Delegati, che avevano sancito la nascita degli organi collegiali e l'articolazione su base territoriale del sistema formativo, ma essa fu davvero realizzata sulla fine del millennio (Dei, 2007 e ibid.:168). Nel 1997, la *Legge Bassanini* sostituiva i presidi con i dirigenti scolastici, a cui venivano affidati ampi poteri, e sanciva la personalità giuridica, e l'autonomia didattica e organizzativa delle scuole; da quel momento è compito di ogni istituto elaborare un Piano dell'offerta formativa (POF), il cui 80% deve essere costituito secondo le indicazioni curriculari nazionali, mentre il 20% è lasciato a disponibilità delle scuole (Santamaita, 2021:194). La strada aperta da questa legge è stata definitivamente confermata dalla modifica dell'Articolo V della Costituzione nel 2001, che ha sancito l'autonomia delle scuole e la sussidiarietà nel sistema scolastico (ibid.:192). Da quel momento, ogni governo ha perseguito un piano di lenta trasformazione del sistema in una scuola-azienda, autonoma ma legata al mercato (ibid:244).

La Riforma Moratti del 2003, fondata sulle "Tre I" (Internet, inglese e impresa) proponeva il disegno di un "sistema educativo di istruzione e formazione". Fu istituito il

Servizio Nazionale di valutazione scolastica³⁰ e venne sancito il diritto di istruzione per almeno dodici anni o fino al diciottesimo anno di età. Anzitutto, però, si ebbe il riordino dei cicli di istruzione: triennio di scuola di infanzia, Primo ciclo, diviso tra scuola primaria, di cinque anni, e scuola secondaria di primo grado, di tre anni, e Secondo ciclo, corrispondente alla secondaria di secondo grado, articolato in istruzione generalista di tipo liceale e istruzione professionale, che includeva sia gli Istituti Tecnici e Professionali statali sia la formazione professionale regionale (ibid.:196-7). Tra il 2008 e il 2010, la Riforma Gelmini ha messo in atto un programma di essenzializzazione del sistema d'istruzione all'interno di un più ampio piano di interventi in ambito economico. Oltre al taglio del personale docente e dell'orario scolastico (fissato a trenta ore settimanali per i Licei e trentadue per Tecnici e Professionali), si è avviato un processo di razionalizzazione del tessuto scolastico, con l'introduzione degli istituti comprensivi e degli Istituti d'Istruzione Secondaria (IIS) che accorpavano più scuole. Venivano anche introdotti il voto di condotta, fondamentale per la promozione, e il voto numerico in ogni ordine e grado, e si attuava una nuova riforma del Secondo Ciclo, nell'ottica di un contenimento della spesa e di una liceizzazione. Dalla doppia strada si è passati ad una tripartizione del ciclo, da quel momento articolato in Licei, Istituti Tecnici e Professionali, e formazione regionale, e sono ridimensionati i settori e gli indirizzi: due settori e undici indirizzi per Tecnici e Professionali e sei per i Licei (ibid.:213-7)³¹.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012, che, con l'introduzione dei traguardi per lo sviluppo e le competenze e il concetto di "ambiente di apprendimento", riconoscevano la pluralità delle forme e delle sedi di apprendimento, e i *Nuovi scenari* del 2018, che hanno introdotto l'Educazione Civica per una cittadinanza attiva, sembravano promuovere un approccio orientato verso la formazione della persona e del cittadino. In realtà, questi provvedimenti si collocano in controtendenza rispetto al processo di subordinazione al mercato e privatizzazione della Scuola avviato nel 2010 attraverso la creazione del progetto Co.Ge - grazie al quale gli istituti possono ottenere il supporto di aziende e privati attraverso collaborazioni e *foundrising* o il finanziamento di iniziative e startup - e confermato dalla legge sulla *Buona Scuola* del 2015. Questa legge ha dato forma ad una gestione aziendale delle scuole, concedendo ampi poteri discrezionali ai

³⁰ Dal quale nel 2004 sono nate le prove INVALSI

³¹ Cfr. par. 1 di questo capitolo e note 3 e 5.

dirigenti scolastici sull'indirizzo e il corpo docente del proprio istituto, incoraggiando la competitività dentro e fuori le scuole attraverso premi per gli studenti, gli insegnanti e gli istituti più meritevoli, e affermando l'incapacità del sistema pubblico di garantire tutte le risorse necessarie al buon funzionamento del sistema scolastico, arginabile solo attraverso il ricorso al privato. Infine, la Buona Scuola ha stabilito la necessità di un rapporto diretto degli studenti del secondo ciclo con il mondo del lavoro rendendo obbligatoria dell'Alternanza Scuola-Lavoro, introdotta nel 2004, per il triennio finale di tutti rami (ibid:228-63); nel 2019 il suo nome è stato cambiato in Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO).

Il 2020 e l'emergenza sanitaria globale hanno rappresentato un momento cruciale per il mondo della Scuola. Il DPCM del 4 marzo, in concomitanza con l'annuncio del primo *lockdown*, ha imposto la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado, prima per dieci giorni, poi fino al termine dell'anno scolastico. Pochi giorni dopo, una Nota del Ministero dell'Istruzione ha autorizzato il ricorso alla Didattica a Distanza, con la possibilità di adattarla ai bisogni degli studenti più fragili – attraverso la distribuzione di strumenti digitali e la possibilità di rimanere in classe per gli studenti in situazioni di maggiore fragilità economica o con Bisogni Educativi Speciali (BES)³². Ogni istituto ha dovuto adattarsi alla nuova condizione di lezioni fuori dall'aula e ripensare una nuova didattica.

Durante l'estate 2020, sono state messe a punto le linee guida per il rientro in aula nell'anno accademico 2020/2021 in rispetto alle nuove restrizioni legate al colore assegnato alle regioni in base allo stato emergenziale³³. È stata disposta, per le regioni a rischio medio-basso, l'apertura degli istituti, con l'obbligo per ogni istituto di regolamentare gli ingressi e le uscite in modo da evitare gli assembramenti, di limitare l'accesso di persone esterne all'istituto incoraggiando le comunicazioni virtuali, e di organizzare la sanificazione giornaliera degli spazi. Sono stati resi obbligatori l'uso dei dispositivi di protezione, mascherine chirurgiche o di grado superiore, e il distanziamento sociale di almeno un metro all'interno degli edifici. Inoltre, ogni scuola era tenuta a stabilire un rapporto con le URS locali per la gestione di casi infetti o eventuali focolai. Le classi dove si fosse verificato un caso avrebbero dovuto affrontare

³² Certificazione attribuita a studenti che per condizione socioeconomica, disabilità o Disturbi Specifici dell'Apprendimento richiedono di un supporto maggiore rispetto ai compagni.

³³ Bianco per le regioni a basso rischio, giallo per quelle a rischio medio, arancione per quelle a rischio medio-alto, e rosso per quelle ad alto rischio.

una quarantena, ad eccezione dei professori. Per i singoli casi sospetti dovevano essere introdotte misure di isolamento e allontanamento dall'edificio, attraverso il ritorno al proprio domicilio. Infine, era incoraggiato il rafforzamento del supporto psicologico per studenti ed insegnanti per permettere loro di affrontare gli sconvolgimenti imposti dalla pandemia e dalla DAD. Per quanto riguarda la didattica, venivano predisposti corsi di formazione per personale ATA e docente «per non perdere le competenze acquisite»³⁴, e la possibilità di ricorrere alla Didattica Digitale Integrata (DDI), ovvero un ritorno parziale in aula, fissato inizialmente al 50% della capienza dell'istituto ed esteso al 75 – 100%, a seconda degli istituti e della situazione epidemiologica, ad aprile 2021. Ulteriori misure, l'organizzazione del PCTO e l'istituzione di appositi Comitati COVID-19 d'Istituto venivano rimesse all'autonomia scolastica.

Queste misure, però, avrebbero perso ogni valore se la regione fosse passata nella fascia di rischio più alta, in quanto le scuole sarebbero state chiuse. Nella regolamentazione sulla scala di colore veniva concessa alle Regioni l'autonomia in materia di ulteriori restrizioni, tant'è che il Presidente della Regione Liguria a marzo 2021 ha decretato la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado, a seguito di un aumento dei contagi tra i giovani, nonostante la regione fosse in zona gialla. Per l'anno scolastico 2021/2022 è stato assicurato il rientro in aula completo, pur mantenendo le restrizioni del distanziamento sociale e delle mascherine, e il sistema delle quarantene.

Anche gli esami e le qualifiche hanno subito delle modifiche: per gli anni accademici 2019/2020 e 2020/2021 sono state abolite le prove scritte, sostituite da prove orali più impegnative, e, dove fosse necessaria, una prova pratica.

2. Sarzana

Sarzana è un comune di circa 22.000 abitanti nella provincia di La Spezia, in Liguria. Centro più importante della Valle del fiume Magra, è situata nella sua parte terminale, la Bassa Valle del Magra, ad est dell'estuario, in un area pianeggiante detta, appunto, Piana di Sarzana.

³⁴ Ministero dell'Istruzione; 26/06/2021:8.

Il cuore della città si colloca ai piedi della collina di Sarzanello, nell'area orientale della piana, il comune però si estende fino alla costa, con la frazione di Marinella.



Figura 1 Mappa della Val di Magra

La Valle del Magra si estende per circa 70 km tra due regioni, la Liguria e la Toscana, nella sua provincia di Massa Carrara. Sebbene siano presenti centri di media importanza anche nelle aree sotto l'amministrazione toscana, Sarzana rimane il principale. Per questo motivo, attrae persone provenienti da tutta la valle e da altre zone della Lunigiana, l'area collinare-montuosa compresa tra la l'antica città romana di Luni, le Alpi Apuane e l'Appennino Tosco Emiliano, fino al confine con l'Emilia-Romagna.

La città di Sarzana, infatti, si inserisce in un contesto geografico prevalentemente collinare. In particolare a nord-ovest il comune è separato dagli altri comuni della Provincia di La Spezia dal Promontorio di Monte Marcello e da parte delle colline che delimitano il corso e del Magra. Il promontorio segna anche il confine con il Golfo dei Poeti, che si estende a partire dal versante opposto a quello di Sarzana. Oltre per la sua posizione, Sarzana costituisce un centro di attrazione anche per la sua intensa vita culturale. Nonostante le sue piccole dimensioni, è, infatti, sede di numerosi festival, tra i quali il più noto è il Festival della Mente, di rilevanza nazionale³⁵.

³⁵ Per ulteriori informazioni si veda il sito ufficiale: <https://www.festivaldellamente.it/it/>

Dal punto di vista economico, il settore turistico è particolarmente sviluppato, grazie al grande flusso di turisti che ogni anno interessa la Lunigiana e il Golfo dei Poeti e di cui risente la stessa Sarzana. Sempre nel settore terziario, sono centrali i porti commerciali di La Spezia e Carrara, dove molti sarzanesi trovano impiego. Grazie al clima particolarmente favorevole e l'abbondanza di corsi d'acqua, buona parte del territorio è dedicata alla viticoltura e alla coltivazione degli olivi. Il settore secondario non è molto sviluppato; ciò è dovuto, oltre che alla vocazione turistica ed agricola della piana, all'attrazione esercitata dall'area industriale di La Spezia e dall'industria del marmo bianco di Massa-Carrara

Per un accenno storico, Sarzana è nata dall'abbandono di Luni nell'Alto Medioevo. Ciò si rispecchia nella struttura del centro storico, nella presenza di una fortezza e di due chiese medievali nel cuore del borgo, e dai resti delle mura che lo circondavano. Edifici di altre epoche e stile diverso testimoniano come la città sia stata a lungo oggetto di contese territoriali per la sua posizione strategica di crocevia tra Liguria, Toscana ed Emilia. È infatti solo con la dominazione napoleonica che è entrata definitivamente a far parte del territorio genovese. Nel 1815, con l'integrazione dei territori della Repubblica di Genova, caduta per mano del generale francese, nel Regno di Sardegna, Sarzana fu posta sotto la nuova Provincia del Levante. Dal 1861 al 1923 è stata un comune del Regno di Italia afferente alla Provincia di Genova. Nel 1923, a seguito della creazione della Provincia di La Spezia, ne è divenuta parte. Se in precedenza aveva mantenuto distaccamenti degli uffici pubblici della provincia di Genova, sotto la nuova provincia questi sono stati spostati nel nuovo capoluogo. Oggi Sarzana rimane la sede degli uffici comunali, delle principali scuole medie della zona, e dell'IISS Parentucelli - Arzelà.

3. La scuola: l'IISS Parentucelli – Arzelà

L'Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore Parentucelli - Arzelà si trova a pochi passi da centro di Sarzana, ai piedi delle colline. A dividerlo dal centro città sono la strada che percorre le vecchie mura e uno dei principali parcheggi. Sebbene il Parentucelli e l'Arzelà condividano lo stesso edificio, si sono fusi in un unico istituto solo il 1° settembre 2014. Il Parentucelli è nato come Liceo Classico nel 1941, al quale, con l'aumento degli studenti e della richiesta didattica, è stato aggiunto anche il Liceo Scientifico. L'Arzelà è nato negli anni

Ottanta per rispondere alle esigenze occupazionali del territorio. Agli indirizzi iniziali si sono aggiunti l'indirizzo giuridico-aziendale e turistico, e nel 2009 il percorso professionale agrario.

Ad oggi, l'offerta formativa dell'istituto comprende il Liceo Scientifico e il Liceo Classico, un Istituto Tecnico Economico (ITE) e un Istituto Professionale per Agricoltura, sviluppo rurale, valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane (IPSASR), semplicemente noto come Agrario³⁶. Ad esclusione di quest'ultimo, ogni indirizzo si articola in più settori o curvature. Il Liceo Classico offre due indirizzi, il tradizionale e, dal 2015, la curvatura Musicale-Teatrale, che include ore di teatro; lo Scientifico offre quattro percorsi: Tradizionale, Sportivo, Bilingue e Fisico-Matematico; l'ITE offre tre indirizzi: Amministrazione-Finanza e Marketing Tradizionale o Opzione Web Marketing e Comunicazione, e Turistico.

Già da qualche anno l'istituto ha adottato la settimana europea: dal lunedì al venerdì. In media gli studenti rimangono in aula dalle 7.50 alle 13.00, con variazioni sull'orario in base al tipo di scuola, all'anno e all'indirizzo. Per gli indirizzi del Tecnico e per il Professionale sono previste due ore di rientro pomeridiano, mentre il triennio degli indirizzi di Liceo include due giorni di uscita posticipata alle 14.00.

L'IISS ospita più di 1350 studenti, per un totale di centocinquanta classi, ai quali offre numerose attività per acquisire nuove competenze e mettersi in gioco – tra cui la partecipazione ad un presidio di Libera, un corso per il brevetto da bagnino e quello per acquisire la certificazione HCCP – e servizi di supporto nello studio e nella vita personale. Nell'anno scolastico 2019/2020 era stato avviato il "Peer-to-peer", rivolto agli studenti del primo biennio e gestito da studenti delle classi terze, quarte e quinte selezionati tramite un bando interno. Tale servizio è stato interrotto a febbraio 2020 con lo scoppio della pandemia di COVID-19. Da anni sono attivi lo Sportello Help e il Centro di informazione e consulenza (CIC). Lo Sportello Help è una forma di supporto allo studio a cui gli studenti stessi possono rivolgersi. Gli sportelli vengono attivati in base alla disponibilità dei professori; gli studenti possono verificare quali sono aperti tramite un apposito link sul sito dell'istituto. Per prenotarsi devono indicare quale argomento vorrebbero trattare. Ogni sportello viene attivato con un minimo di tre persone interessate allo stesso tema. Gli studenti possono rivolgersi al CIC, gestito da alcuni insegnanti

³⁶ L'IPSASR offre due indirizzi: Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale, e Valorizzazione dei prodotti del territorio e gestione delle risorse forestali e montane.

e una psicologa che collabora con la scuola, per affrontare i propri problemi e riflettere sulle proprie esperienze esistenziali e scolastiche attraverso sedute di *counseling*³⁷. Agli studenti dell’Agrario è offerta la possibilità di ottenere la Qualifica Professionale alla fine del terzo anno.

Il numero degli iscritti non è equamente distribuito tra gli indirizzi. Il Liceo Scientifico, infatti, raccoglie la maggior parte degli iscritti – e per questo occupa una porzione più grande dell’edificio – agrario e tecnico raccolgono insieme un numero simile a quello dello scientifico, mentre il Liceo Classico copre a malapena due sezioni.

L’edificio

All’esterno, l’istituto si presenta come un massiccio edificio di tre piani con grandi vetrate schermate da grate. Lo divide dal parcheggio antistante un’alta ringhiera, in parte coperta da una siepe e interrotta per un pezzo da un muro. La ringhiera continua anche sul lato sinistro, per poi essere sostituita da un muro di cemento armato che separa il retro dell’edificio da un uliveto. Parte del retro è occupata dal campo da calcetto. Il lato destro è occupato dalla pista di atletica e si riconnette con la parte davanti attraverso il giardino con panchine, tavoli e una serra, che però era dismessa.

Lungo la ringhiera si aprono cinque accessi, tre sul parcheggio e due sul lato sinistro. Due cancelli sul parcheggio conducono, attraverso il parcheggio interno, all’ingresso lato Parentucelli costeggiando il muro di confine, dipinto all’interno di azzurro cielo e decorato da silhouette nere realizzate da alcuni studenti su commissione della scuola. Per la sua posizione, questi cancelli vengono utilizzati principalmente dagli studenti del Liceo. L’altro cancello si apre sulla parte finale del parcheggio, lungo un lato; tra il cancello e le macchine si trova un piccolo piazzale che ospita i parcheggi per i motocicli. Viene utilizzato principalmente dagli studenti dell’Arzelà, poiché è più vicino all’altro ingresso. Gli altri due cancelli sono collocati sul lato destro, ma aprono su una stradina laterale, non molto comoda per lasciare i figli o parcheggiare un motorino. Uno dei due si apre su una scalinata che porta direttamente

³⁷ La creazione dei CIC è prevista dall’articolo 106 della legge 162 del 1990 per la quale al sistema scolastico spetta il compito di prevenire il disagio personale e scolastico degli alunni e favorire un miglioramento della loro salute e del loro benessere.

all'ingresso dell'Arzelà, mentre l'altro dà accesso ad una rampa di scarico. Per tutto il perimetro dell'istituto si possono trovare aiuole curate dagli studenti dell'Agrario.

L'edificio si presenta come una struttura all'incirca rettangolare, orientata trasversalmente rispetto al parcheggio. In questo modo l'ingresso del'Arzelà si trova sul lato sinistro, un lato corto, mentre l'ingresso del Parentucelli si trova sul lato lungo antistante, ma in direzione speculare all'altro perché posizionato sotto un porticato che collega il corpo principale della struttura con un edificio ospitante l'auditorium e la palestra. Come gli ingressi, due porte a vetri con il telaio in acciaio nero, le due parti del corpo principale sono speculari. Al piano terra si trovano due atrii nei quali sono a disposizione di studenti e professori grandi tavoli e sedie. I due spazi sono collegati fra di loro da un cortile interno, a cui si accede tramite altre porte finestre, e due corridoi che occupano i lati lunghi dell'edificio, nella parte anteriore e nella parte posteriore. Il corridoio di destra ospita gli uffici amministrativi, la presidenza e la vicepresidenza, due aule multimediali e l'aula professori, una grande stanza ingombra di tavoli e comparti. Attraversando uno stretto corridoio, dall'aula insegnanti si arriva all'atrio dell'Arzelà e da lì, percorrendo il corridoio posteriore si incontrano, la cantina, le aule in concessione ad una scuola elementare, un cavedio adibito a magazzino, il laboratorio di agricoltura, dove gli studenti si preparano per le attività di pratica, alcune aule e la biblioteca.



Figura 2 Piano terra ed esterno istituto

Negli atri si aprono anche due coppie di scalinate laterali, rivestite di linoleum nero antiscivolo e con ringhiere di ferro tubolari rosse; ai pianerottoli si incontrano le bacheche su cui si possono sempre trovare appesi i volantini delle attività proposte dalla scuola. Ai piani superiori, le scale arrivano su ampi spazi su cui si affacciano i bagni e alcune aule, corrispondenti agli atri e collegati tra loro dai corridoi laterali.

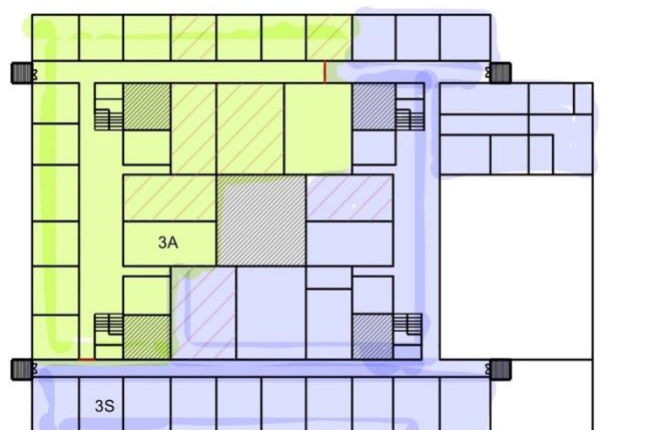


Figura 4 Primo piano dell'istituto

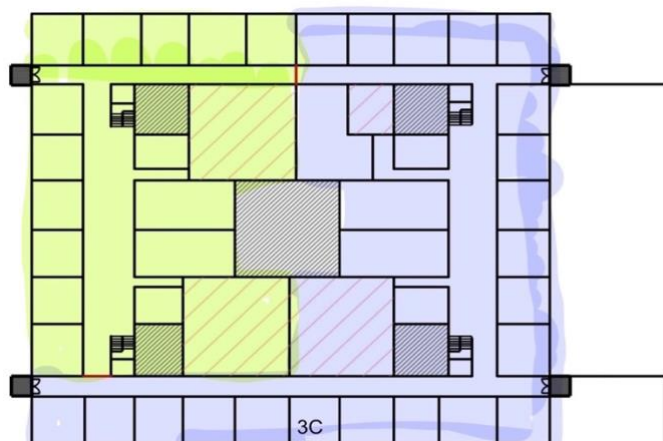


Figura 3 Secondo piano dell'istituto

La specularità del piano terra si ritrova, in parte, ai piani superiori: gli spazi collegati dalle scale appartengono alle due scuole e i corridoi sul lato lungo posteriore sono occupati nella metà di sinistra dall'Arzelà e in quella di destra dal Parentucelli, mentre quelli sul lato anteriore ospitano solo le classi del Parentucelli. La separazione tra le due scuole è segnata da porte antipanico rosse, dalle quali si può passare senza rischi. Anche i pavimenti sono gli stessi, con

le mattonelle bianco sporco e lo scotch giallo in parte scrostato che segnala l'apertura delle porte. Muri bianchi e azzurri percorrono tutto l'edificio. Ciò che differenzia le due metà è, innanzitutto, il fatto che l'aspetto del Tecnico e del Professionale ha un'aria più trascurata: le pareti sono più spoglie, se non per le foto e i divieti di sporcare i muri appena ritinti appesi qua e là, e l'atrio è più buio. Al contrario, la metà del Liceo appare più luminosa e di tanto in tanto si incontrano dei murales dipinti dagli studenti che hanno decorato anche l'esterno³⁸. Altre differenze si trovano nel fatto che gli spazzi di collegamento del primo piano sul lato del Liceo garantiscono l'accesso all'auditorium e che, se l'atrio dell'Arzelà è un rettangolo a cui si accede direttamente dall'ingresso, dall'ingresso lato Parentucelli si accede in uno spazio con il desk di accoglienza, e pannelli su cui sono esposti gli orari di classi e professori e la planimetria dell'edificio; quest'ingresso, infatti, funge il ruolo di entrata principale.

Per quanto riguarda i piani superiori, la parte del Liceo è divisa tra il primo piano, dedicato allo scientifico, e il secondo piano principalmente dedicato al classico, ma che ospita la parte rimanente dello scientifico, data la disparità negli iscritti. Sui due piani sono distribuiti doppi laboratori di chimica e fisica, un'aula dedicata al sostegno e una sala conferenze.

Le aule che si aprono sui corridoi hanno tutte una metratura simile. I lati sono più o meno della stessa misura; quello opposto alla porta è sempre interamente occupato da finestre scorrevoli. Oltre ai banchi e la cattedra, gli elementi di arredo ricorrenti sono uno scaffale di metallo, e una bacheca di sughero. Alcune aule sono state dotate da tempo della lavagna interattiva, mentre altre dispongono ancora di lavagne nere che coprono buona parte della parete dietro alla cattedra. Con l'avvento della DAD, le aule sono state dotate di uno schermo, appeso dietro alla cattedra, e una telecamera puntata sulla la lavagna. La telecamera è generalmente montata poco oltre il contrafforte rosso che segna il lato della cattedra; il resto del soffitto è bianco, come metà delle pareti, dipinte nell'altra metà di azzurro. La stessa struttura caratterizza anche le aule sul lato esterno degli spazi su cui arrivano le scale, mentre quelle che si affacciano sul cortile interno sono strette e lunghe. Anche in questo caso, le finestre si trovano nella parete opposta rispetto alla porta, che però ospita anche la cattedra e la lavagna. Anche le pareti sono diverse: sono tutte bianche e manca il contrafforte. La struttura

³⁸ Il primo murale è stato realizzato nell'estate del 2014 dagli studenti del presidio di Libera e decora una parete dell'atrio del Liceo con volti e citazioni di vittime innocenti di mafia.

di queste aule fa pensare che in precedenza fossero dei laboratori, poi adibiti ad aule per ospitare classi sempre più numerose.

L'auditorium, un salone con spalti a gradoni, si trova in uno spazio di collegamento tra l'edificio principale e uno più piccolo, che ospita la palestra, la piscina la sala attrezzi. Vi si accede tramite un corridoio che si apre tra la biblioteca e l'atrio del Parentucelli. Percorrendolo si incontrano gli spogliatoi femminili e maschili di ogni scuola e l'infermeria. L'edificio secondario dovrebbe anche ospitare l'aula di Teatro, ma è stata chiusa in rispetto alla normativa anti-COVID.

La proprietà dell'istituto comprende anche una piccola azienda agricola, a circa cinquecento metri dall'edificio, nella quale gli studenti dell'Agrario coltivano prodotti che poi vendono durante il corso dell'anno e si prendono cura delle api da cui ottengono il miele. L'azienda agricola viene portata avanti anche grazie a macchinari professionali, come il trattore, che gli studenti imparano a guidare sotto la sorveglianza dei professori e del tecnico. Le piante coltivate includono anche dei filari di vite, che però non sono sufficienti a coprire la produzione di vino della cantina della scuola che viene supportata dall'acquisto di uve locali.

Le regole anti COVID-19

Durante il primo *lockdown*, come tutti gli istituti della nazione, il Parentucelli-Arzelà è passato alla DAD, assicurata attraverso gli strumenti Google, soprattutto Meet, una delle molte applicazione per le videochiamate in gruppi molto grandi, e Classroom, una piattaforma che permette ad ogni insegnante di creare una propria aula virtuale nella quale caricare il materiale, inviare comunicazioni agli studenti e interagire con loro attraverso i commenti; a loro volta gli studenti possono porre domande e caricare i loro elaborati, per i quali i docenti possono impostare una scadenza. Presenze, voti, calendari delle verifiche e le comunicazioni con le famiglie hanno continuato ad essere gestite attraverso Argo, il software di applicativi per le scuole più diffuso. Agli studenti certificati BES e a quelli che hanno dimostrato di avere problemi con l'accesso ad Internet è stata data la possibilità di seguire le lezioni in presenza³⁹. Questa prassi è rimasta anche con la DID nell'anno accademico 2020/2021.

³⁹ L'istituto ha anche fornito dei *tablet* agli studenti in difficoltà economica.

Con il ritorno degli studenti in aula sono state adottate una serie di misure di prevenzione del contagio, in regola con la normativa vigente. Per rispettare la capienza del 50%, è stata disposta una rotazione settimanale delle classi: le prime, le terze Liceo e Tecnico e le quinte in presenza una settimana; le terze Agrario, le seconde e le quarte, quella successiva. Quando, ad aprile, il governo ha disposto la possibilità di tornare al 100% della capienza, l'istituto ha deciso di arrivare al 75%: è stato mantenuto l'ordine già stabilito, tranne che per le classi che avrebbero dovuto sostenere un esame a fine anno, ovvero le quinte e le terze agrario, che sono tornate alla presenza completa. Per evitare gli assembramenti, ogni settimana veniva pubblicato un piano degli ingressi. Su ordine della prefettura, per evitare l'affollamento dei mezzi pubblici, ogni classe doveva entrare alle 8.50 anziché alle 7.50 una settimana al mese – quindi una sulle due in presenza; la lezione di quell'ora doveva essere sostituita da un'attività asincrona.

Per facilitare le lezioni a distanza, dato che il personale docente doveva essere comunque presente a scuola, e per adattarsi alla digitalizzazione forzata dalla DAD, ogni aula è stata fornita di telecamera sopra le lavagne e di uno schermo su cui rendere visibili i materiali in aula e gli studenti a casa, che fossero in DAD o in quarantena. Per quanto riguarda isolamenti e quarantene, innanzitutto, sono state attrezzate due Aule COVID per ospitare gli studenti che manifestassero una sintomatologia sospetta. Nel caso di contagi veniva rispettata la normativa: se la persona positiva fosse stata a contatto con la classe, tutti i suoi membri sarebbero stati messi in quarantena; nel caso in cui il contagio fosse avvenuto nei momenti di chiusura della scuola, come le vacanze, lo studente positivo doveva seguire in DAD, mentre il resto della classe poteva tornare in presenza. Non era prevista la quarantena per il personale docente e ATA sul presupposto che i loro contatti ravvicinati con gli studenti fossero limitati.

Come da norma, erano obbligatori indossare le mascherine – che l'istituto stesso forniva agli studenti – e il distanziamento, realizzato attraverso la separazione dei banchi di almeno un metro. A maggiore tutela, ogni aula veniva dotata di gel igienizzate, disinfettante e carta assorbente, e i ricevimenti con i genitori si svolgevano a distanza.

4. Gli interlocutori: alunni e professori

4.1. *Il corpo docente*

Si può affermare che gli insegnanti del Parentucelli – Arzelà riflettono i valori dell'istituto, fondati sull'attenzione agli studenti. A prescindere dall'indirizzo, molti professori dedicano del tempo ad informarsi sul benessere degli studenti, ad incoraggiarli, a ragionare o negoziare con loro, se necessari. Sebbene non manchino le eccezioni e non tutte le strategie adottate dai docenti siano efficaci dal punto di vista degli studenti, ho notato una tendenza generale a cercare di individuare attività che possano coinvolgerli a partire dalla loro esperienza o accrescano la loro consapevolezza su sé stessi e sul mondo. Ciò, forse, è favorito dall'età media piuttosto bassa del corpo docente. Già da quando frequentavo il Liceo Classico, l'istituto sta andando incontro ad una progressiva sostituzione del suo personale storico con insegnanti più giovani.

In 3A, ho seguito sei professori: prima prof AB, prof CB, poi, prof AG, prof E, prof IA e prof RA. Qui ho avuto a che fare anche con gli insegnanti di sostegno, IdSF e IdSM. In 3C ho preso parte alle lezioni di sette insegnanti: prof F, prof G, prof S e prof RL, prof EC, prof IC, prof T. Ho seguito prof F, prof S, prof RL anche in 3S, ai quali si sono poi aggiunti prof M, prof IS, prof ES per un totale di sei docenti.

4.2. *Le classi*

La 3C

L'aula della 3C si trovava al secondo piano, a circa metà dell'ala anteriore. Dall'ampia vetrata erano visibili il parcheggio e il cancello secondario. La metratura era la stessa delle altre aule nei corridoi, ma l'esiguo numero di banchi che accoglieva la faceva sembrare molto più grande. Il gruppo classe, infatti, era composto da soli dieci studenti, un ragazzo e nove ragazze, a cui si aggiungevano due compagni che seguivano un programma personalizzato e di rado erano in aula.

Sebbene fosse molto piccola, la 3C era una classe segnata da una profonda divisione marcata dai voti: una parte con un rendimento più alto e una non necessariamente meno

interessata ma che si impegnava di meno. I primi, ben più inclini ad accettare le regole della Scuola, sembravano accusare i secondi di negligenza e mancanza di impegno, mentre questi ultimi, più in frizione con i modi della Scuola, accusavano gli altri di essere troppo concentrati sui voti. Vi erano delle eccezioni: alcune ragazze del gruppo più svegliato riuscivano a mantenere buoni rapporti anche con l'altro gruppo grazie al loro carattere più pacifico e pronò alla mediazione; una in particolare portava comunque avanti il lavoro scolastico con grande impegno. La divisione era segnata anche dalla disposizione dei banchi: gli svegliati sedevano tutti sul fondo e sulla sinistra, più vicini alla porta e più lontani dalla cattedra, mentre le altre a destra tra i primi banchi, vicine alle finestre e alle lavagne.

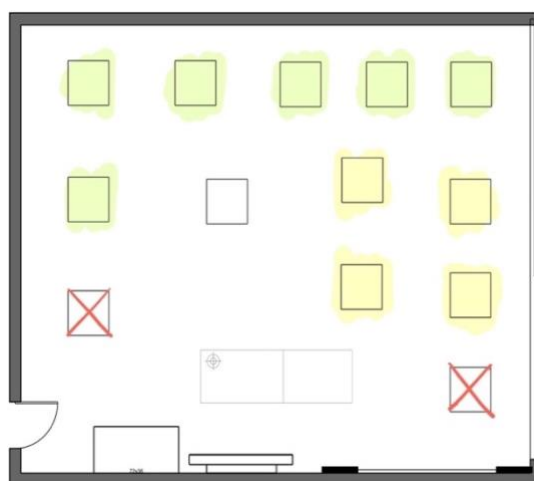


Figura 5 Pianta dell'aula della 3C

Questa situazione, a detta loro, si era creata a causa della pandemia. Durante il primo *lockdown* si era formati gruppi più stretti, mentre fino a prima della chiusura, pur con dei conflitti, riuscivano ad andare tutti d'accordo. Resisi conto di come tutti ne stessero soffrendo, a fine anno hanno deciso di impegnarsi per ristabilire l'equilibrio precedente.

La sezione della 3C è quella della curvatura teatrale; non a caso, tutti gli studenti mostrano un grande interesse per la letteratura, la storia e il teatro, e hanno partecipato alla settimana di laboratori proposta dall'insegnante di quella materia. Di tutte e tre le classi, questa era l'unica nella quale, in DAD, la maggior parte degli alunni si mostrava in video, pur rimanendo in silenzio. Il silenzio caratterizzava anche le lezioni in aula, interrotte solo da qualche battuta.

Gli studenti di questa classe che mi hanno fornito il loro pseudonimo sono: Buonino, Wendy, Hook, June, Taiga, Levi, Selene e Alice.

La 3S

Anche l'aula della 3S si trovava nell'ala anteriore, ma al primo piano, di fronte alla porta che separa il Liceo dal Professionale e dal Tecnico. Se l'aula della 3C sembrava più grande per il numero di banchi, quella della 3S, per lo stesso motivo, sembrava molti più piccola. A prima vista sembrava sovraffollata, con le distanze imposte dallo stato di emergenza a malapena rispettate.

Anche qui la disposizione dei banchi segnava una divisione, ma di genere e partecipazione: le otto ragazze erano collocate sempre sul lato sinistro, mentre i dodici ragazzi sulla destra, per un totale di venti alunni. Sebbene la disposizione dei banchi cambiasse spesso, creando anche degli attriti tra i compagni, erano sempre riconoscibili dei raggruppamenti in base alle amicizie più strette. Nonostante questo, era una classe piuttosto unita. Non erano tutti amici, ma riuscivano a cooperare in modo da rendere la vita scolastica più affrontabile.

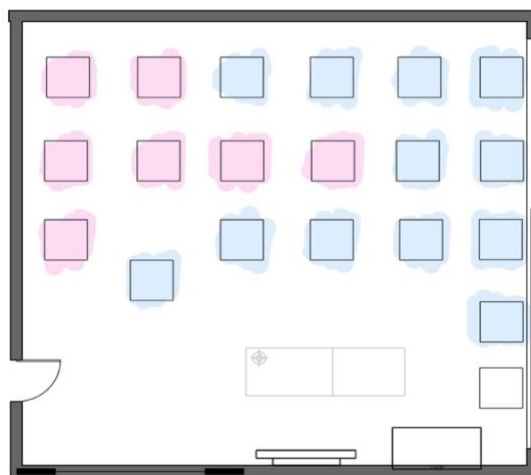


Figura 6: pianta dell'aula della 3S

Più affrontabile perché era una classe estremamente competitiva: tutti gli studenti erano, se non motivati, concentrati sullo studio, cosa che faceva sì che i professori si aspettassero molto da loro. Inoltre, è una delle classi di potenziamento matematico-fisico; non a caso, una buona parte della classe era ai limiti dell'esaltazione per la matematica e la fisica

(quasi tutti i ragazzi) e a tutti era richiesta una certa capacità in quelle materia, cosa che metteva alcuni in difficoltà. Ancora ad inizio quadrimestre uno studente ha cambiato classe per le difficoltà in quella materia, mentre un altro a fine anno stava contemplando di cambiare a causa dell'eccessivo carico di studio. La maggior parte dei ragazzi era molto attivi in classe. Regnava sempre una gran confusione, che però proveniva solo dal lato destro, dato che le ragazze tendevano ad essere meno partecipative.

Gli alunni di questa classe che mi hanno dato il loro pseudonimo, sono anche i pochi che ho intervistato: Charizard e Kars, Emma, Tempo, Bondrewd, Tom, Fallon.

La 3A

L'aula della 3A si trovava poco lontano da quella della 3S, dall'altra parte della porta antincendio. Diversamente dalle altre due aule, si trovava nel corpo centrale dell'edificio, accanto al tavolo dei collaboratori scolastici. Affacciava sul cortile interno, infatti era sviluppata in lunghezza e le vetrate erano poste sul fondo dell'aula, dall'altro lato rispetto alla porta e alla cattedra. Sebbene la classe contasse ventiquattro studenti, i banchi distanti più di un metro l'uno dall'altro non arrivavano a coprire l'intera superficie dell'aula; vi sarebbero potute stare comodamente altre due file di banchi. Lo spazio tra l'ultima fila e le finestre faceva sì che spesso gli studenti vi si recassero per sgranchirsi le gambe o chiacchierare lontani dalle orecchie dei professori. Spesso si alzavano anche durante le lezioni, per andare alla finestra o da un compagno. Gli alunni della 3A, infatti, preferivano le lezioni pratiche e i momenti all'aperto alle spiegazioni. Durante l'ultima ora era un continuo domandare se potessero uscire in cortile una decina di minuti prima della campanella; in quei momenti scalpitavano sulle sedie e cercavano tutte le scuse per uscire dall'aula.

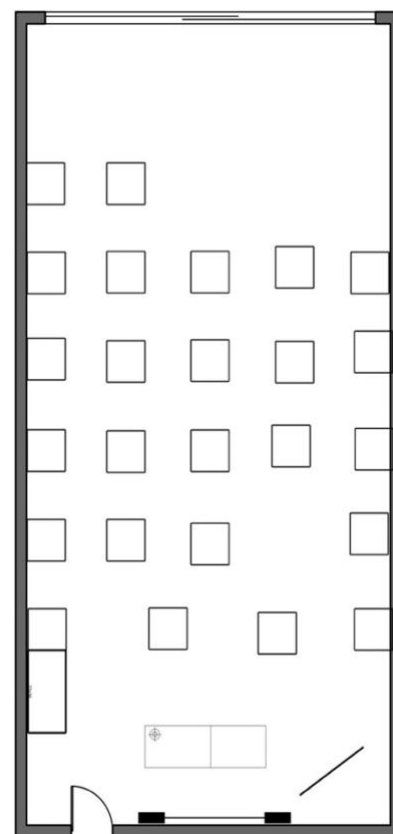


Figura 7 Pianta dell'aula della 3A

Né la sproporzione tra i generi, solo sei ragazze contro diciotto maschi, né il fatto di essere numerosi ha impedito loro di sviluppare dei rapporti stretti. Come hanno sottolineato due studenti, erano come una famiglia: magari non tutti si stavano simpatici allo stesso modo e c'erano degli attriti, ma andavano d'accordo ed erano sempre disposti ad aiutarsi a vicenda. Questo legame emergeva in ogni situazione. Durante le lezioni, quando avevano sempre qualcosa di cui chiacchierare e le battute abbondavano, o quando qualcuno era in difficoltà e un compagno accorreva in suo aiuto; ciò era particolarmente vero per verifiche ed interrogazioni: siccome in ben pochi passavano le ore sui libri e in molti avevano BES, un modo o l'altro per arrivare alla sufficienza insieme lo trovavano. Il momento in cui la loro unità era forse più evidente era la ricreazione; diversamente dalla 3C e la 3S, dove tutti fuggivano dall'aula rapidissimi, gli studenti della 3A tendevano a rimanere in classe e chiacchierare tra di loro. Durante le settimane di DAD in aula era comunque presente un gruppetto di sei persone che, vuoi per problemi di connessione o BES, usufruiva della possibilità di andare comunque a scuola.

In 3A, in molti hanno accettato di farsi intervistare: PiGreco, Nala, Gina e Pina, Boh, Calipso, Fine, ADM, Sid, Billy e Bob, Bufalo, XY, Gambero e Orata, Neymar, Panchina e Browe

Gli studenti e la Scuola

1. L'interesse

«Scegli una scuola che ami e non dovrai faticare un giorno della tua vita⁴⁰»

Come mi hanno detto gli studenti: «Quello che motiva è l'interesse».

Non sembra un caso che chi è contento della sua scelta lo è perché essa è congruente con il proprio percorso ideale o i propri interessi. Questi sono gli studenti con il miglior rapporto con la Scuola e, spesso, i più motivati. Taiga e Hook non hanno voti stellari e vivono momenti di distanza dal lavoro scolastico, ma hanno sempre trovato il modo di rimettersi in carreggiata facendo appello al loro interesse verso quello che studiano. Taiga ha spesso dubitato della sua scelta, ma ha scoperto un interesse per le altre culture che la spinge a cercare di impegnarsi. Hook ha vissuto un momento di disorientamento con la DAD, ma durante l'estate ha preso la decisione di tornare a quell'amore per lo studio che l'ha sempre contraddistinta. Neymar diceva spesso di voler stare a casa, ma la mattina era sempre in aula perché, in realtà, quello che studia gli piace, dato che ha passato la sua infanzia nei campi con suo nonno. Selene, in fondo, non avrebbe potuto fare altro, perché lei, le lingue e la matematica «sono due rette parallele che non si incontreranno mai». Alice che ha cambiato scuola perché si è resa conto che, nella sua indecisione, aveva scelto quella sbagliata, adesso si impegna con passione in quello che studia. Bufalo non si perdeva una lezione, spinto dal suo amore per la natura e l'agricoltura. Kars è entusiasta dello scientifico con curvatura matematico-fisica, sebbene vi sia finito perché le classi del Tradizionale erano piene, perché adora le materie scientifiche e il modo in cui vengono affrontate in classe.

⁴⁰ Focus group in 3A, mercoledì 24 febbraio 2021.

La citazione originale è la celebre frase: «Scegli un lavoro che ami, e non dovrai lavorare neppure un giorno in vita tua.»

Se nella maggior parte dei casi a motivare gli studenti sono le loro passioni, l'Agrario vede anche un gruppo nutrito di persone che ha scelto quell'indirizzo in vista dei loro progetti per il futuro. Fine vive molto lontano, ma questo le pesa solo relativamente, perché a scuola impara cose che poi si diverte a mettere in pratica a casa nel suo orto e che le servono per avviarsi nelle tre strade che vorrebbe percorrere: diventare una veterinaria o una biologa marina, o aprire un agriturismo. Brower si districava tra mille impegni per mantenere una media alta pur di realizzare il suo sogno di diventare un agronomo. ADM, come lo ha definito un insegnante, è un già un uomo; lui sta già progettando di aprire un'azienda agricola e ha testardamente scelto l'Agrario nonostante le pressioni della nonna professoressa di italiano perché andasse allo scientifico. Anche Calipso, che da grande vorrebbe aprire un agriturismo, ha resistito alle pressioni dei suoi professori delle medie perché scegliesse un liceo.

Spesso la scelta della scuola è fondata su ragioni estrinseche. Accade che, quando la scelta non è motivata da una spinta interiore, gli studenti manchino di motivazione verso i loro studi. Le scelte fatte per accontentare gli adulti o per reagire alle loro imposizioni portano ad un'insofferenza verso la Scuola. Sid ha un rapporto di aperta ostilità con la Scuola, non porta il materiale e cerca ogni occasione per alzarsi o uscire dalla classe. Lui non voleva iscriversi all'Agrario, ma ad una scuola professionalizzante per poi fare il meccanico; è stata la madre a imporgli di trovare la via di mezzo tra attività pratica e studio in un Istituto Professionale. Wendy e Buonino hanno preso il Liceo Classico come una sfida personale per dimostrarsi di potercela fare e opporsi ai professori delle medie che avevano sconsigliato loro quel percorso. Però, se Wendy, nonostante il suo rapporto teso con la Scuola, riesce a trovare il senso della sua decisione nella curvatura teatrale, Buonino non lo trova; è arrivato a chiedere a me, ex studentessa di Liceo Classico, che senso abbia oggi questo indirizzo.

Vi sono anche casi meno estremi, nei quali la Scuola non è vissuta in maniera completamente negativa, ma gli studenti non si sentono comunque motivati: le scelte per necessità e le decisioni della scuola. Nala è arrivato all'Agrario per la necessità di prendere un diploma, perché, in realtà, vorrebbe proseguire con Scienze Motorie all'università. Dato che quello che gli viene insegnato non gli interessa molto, in classe si distrae facilmente, si allunga sul suo banco nel fondo della classe o sul muro, si alza spesso e chiacchiera con i compagni. La situazione di Panchina è un po' più complessa e, come le altre del resto, non riducibile al solo interesse: ha cambiato due Istituti Tecnici Navali, ai quali si è iscritto per non dover sopportare le prediche del padre che lavora in quell'ambito, ed è passato all' Istituto

Professionale Agrario solo per prendere il diploma. A lui l'Agraria non interessa affatto, il suo progetto è quello di entrare nell'esercito, ma non c'è una Istituto Secondario atto a quello, almeno non nell'area di Sarzana. Lui ha un rapporto decisamente negativo con la Scuola; vorrebbe solo diplomarsi, ma non riesce a trovare la motivazione per impegnarsi negli studi. Per quanto riguarda le scelte della scuola, sono emblematici i casi di Fallon e Bonrewd. L'esperienza di Fallon è simile a quella di Kars, è stata iscritta alla 3S perché le classi del tradizionale erano piene, sulla base dei suoi voti alle medie. Le avevano detto che avrebbe potuto cambiare già ad ottobre della prima, ma lei, dopo un solo mese di scuola, non sapeva ancora cosa l'aspettava: una classe formata da individui competitivi dietro cui sente di arrancare, cosa che la fa soffrire. Bondrewd è finito in quella classe per un errore della segreteria; non ha cambiato solo per i compagni. Infine, c'è un'altra ragione nella scelta della scuola che, per quanto possa sembrare intrinseca, ha gli stessi effetti di quelle estrinseche in quanto è basata su una convenienza immaginata e non sull'interesse: la scelta in base alla supposta facilità della scuola. Questo è il caso di molti studenti dell'Agrario come Panchina e XY che lo hanno scelto come strada più facile per il diploma.

1.1. Oltre l'interesse

Altri fattori possono aumentare o diminuire l'interesse.

Prima fra tutti la delusione delle aspettative. Pina e Gina non hanno un rapporto esclusivamente negativo con la Scuola, anzi sono piuttosto contente della scelta che hanno fatto, ma quando si sono iscritte all'Agrario si aspettavano di fare più attività pratica. Ciò ha un impatto negativo soprattutto su Gina che ritiene di apprendere più a casa nella sua azienda agricola che a scuola⁴¹ e spesso si domanda se non avrebbe fatto meglio a optare per un Liceo Linguistico o un Alberghiero, data la sua passione per le lingue e la cucina. Fine riesce a trovare più soddisfazione nella teoria, ma cambiando scuola sperava di fare più attività pratica; lei individua la causa di ciò nei cambiamenti imposti dalla pandemia. Infatti, nonostante usufruisse della possibilità di rimanere sempre in presenza, non faceva molta attività pratica perché i

⁴¹ Durante l'intervista (01 giugno 2021, giardino della scuola) ha fatto l'esempio del decespugliatore che avrebbe imparato ad usare a casa, non a scuola.

professori ritenevano che nelle settimane in DAD non sarebbe stato giusto nei confronti dei compagni a casa, mentre nelle settimane in presenza preferivano portarsi avanti con la teoria, dati i problemi di connessione che rendevano difficoltoso fare lezione a distanza e l'incombenza dell'Esame di Qualifica.

Ci sono poi altre componenti della vita scolastica che possono avere un effetto più o meno negativo sulla motivazione, ma in contesti più circoscritti: la materia, l'argomento, e attività e situazioni particolari. Come si può immaginare, i primi tre influenzano la motivazione perché, come dice prof F, non tutto può piacere, ci sono cose che suscitano più interesse e altre che lo diminuiscono.

Per quanto riguarda le materie è da notare che in alcuni casi, l'interesse, o la sua mancanza, non dipendono dal professore, ma dalla materia stessa. A volte l'interesse permane nonostante le tensioni con il professore; è questo il caso di Wendy e June che non apprezzavano particolarmente l'insegnante di italiano, ma a lezione non mancavano mai di intervenire grazie ad un reale interesse per quello che stavano studiando. June ama la letteratura e ha sempre con sé un libro.

Dal diario di campo, 26 aprile

Poco prima della fine dell'ora, [l'insegnante] ha iniziato il canto di Ulisse. Alla sua presentazione del panorama delle malebolge, June ha esclamato: «Che bello!».

Al contrario, un buon insegnante non riesce a far piacere una materia che i suoi studenti non riescono a buttar giù. È questo il caso del latino in 3S; nonostante collocassero prof IS tra i migliori, gli studenti manifestavano un odio incondizionato verso quella materia. Questo sentimento era così forte da spingerli a cercare ogni modo per evitare di fare lezione o per alleggerirla. Durante le ore di latino, in realtà anche quelle di italiano, non c'era un secondo di silenzio. Chiacchieravano tra di loro, facevano battute e commenti su quello che prof IS stava spiegando, e ponevano domande apparentemente assurde che portavano a discussioni altrettanto assurde, come: «Chi è migliore tra il Conte Ugolino e Cesare?».

Dal diario di campo, martedì 13 aprile

Mentre rientrava dalla ricreazione, Kars ha intercettato la prof che ricordava che avrebbero corretto le versioni e le ha risposto: «No, non è vero»

Prof IS: «Come no? Sì ch'è vero».

Quando l'insegnante ha scoperto che poi avrebbero avuto la verifica di fisica, ha dichiarato che avrebbe concesso loro 5 minuti se avessero fatto i bravi.

Kars: «Dieci minuti e siamo bravissimi»

Prof IS: «Ma dovete esserlo!»

Così non è stato.

[...]

Prof IS: «Catullo è morto giovane»

Uno studente: «Menomale»

Per non parlare di quando ha parlato di Clodia/Lesbia⁴², lì sono piovute battute. Dal mio banco vicino alla cattedra, ho visto l'insegnante girarsi, aggrapparsi al rotolo di scottex sul mobile come se stesse per tirarlo e sospirare.

Dal diario di campo, mercoledì 14 aprile⁴³

[parlando del fatto che i matrimoni anticamente erano quasi sempre combinati quindi non era raro che persone sposate si innamorasse di altri] Tom: «Ma allora Dante era un peccatore! “Non desiderare la donna d'altri”.»

Prof IS: «Ha risolto il problema rendendola un mezzo per arrivare a Dio»

Tom: «Anche la droga è un mezzo per arrivare a Dio. Quindi se mi drogo non sono un peccatore»

Prof IS [dopo averlo fissato per qualche secondo e a mezza voce] «La connessione? Qualcuno direbbe che le sostanze stupefacenti sono un mezzo per arrivare a Dio. Comunque...»

[...]

[Alla domanda dell'insegnante su che cosa sia “velle”] Kars: «Non mi interessa»

[dopo che l'insegnante ha spiegato che è l'infinito di volo] Studentessa, ironicamente: «Che noi sappiamooo...»

Tempo: «Questa è l'ennesima prova che studiare una lingua morta non serve»

Prof IS battendo le unghie le une contro le altre esasperata si è limitata a dichiarare che avrebbe fatto finta di non sentire.

⁴² Clodia, menzionata da Cicerone nell'orazione *Pro Caelio*, è una figura della storia romana nota per la sua licenziosità, dato che ha avuto diversi amanti, tra cui Catullo stesso. Nell'orazione Cicerone la accusa di aver avuto rapporti con il fratello.

⁴³ Parte della classe stava recuperando il compito di italiano che avevano saltato.

Questi sono solo alcuni degli esempi. Gli studenti adottano diverse tattiche sia per interrompere il flusso della spiegazione, sia per dimostrare il loro disinteresse verso il latino. Da un lato, cercano di cogliere punti del discorso a cui appigliarsi per sviare la spiegazione, consapevoli che prof IS cercherà di risolvere i loro dubbi; in altri casi si limitano a commentare quello che sta dicendo, come nello scambio su Beatrice e gli stupefacenti. Dal l'altro lato, non si fanno scrupolo nel vocalizzare la loro mancanza di interesse verso la materia in via indiretta, cercando di persuadere la professoressa a non correggere i compiti a casa o di contrattare il programma, e in via diretta con azioni che vanno dal non portare – o non fare direttamente – i compiti da correggere, al dire apertamente che secondo loro studiare latino non serve a nulla. L'insegnante è tristemente consapevole di questa realtà e cerca di mediare disciplina e attenzione assecondando le loro tattiche per quanto possibile. Proprio per questo, gli studenti si rendono facilmente conto di quando hanno superato il limite, solitamente verso la fine della lezione, e si sforzano di mantenere un minimo di concentrazione per il tempo rimanente. Una situazione analoga si crea durante le lezioni di Storia di prof S, perché in 3S, sebbene per motivi diversi, hanno tutti la testa nella fisica e nella matematica. In una discussione durante un cambio dell'ora, Prof S e Prof IS hanno confessato di essere dispiaciuti per il fatto che una classe così piena di potenzialità si impegni così poco nelle materie umanistiche, ottenendo risultati più bassi delle aspettative.

L'esempio ci serve per introdurre una differenziazione dell'impegno, tra le materie amate e le materie non amate o ritenute meno importanti. Solitamente le materie non amate coincidono con quelle ritenute meno importanti, quasi sempre quelle non di indirizzo. Questo è vero soprattutto per le classi di Liceo; probabilmente ciò è dovuto, da una parte al fatto che le due classi, appartenendo due indirizzi specifici, sono formate in maggioranza da studenti con interessi particolari, dall'altra perché all'Agrario sembrava concretizzarsi la situazione descritta nel primo paragrafo. Siccome molti dei suoi studenti erano mossi da motivazioni estrinseche, non vi era una resistenza comune a certe materie, ma allo studio in generale; tuttavia, anche qui, quelli mossi da una reale passione si dimostravano più refrattari all'Italiano e alla Storia, mentre nelle materie di indirizzo più pesanti, come Economia, riescivano a trovare un poco di motivazione nell'utilità di queste materie per il loro futuro.

Con me gli studenti non si sono fatti molti problemi a vocalizzare la loro mancanza di interesse verso certe materie. Se gli studenti dello Scientifico non hanno mai mancato di sottolineare l'inutilità dello studiare una lingua morta (il latino), gli studenti della 3C non si

facevao scrupoli ad ammettere che durante le ore di una certa materia scientifica facevano tutt'altro, dato che la già scarsa motivazione non veniva ravvivata dall'insegnante. Wendy e Buonino hanno apertamente dichiarato che non si lamentavano di questa cosa perché avevano poco interesse verso quegli argomenti, nel caso contrario avrebbero cercato di porvi rimedio. Più di una volta è capitato che loro ed altri compagni mi accompagnassero nelle altre classi o che li incontrassi nei corridoi durante quell'ora. Una volta ho provato a rimanere in classe, ma erano più gli studenti a passeggio che quelli in aula e anche quelli facevano finta di ascoltare. In DAD, addirittura, c'era chi si allenava e chi pranzava studiando altro.

Se la mancanza di interesse verso una materia si manifesta con la demotivazione, al contrario l'amore per una materia genera motivazione e coinvolgimento. Questi sentimenti possono manifestarsi in modi diversi. In 3S anche le lezioni di matematica e di fisica erano segnate dalla mancanza di silenzio, ma in modo diverso da quelle di latino. Qui un nutrito gruppo studenti, maschi, cercava continuamente il dialogo con il professore rispondendo alle sue domande, ragionando ad alta voce e ponendo a loro volta quesiti sulle formule alla lavagna. La matematica e la fisica li animavano anche durante altre lezioni; riuscivano a infilarle in ogni discorso, nelle spiegazioni di filosofia dove ricorrevano ad esempi di matematica per comprendere i ragionamenti⁴⁴ e perfino in un'interrogazione di latino, durante la quale Kars ha dirottato la discussione sulla quantificazione del tempo. Anche alla fine dell'anno, quando ormai tutti erano stanchi e afflitti da numerose verifiche, le lezioni di matematica e fisica davano loro la carica necessaria per affrontare la mattinata, quando erano alle prime ore, o un motivo per tirare avanti, quando erano alle ultime. La loro passione è tale che li porta addirittura ad approfondire da soli. Tempo, che nell'intervista mi ha risposto di sentirsi più motivato quando riesce a risolvere un problema che ha trovato da solo⁴⁵, ha lasciato di stucco i compagni dando a Prof M la definizione corretta di logaritmo, argomento che non avevano ancora affrontato. In 3A, dove gli studenti mancano di motivazione verso la teoria, le ore di pratica vengono sempre accolte con gioia, perché costituiscono, sì un momento di svago, ma anche un momento di apprendimento nel fare, cosa a cui quegli alunni sono più avvezzi. Proprio perché permettono loro di staccarsi dal banco, le ore di pratica rendono le altre più sopportabili. Anche

⁴⁴ Come Tempo che per comprendere le spiegazioni a priori se n'è uscito con: «Come quando fai un'equazione e salti un passaggio!».

⁴⁵ 29 aprile 2021, atrio lato Arzelà.

in 3S le ore di matematica e fisica sembrano avere un effetto positivo sulla motivazione di una buona parte della classe nelle altre materie; anche durante le altre lezioni sono partecipativi e vogliosi di trovare risposte ai loro quesiti, che sembrano non finire mai.

In 3C è difficile individuare delle lezioni che motivano la classe più di altre – in questa classe agivano con forza altri fattori demotivanti - piuttosto è più opportuno affermare che c'erano tematiche che ognuno trova più interessanti. Un caso particolare sembra Wendy che, pur avendo un rapporto apertamente negativo con la Scuola, nelle ore di Teatro si animava di una vitalità propositiva, tirando fuori flussi di idee per lo spettacolo di fine anno; neanche i tentativi dell'insegnante di arginare questa sua vivacità succedevano nell'inibirla. Nella sua intervista si è soffermata con sguardo quasi sognante e parole sentite sul ricordo del Premio Gaber⁴⁶ e per tutto il quadrimestre ha aspettato fremendo Nin, una settimana di laboratori teatrali, organizzata da prof T come PCTO⁴⁷.

Si può affermare che le attività che coinvolgono di più sono quelle che si distaccano dalla normale routine, mentre gli argomenti che vedono una maggiore partecipazione degli studenti sono quelli che possono collegarsi al loro vissuto o all'attualità. Per quanto riguarda le attività, queste possono variare dalla semplice proiezione di un film – qui il caso più eclatante è un documentario sulla vita del prato che prof AB ha fatto vedere in 3A e che ha tenuto anche me incollata allo schermo per quasi due ore – ad attività più strutturate. La 3C ha accolto con grande gioia il reading catulliano proposto da prof G (lettura con commento e spiegazione della poesia che li ha più colpiti), che hanno vissuto come una rottura rispetto al modo tradizionale di approcciarsi alla verifica delle conoscenze e un modo per esprimere liberamente le loro voci.

Tuttavia, non tutte le attività vengono accolte favorevolmente; attività simili possono essere vissute diversamente dagli studenti a seconda del contesto. Ne sono un esempio i lavori di gruppo. In 3S questi venivano accolti con una certa indifferenza - così anche in 3C - o, ma solo da alcuni, con grande coinvolgimento. A rientro dalle vacanze pasquali gli studenti hanno dovuto presentare dei lavori di gruppo sul rapporto genitori-figli in alcune tragedie di Shakespeare; mentre la maggior parte dei gruppi ha affrontato il compito nel modo classico,

⁴⁶ Manifestazione teatrale rivolta alle scuole, nel corso della quale studenti e professori di scuole diverse si riuniscono in una tenuta in Maremma per alcuni giorni di laboratori e di preparazione di brevi spettacoli da proporre al pubblico di coetanei. Alla fine della manifestazione vengono dichiarati dei vincitori. Il Parentucelli, normalmente, invia gli studenti di I e di II Classico a curvatura teatrale.

⁴⁷ 22 aprile 2021, via Google Meet.

con una presentazione, il gruppo che ha concluso l'attività, a cui era stato affidato lo scontro generazionale, ha messo in scena un dialogo/dibattito tra giovani e adulti. La scena era stata curata fin nei minimi dettagli, dalla recitazione alle parole da usare. Quella mattina, prima dell'inizio delle lezioni, ho intervistato un Kars che non stava nella pelle ed era tutto orgoglioso dell'aver trovato un insulto *family friendly* che poi avrebbe usato per animare il dibattito. Diametralmente opposto è il rapporto con i lavori di gruppo della 3A. Li detestano, o meglio, detestano i lavori di gruppo tradizionali. I professori li facevano spesso lavorare assieme, ma ogni tentativo finiva con gli studenti più motivati che si lamentavano di aver, come al solito, fatto tutto da soli mentre gli altri membri non avevano alzato un dito. Questa situazione si è presentata più volte, fin dal mio secondo giorno al Parentucelli-Arzela. Prof IA aveva organizzato una specie di torneo di dibattiti, durante il quale diverse squadre si sono confrontate sui pro e contro degli OGM; dopo ogni turno, c'era qualcuno che protestava sul lavoro (non) fatto dai compagni di squadra. Più avanti, una mattina di DAD sono entrata in classe mentre Pina e Fine, piuttosto scocciate, impazzivano per rimediare alla dimenticanza di una compagna di gruppo che non aveva impaginato la presentazione di Storia per quel giorno. Tali attività, dunque, non colgono l'interesse di chi è già poco motivato verso lo studio e inibiscono la motivazione di chi si trova a lavorare anche per gli altri. Unica eccezione sembra un lavoro di gruppo che hanno fatto in prima, di cui ADM mantiene un ottimo ricordo perché gli ha permesso di mettersi completamente in gioco: un video realizzato con le loro forze sulla mosca dell'olivo per il quale hanno dovuto cercare dei campioni e impegnarsi nella ripresa e nel montaggio. Un'altro esempio è la lettura di testi storiografici proposta da prof S in 3S e 3C. In entrambe le classi alcuni la apprezzano come modo alternativo di approcciarsi allo studio della Storia, mentre altri preferirebbero progredire più velocemente con il programma, senza fermarsi su approfondimenti di cui non capiscono l'utilità.

Ci sono poi attività che possono generare disagio negli studenti, solitamente quelle che li obbligano ad esporsi. Non ho individuato un'attività che generasse questo effetto in 3S, se non nel dover parlare in inglese, cosa che genera disagio nella maggior parte degli studenti a prescindere dall'indirizzo. In 3A molti studenti avevano delle difficoltà nell'esposizione orale, fatto che li portava a rifuggire ogni occasione in cui avrebbero dovuto farlo, come dibattiti e interrogazioni. Similmente, in 3C alcuni studenti erano restii ad alzarsi quando dovevano provare il loro monologo in vista dello spettacolo di fine anno per paura di sbagliare. Prof T li

invitava ad andare davanti alla lavagna, ricordando loro che nessuno li avrebbe giudicati, e loro, dopo una debole resistenza, con passo lento e incerto si trascinavano in posizione.

Gli argomenti che piacciono di più sono quelli che gli studenti possono collegare al loro vissuto o li portano a riflettere. In 3A, dove la maggioranza degli alunni fatica a trovare la motivazione e non amava esporsi, non capitavano spesso argomenti capaci di risvegliare la loro partecipazione; al contrario, nelle altre due classi, con intensità diversa, a seconda dell'argomento potevano aprirsi riflessioni che a loro volta generavano lunghe discussioni. Non trovavano particolarmente interessante il Medioevo, ma la spiegazione della peste del 1300 è riuscita a risvegliare la curiosità di entrambe le classi. In 3S, a partire dalla lettura di un brano storiografico sul capro espiatorio, è partita un'animata discussione sui capri espiatori dell'attuale pandemia. In 3C una studentessa ha chiesto se anche il COVID potrà avere effetti simili alla Peste Nera sull'economia e sulla società. Anche le lezioni di Filosofia sono ricche di domande e riflessioni, stimulate soprattutto dalle domande proposte dall'insegnante. Dopo la lettura di un testo di Platone sul bene, Hook si è chiesta se il male possa essere una scelta consapevole; la sua domanda non ha stimolato solo la risposta di prof F, ma anche quella di June, che di solito evitava di esporsi. Il tentativo spingere gli studenti a riflettere sulla prova a priori dell'esistenza di Dio di Sant'Anselmo senza prendere appunti in 3S ha generato un grande scompiglio nelle menti matematiche degli studenti, che non riuscivano ad accettare la possibilità di postulare l'esistenza di Dio. La stessa attività in 3C non ha generato scompiglio ma illuminato gli occhi degli studenti. Questo perché non è detto che un argomento interessante generi un dibattito, può semplicemente catturare l'attenzione. È quello che è successo con il tema di Educazione Civica proposto da Prof F sia in 3S che in 3C. Mentre l'insegnante spiegava la storia della mafia, nelle aule è calato un silenzio attento, con gli studenti che stavano con il naso all'insù verso lo schermo appeso sulla parete dietro alla cattedra o sullo schermo del computer quando la lezione era in DAD.

Ci sono anche argomenti che rendono più sopportabili le materie che proprio non riescono. Selenele ha provate tutte, ma proprio non riesce a farsi piacere le materie scientifiche, ma il corpo umano la affascina al punto che ogni tanto pensa di continuare con Medicina.

Operare collegamenti tra gli argomenti o più materie e applicare le conoscenze acquisite è la cosa che fa sentire più soddisfatti e motivati. Fine era particolarmente contenta quando riusciva a mettere in pratica nel suo orto e insegnare ai suoi familiari quello che apprendeva a scuola; anche un suo compagno si sentiva molto soddisfatto quando riusciva a spiegare ad altri

quello che aveva imparato. In 3S, dopo l'interrogazione su Platone, una studentessa ha confessato di essersi appassionata al filosofo perché, come ha dimostrato durante l'interrogazione, è riuscita a collegarlo alla letteratura italiana. Similmente, in 3C, Hook più di una volta ha dimostrato la sua capacità di collegare gli argomenti facendo approfondimenti sia di italiano sia di storia, collegando un tema a cui si è appassionata a quello che i professori stavano spiegando.

1.2. La situazione

Ci sono situazioni che possono favorire o intralciare l'interesse. Bisogna però distinguere tra le condizioni individuali e le situazioni che caratterizzano la vita scolastica.

Per condizioni individuali si intendono quelle situazioni del vissuto di ciascuno che possono influire sull'esperienza della Scuola. C'è chi scopre di aver fatto la scelta sbagliata, come Bob, Billy e Pina che sono passate dallo Scientifico all'Agrario e non se ne pentono, perché li hanno trovato un ambiente più accogliente. C'è chi sente di non aver fatto la scelta giusta ma non cambia, come Emma che, se tornasse indietro, farebbe il Classico. C'è chi risente della propria situazione familiare. Kars ha interesse per un po' tutte le materie e facilità nello studio perché molte cose le ha sentite in casa ascoltando i discorsi della sua famiglia. Al contrario, Buonino non ha un buon rapporto con la Scuola anche perché sente che i genitori gli stanno troppo addosso. In 3A una volta, durante una discussione sulla motivazione, il gruppo con cui stavo parlando ha concluso che il fatto di avere i genitori separati o divorziati può influenzare negativamente il rendimento a seconda di come la situazione viene vissuta dal ragazzo. C'è chi ha altro per la testa, come gli studenti di 3A, che verso la fine dell'anno avevano solo due cose in mente: l'Esame di Qualifica e quello della patente A1, con il secondo che occupava i loro pensieri più del primo.

Lo stato emotivo fa una grande differenza. C'è chi vive male la Scuola perché sta affrontando il tumulto emotivo dell'adolescenza e chi ha accennato al fatto che l'isolamento imposto dalla pandemia gli aveva tolto la voglia di studiare.

C'è anche chi riesce a rendere più positiva la sua esperienza della Scuola grazie ad una motivazione che non dipende direttamente dell'interesse. Hook riusciva a trovare nella Scuola

e nello studio una valvola di sfogo delle tensioni che accumulava fuori, mentre Selene la vede come un modo per riscattarsi con sé stessa e «far vedere agli altri che ci sono⁴⁸».

Per quanto riguarda le situazioni che caratterizzano la vita scolastica, a loro volta possiamo distinguerle tra situazioni contingenti e situazioni di contesto. Con situazioni contingenti si intendono gli eventi e le condizioni che si possono verificare durante le lezioni o le lezioni stesse; le situazioni di contesto indicano le variazioni dell'atmosfera della scuola. Il termine atmosfera usato in senso figurato indica la condizione di un determinato ambiente in relazione ai sentimenti e i rapporti umani che vi sorgono. La sua variazione è una sensazione tanto immediata e tangibile quanto difficile da esplicitare, data dai cambiamenti nell'umore e nei modi di coloro che vivono un determinato contesto.

Vi sono situazioni contingenti che hanno un effetto positivo sull'interesse, come le lezioni di materie e argomenti amati, e situazioni che ne hanno uno negativo, come le lezioni di materie che non piacciono. Oltre agli esempi già citati, risvegliano l'interesse degli studenti tutti quei momenti di dialogo che accadono, usando le parole di un ragazzo di 3S, «fuori dalla lezione» e permettono loro di esprimere il proprio punto di vista, come quando, entrando in 3C, ho trovato gli studenti infervorati da un dibattito con l'insegnante sulle relazioni tra una ragazza di diciassette anni e un ragazzo di venti.

Necessitano di essere approfondite le situazioni che più diminuiscono l'interesse: quelle in cui ci si annoia. La noia non coincide con la mancanza di interesse, in quanto la seconda ha una valenza neutra, mentre la prima è associata ad emozioni negative; tuttavia, la noia può indurre un calo nell'interesse (Deshamann, 2013). Come ha affermato MB: «Se non ti piace una cosa, sarà sempre noiosa. Non la potrai mai apprezzare». Come si è visto con le lezioni di latino in 3S, questo è assolutamente vero. In 3A sembra essere la condizione normale; siccome molti alunni non avevano interesse per quello che studiano, era facile che si annoiassero durante le lezioni e cercassero di evaderle. Tuttavia, ci sono delle condizioni che sono state trasversalmente riconosciute come noiose: le spiegazioni frontali che non sembrano mai finire e i tempi morti. Le lezioni frontali sono quelle lezioni in cui la noia arriva non per mancanza di interesse, ma perché il professore «fa un monologo»⁴⁹ o «parla sempre con lo stesso tono»⁵⁰,

⁴⁸ Intervista a Selene, 20 maggio 2021, via Google Meet.

⁴⁹ Intervista a Buonino, 21 aprile 2021, via Google Meet.

⁵⁰ Intervista a Fine, 20 aprile 2021, giardino della scuola.

e, soprattutto per i ragazzi di 3A, si è costretti al banco. Sono migliori le lezioni in cui il professore cerca di includere gli alunni e riesce a trasmettere loro la motivazione. I tempi morti sono tutti quei momenti in cui il professore non spiega ma c'è comunque lezione, come le interrogazioni, quando il professore ripete dei concetti, e, quest'anno che non erano in presenza, le assemblee di istituto⁵¹.

Alle due situazioni corrispondono anche due tipi di noia, quella produttiva e quella improduttiva. Questa distinzione nasce dalla descrizione che Wendy ha fatto della sua noia; ha identificato una noia che non porta a nulla e che prova quando l'argomento è noioso, e una noia che la fa arrabbiare e che la spinge a vagare con la mente ed avere idee per spettacoli o riflettere sulla Scuola, che nasce quando i professori spiegano in modo noioso argomenti interessanti. Quest'idea della duplice noia sembra funzionare per le due famiglie di situazioni contingenti. La noia produttiva è quella dei tempi morti, perché non essendo momenti di spiegazione gli studenti hanno la possibilità di scegliere come passare il tempo. Diversamente, la noia improduttiva è quella delle lezioni interminabili, durante le quali gli studenti sono costretti a mascherare la loro distrazione.

Nel primo caso, gli studenti più motivati tendevano ad usare i tempi morti per ripassare o avvantaggiarsi nello studio, mentre gli altri lo usavano per staccare, magari giocando al telefono o leggendo. In 3A, oltre che a giocare al telefono, gli studenti vagavano per l'aula chiacchierando con i compagni. Un momento di grande noia in cui mi sono imbattuta è stata l'assemblea di istituto di aprile. In quel frangente nelle tre classi ho trovato situazioni che bene rappresentano il loro caratteri. Metà della 3S si è dedicata allo studio, altri hanno fatto disegni geometrici e un piccolo gruppo, quello che durante le lezioni chiacchierava sempre, ha cercato di scoprire la formula per sfondare su TikTok. In 3A ho trovato il caos; dato che i professori li avevano lasciati da soli, si era andata a ricreare una situazione simile ai cambi dell'ora, durante cui la disciplina dei professori è sospesa e gli studenti possono agire più liberamente. In 3C la situazione era diametralmente opposta: l'insegnante li stava costringendo a stare attenti e loro se ne stavano lì afflosciati sul banco, molli e con lo sguardo rivolto al vuoto. La loro noia era più simile a quella improduttiva delle spiegazioni.

⁵¹ I cambi dell'ora non rientrano nei tempi morti delle lezioni perché in quei momenti le regole della Scuola e il controllo dei professori sono sospesi e gli studenti possono assumere i comportamenti che avrebbero anche al di fuori.

L'uso dello smartphone era una costante anche durante le spiegazioni frontali, sebbene in quelle occasioni venisse nascosto dalla vista dei professori. Chi non stava al telefono cercava in ogni modo di riempire il vuoto della noia. Sid iniziava a giocare con quello che aveva sul banco; molti disegnavano; XY si metteva a fare versi e dire parole a caso, un po' per cercare di catturare l'attenzione, un po' perché era quello che gli andava di fare. Infine, c'era chi, con le dovute cautele, si limitava a chiacchierare e chi semplicemente si lasciava libero sfogo ai pensieri. Questi ultimi si notavano perché, pur avendo lo sguardo rivolto verso il professore o la lavagna, avevano gli occhi spenti ed assumevano una posizione via via sempre più scomposta.

La noia, oltre ai tentativi individuali di evaderla, porta anche a cercare di rendere le lezioni più interessanti o a spezzarle facendo domande e osservazioni che ne deviino il corso. Mi è capitato più di una volta di assistere a questa tattica, soprattutto in 3S nelle ore di latino, ma anche in altre classi. Tuttavia, gli studenti stessi sono i primi a rendersi conto quando una divagazione si sta dilungando troppo e a cercare di riportare la lezione sul suo binario. Solitamente lo fanno ponendo domande di tipo tecnico; ad esempio, in 3S durante una delle discussioni nell'ora di Storia uno studente ha fatto notare che erano parecchio indietro nel libro, mentre in 3A, quando il professore si era perso in uno scambio di battute con gli studenti in classe, quelli in DAD gli hanno chiesto se avesse fatto l'appello.

I cambiamenti nell'atmosfera della scuola sono più forti nell'ultimo mese di lezioni. Tra maggio e giugno, l'atmosfera nell'istituto è cambiata completamente: è diventata più stanca, più tesa, a tratti elettrica. La stanchezza cresceva e la motivazione diminuiva. Anche le attività più interessanti sono diventate motivo di insofferenza. In 3A, l'iscrizione ad un concorso e il dibattito con un'altra classe sono stati accolti tutt'altro che favorevolmente in un momento in cui gli studenti erano già preoccupati dall'Esame di Qualifica e dalle ultime interrogazioni. In una classe dove molti già faticavano a trovare la motivazione, la reazione è stata di evitare queste attività, ad esempi, non partecipando ai lavori di gruppo per la costruzione delle argomentazioni del debate. Mentre i compagni chiacchieravano, la preparazione è caduta sulle spalle di un gruppetto di studenti più diligenti o interessati, molti dei quali si sono ritrovati anche a far parte della squadra che ha gareggiato in rappresentanza della classe. A causa dell'eccesso di impegni non esitavano a lamentarsi con me, tacciando i professori di essere stati sconsiderati perché non è possibile accumulare così tante cose a fine anno; ADM e Calipso hanno addirittura minacciato di non presentarsi il giorno stabilito.

Oltre che nell'insofferenza, la stanchezza si manifesta nel silenzio e nella minore voglia di impegnarsi. In 3S le lezioni in presenza si sono fatte improvvisamente più silenziose; durante le ore di fisica chi interveniva lo faceva con un tono più sommesso, mentre nelle ore di latino e italiano le battute e i commenti sono state per la maggior parte sostituiti da domande pertinenti. In 3C la stanchezza era così palpabile da udirsi nel girare più lento delle pagine dei dizionari durante la verifica di Greco. Per quanto riguarda la mancanza di motivazione, durante una delle ultime settimane mi è capitato di incrociare Taiga e una compagna in corridoio e, quando ho chiesto loro come stessero, mi hanno risposto che ormai avevano la testa alle vacanze estive e avevano tirato i remi in barca; puntavano solo ad arrivare a fine anno.

1.3. Gli effetti dell'interesse

L'interesse influisce positivamente sulla motivazione, che a sua volta permette agli studenti di mantenere un buon rapporto con la Scuola. Chi è più motivato è disposto a fare qualche sacrificio. Selene riusciva ad impegnarsi anche quando aveva dei problemi che le affollano la testa; Alice, Brower e MB si sforzavano di stare attenti anche nelle materie che amavano di meno, nonostante la noia. Similmente, Tom riusciva a motivarsi ad andare a scuola anche quando avrebbe voluto stare a casa a riposarsi, perché vedeva quello che studiava come utile al suo futuro. ADM pur amando stare all'aperto e faticando a stare chiuso in casa, ogni pomeriggio si forzava a studiare. Un altro che a casa faticava a studiare, usava i tempi morti a scuola per fare gli schemi per le verifiche.

Chi ha interesse è spinto ad approfondire. Alice era motivata quando poteva approfondire; quando prof IC ha dato la possibilità di fare degli approfondimenti, Alice è una di quelli che hanno colto l'opportunità appena possibile. Selene, che adorava la storia, approfondiva quella materia per conto suo. Tempo, come già menzionato, amava cercare dei problemi da risolvere da solo e si portava avanti con il programma.

Al contrario, la mancanza di interesse, porta alla trascuratezza e a defilarsi durante le lezioni. La mancanza di interesse differisce dalla noia nella persistenza; la noia è contingente alla situazione, mentre l'interesse è un tratto costitutivo della motivazione. La sua mancanza non implica necessariamente la noia, in quanto vi possono essere attività ed argomenti che catturano l'attenzione anche degli studenti meno motivati, ma spesso ne è causa (ibid.). Chi non aveva interesse per quello che studiava tendeva a non partecipare attivamente alle lezioni,

a distrarsi e mettere in atto le strategie per evitare la noia, e a trascurava gli studi al punto da non controllare i materiali su Classroom. Tuttavia, non aver voglia di studiare non vuol dire non aver voglia di apprendere.

1.4. Non aver voglia di studiare non vuol dire non voler imparare

Spesso mi sono trovata a discutere con gli studenti dei temi più svariati ed ogni volta sono rimasta sorpresa dalle loro opinioni e dalla loro curiosità. Gina è bilingue e una mattina, mentre con chi della 3A era in classe ci dirigevamo fuori dall'edificio per controllare delle piante, è nata con lei una discussione sull'importanza dell'imparare e praticare una lingua straniera. Lei nei lunghi tragitti in autobus per andare e tornare da scuola guardava delle serie televisive in inglese per fare pratica e si arrabbiava con i compagni perché non accettavano di doverlo imparare. Poco prima era rimasta così affascinata dalle mie parole sulla storia della lingua da chiedermi dove le avessi imparate.

La mia proposta di fare i focus group di classe in 3A si è trasformata in una serie di domande su Venezia da parte XY e PiGreco. Quest'ultimo, in particolare, in classe molto spesso giocava al pc al suo banco in fondo all'aula, ma mi ha dimostrato di essere incuriosito da tutto ciò che può generare una discussione. È stato uno degli studenti più attivi nella preparazione del dibattito tra classi di fine anno, assumendo il ruolo di elaborazione degli interventi; dove andava la squadra, seguivano lui e il suo computer. In più di un'occasione sono rimasta colpita dalle sue posizioni su temi controversi. Un pomeriggio all'uscita da scuola abbiamo percorso un pezzo di strada insieme discutendo di temi come la migrazione; similmente, a fine anno, durante una mattinata di interrogazioni, durante la quale chi non avrebbe dovuto essere interrogato è stato lasciato libero di fare quello che voleva, ho ampiamente discusso con lui, Fine e Sid sulla legalizzazione della cannabis.

Un tema che è emerso spesso sia con gli studenti dell'Agrario che con quelli del Liceo è stata l'università. Alcuni, soprattutto il 3A, si rivolgevano a me per avere delle informazioni sul mondo universitario. In 3S, durante una lezione di Storia, ho partecipato ad un'accorata inquisizione da parte di uno studente sulla natura delle conoscenze specialistiche, che lo ha lasciato deluso nello scoprire che nessuno ricorda tutto quello che studia. Altri hanno cercato di capire di cosa mi occupassi chiedendomi cosa fosse l'antropologia e perché io l'abbia scelta.

La voglia di imparare e capire meglio, però, si manifesta anche in tanti altri modi; prima di tutto, nell'aver tante cose da dire. June soffre perché nelle interrogazioni, anziché le date importanti sulla vita dei vari autori, vorrebbe che le venissero chieste le sue riflessioni; quando l'ho intervistata, ha colto la mia posizione di ascolto per raccontarmi dei collegamenti che era riuscita a fare tra gli autori delle letterature diverse⁵². La curiosità si rivela in sprazzi di impegno inaspettati e nelle inquisizioni volte ad approfondire temi che stanno a cuore. Wendy durante le ore di Storia faceva continuamente domande per capire meglio la spiegazione del professore e non perdere neanche un appunto. Più di una volta, mi è capitato di partecipare o assistere a discussioni nate dalle curiosità degli studenti. Da una domanda di Wendy sulla possibilità di Dante di rimanere all'Inferno è nata una discussione sulla natura di Dante durante il suo viaggio. Sempre in 3C, una domanda di una studentessa sul senso del dolore è diventata lo spunto per una più ampia riflessione che ha visto partecipare tanto prof F quanto i compagni. In 3S una domanda sulla Bibbia ha trasformato l'ora di Religione in un dibattito che si è protratto fin dopo il suono della campanella, con un gruppo di studenti affollato attorno alla cattedra.

Gli studenti vogliono imparare, ma questo spesso è scisso dallo studio, che sembra essere legato ad altro.

2. Il voto

2.1. L'impatto dei voti

I voti hanno un impatto emotivo non indifferente. Se i voti alti fanno fare i salti di gioia, i voti bassi, come ha detto Buonino, «sanno di fallimento⁵³», fanno sentire di non aver raggiunto gli obiettivi prefissati da loro stessi e dagli insegnanti. Anche chi dice di aver un buon rapporto con i voti, si sente demoralizzato davanti ad un voto non soddisfacente. Alcuni, come Calipso e Selene, dopo lo sconforto iniziale, riuscivano a trovare nella apparente sconfitta

⁵² 29 aprile 2021, cortile interno.

⁵³ Focus group misto, 08 aprile 2021, via Google Meet.

la forza «per tornare a scalare⁵⁴». Per altri, invece, i voti costituiscono una grande fonte di disagio; Pina ha confessato di sentirsi «depressa per la scuola» di tanto in tanto, mentre Fallon ed Emma erano frustrate perché, nonostante il loro impegno, non riuscivano ad andare bene in matematica e fisica, materie che a loro comunque piacevano.

Molti studenti di tutte e tre le classi hanno ribadito che i brutti voti in serie hanno un effetto tutt'altro che spronante: tolgono motivazione. I rapporti tra Wendy ed un insegnante erano molto instabili a causa dell'ingiustizia percepita dalla ragazza, la quale vedeva i voti non altissimi che riceveva non come una spinta ad impegnarsi di più, ma come un sistematico disconoscimento dei suoi sforzi. Viveva questa situazione così male da aver abbandonato ogni tentativo in quella materia e non lasciare che guastasse il resto della sua esperienza scolastica - perché, se impegnandosi riusciva a prendere solo un 6, tanto valeva prendere un 5 e non perdere tempo. Calipso mi ha raccontato della sua esperienza alle medie con una professoressa che diceva di adorarlo, ma poi gli dava sistematicamente voti più bassi di quello che meritava perché da lui si aspettava di più; in quel periodo, lui che ha un ottimo rapporto con la Scuola, si è trovato in conflitto con essa e ha dovuto trovare in sé la forza di riprendersi. Si può dunque dire che i voti bassi di incoraggiamento, in realtà, costituiscono una strategia così inefficace da far perdere interesse non solo verso quella materia, ma la Scuola in generale. Diversamente, tutti gli studenti si sono detti disposti ad accettare un voto basso che percepiscono come giusto.

Un'insufficienza, o un voto insoddisfacente, è sintomo di qualcosa che non è andato nello studio, due sono un marchio. Gli studenti sentivano che le aspettative dei professori nei loro confronti dipendevano molto dalla loro media: chi va sempre bene è visto come un buon studente, mentre chi fatica viene bollato o come uno studente che non si impegna o uno che non può fare meglio di così. Gli studenti se ne rendono conto e dopo vari tentativi, si arrendono. Un altro effetto dell'identificazione con i voti è la sensazione di depersonalizzazione. Emma mi ha parlato a lungo di come soffrisse perché sentiva di essere vista dai professori solo come numero e non come una persona con altri problemi fuori dalla scuola. I compagni, soprattutto quelli che più faticavano erano d'accordo con lei: si sentono identificati con il loro rendimento. Per cercare di contrastare questo sentimento ribadivano ogni qual volta gli fosse possibile che

⁵⁴ Intervista a Selene, 20 maggio 2021, via Google Meet.

il valore di una persona si manifesta in quello che fa e che vive anche al di fuori della Scuola: non studiare, o semplicemente non avere voti alti, non vuol dire essere dei falliti.

Sebbene tutti i professori cercassero di passare il messaggio che il voto valuta la performance e non la persona, solo prof G sembra aver trovato la formula giusta per convincere gli studenti. Ad ogni riconsegna delle verifiche ripete il solito discorso di incoraggiamento. Gli studenti, a forza di sentirlo, l'hanno così ben interiorizzato che Buonino riusciva a recitarlo a memoria. Mi sono fatta mandare un messaggio audio su WhatsApp con il contenuto ricorrente: «Ogni volta che porta le verifiche, prof G ci dice che non dobbiamo deprimerci. Semplicemente è un campanello di allarme per dire che qualcosa nel nostro metodo di studio non è andato bene e che quindi dobbiamo capire cos'è e impegnarci per risolvere il problema. Mentre, se prendiamo un bel voto non dobbiamo comunque adagiarci, ma continuare così per alzarlo sempre di più.»

Il contenuto era sempre lo stesso, ma ogni volta ne cambiava la forma, perchè l'insegnante rammentava quelle verità attraverso riferimenti alla letteratura classica e alla sua esperienza. In una delle prime lezioni a cui ho assistito, prima di consegnare le verifiche corrette ha esortato gli studenti, citando *l'Apostrofe al Cuore* di Archiloco, a non abbattersi se la verifica era andata male e a non gioire troppo se era andata bene; per rinforzare l'idea, ha aggiunto la metafora del semaforo: un buon voto è come un semaforo verde, vuol dire che bisogna andare avanti così, un voto negativo è come un semaforo rosso, bisogna fermarsi e pensare a cosa non è andato bene. Forse è anche grazie alle sue parole se i suoi studenti ricucivano a mantenere un rapporto abbastanza sano con le valutazioni.

I voti, però, hanno anche un impatto materiale. A dirla tutta, questo aspetto, forse, genera ancora più preoccupazione negli studenti per i suoi effetti sia a breve che a lungo termine, poiché spesso, fuori da scuola, la persona viene giudicata in base al suo voto di uscita dalle superiori. Per quanto riguarda gli effetti a breve termine, prima di tutto, un'insufficienza obbliga a studiare di più per recuperarla, quindi a passare più ore sui libri e togliere tempo ad altre attività più soddisfacenti. Le insufficienze non recuperate portano ai debiti, quindi ad un'estate sui libri. Durante il focus group a classi miste Panchina ha espresso i suoi dubbi verso lo strumento dei debiti, incontrando l'appoggio dei compagni delle altre classi. Ritengono che sia particolarmente inefficace perché, costringendoli a studiare anche nel periodo che dovrebbe

essere dedicato al riposo e a «staccare la testa dalla scuola⁵⁵», fa sì che arrivino a settembre già stanchi, quindi meno motivati per il nuovo anno scolastico. La paura dei debiti spinge gli studenti a preoccuparsi costantemente di come stanno andando, con picchi di stress e ansia verso la fine della scuola, quando cercano di fare il tutto per tutto pur di evitarli. In 3A c'erano studenti che, pur di recuperare le materie insufficienti, hanno iniziato a studiare tutti i giorni ed andare volontari ogni volta che era possibile. Loro, come in compagni del Liceo, hanno passato buona parte di maggio a chiedersi se e come i professori avessero intenzione di far recuperare le insufficienze e arrotondare i voti. In 3C, Buonino, che dopo una verifica non andata molto bene ha confessato di essere in ansia, ha chiesto ad almeno due insegnanti se per quest'anno scolastico così travagliato si potesse evitare di dare debiti.

Panchina ha espresso una visione ancora più negativa della bocciatura che, non solo ha un impatto materiale nel perdere un anno, vedere il proprio percorso allungato e dover inserirsi in un nuovo ambiente, ma anche uno emotivo, poiché crea imbarazzo e delusione. Inoltre, si corre anche il rischio di essere etichettato dai professori come uno studente verso cui avere basse aspettative. Anche altri si chiedono spesso il senso di questi strumenti educativi. In particolar modo, Sid li ritiene completamente inutili e si domanda che utilità abbiano: «Se una persona non ha mai studiato in tutto l'anno perché bocciarlo per tenerlo in una scuola dove sai benissimo che non farà nulla? Nel senso, lo fai uscire si prende il suo diploma e ciao, quello che sa, sa. Se nella sua vita non sa comportarsi vuol dire che è lui che è ignorante e non ha mai voluto avere un minimo di intelletto⁵⁶».

In alternativa, lui come molti altri, preferirebbe un sistema di recupero in itinere, poiché li obbligherebbe ad essere sempre preparati per poter recuperare i brutti voti con una buona performance. Quando veniva offerta loro questa possibilità, non solo rimanevano piacevolmente sorpresi, com'è successo in 3C quando Prof S ha spiegato il suo metodo di valutazione che include la possibilità di arrotondare o migliorare i voti, ma riuscivano ad approcciarsi allo studio con più serenità, perché permetteva loro di migliorare studiando senza il peso di una valutazione negativa. Questo accadeva in 3A, dove i professori concedevano più volte la possibilità di recuperare per permettere anche agli studenti in difficoltà di arrivare alla sufficienza. June e Wendy, la prima ad aver avanzato la proposta del recupero in itinere,

⁵⁵ Focus group misto, 08 aprile 2021, via Google Meet.

⁵⁶ Intervista a Sid, 01/06/2021, pista di atletica.

ricordavano piacevolmente un insegnante del biennio che per tutto l'anno ha fatto loro delle domande ad ogni lezione per recuperare una grave insufficienza.

2.2. Oltre il voto

Vi sono altri fattori che influenzano negativamente il rapporto degli studenti con il voto. Innanzitutto, l'ammassarsi di verifiche. Una mattina mentre andavo in 3A ho intercettato alcuni studenti che uscivano mesti da un compito in classe, tra questi Neymar che, pur essendo contento di com'era andato, si lamentava con un insegnante del carico eccessivo di verifiche e interrogazioni in quella settimana arrivando ad affermare che avrebbe lasciato che andassero come andassero. Per gli studenti il gran numero di occasioni di valutazione rappresenta un grosso problema perché è difficile tenere il passo con tutte le scadenze, cosa che li obbliga ad operare delle scelte sulla quantità e la qualità dello studio. Un carico eccessivo di verifiche, inoltre, li espone al rischio di prendere un brutto voto. I voti bassi spesso devono essere recuperati a fine anno assieme alle ultime verifiche ed interrogazioni, con il rischio di prenderne altri che non si potranno recuperare. Lo sa bene Panchina che nelle ultime settimane di scuola si è ritrovato ad essere interrogato quasi tutti i giorni per recuperare compiti che aveva saltato e materie che aveva "sotto".

Gli alunni accusano i professori di non riuscire ad organizzarsi per stabilire le date delle verifiche in modo da non gravare troppo su di loro. Non capiscono come i professori, nonostante le numerose valutazioni che raccolgono nel corso anno, «si svegliano a magg», come ha detto Levi, rendendosi conto di non averne abbastanza. In quel periodo ho visto alcuni studenti crollare sotto il peso delle valutazioni quasi giornaliere –Buonino, quando prof G si è preoccupata vedendolo mogio mogio, le ha risposto di essere in ansia e, per questo, di non riuscire a concentrarsi durante le verifiche. Le occhiaie di tutti si facevano più profonde e gli sguardi più stanchi. La 3S è stata messa in quarantena nelle ultime settimane di scuola; quando molti hanno iniziato a risultare negativi al tampone, alla domanda «come state?», alcuni hanno risposto che erano liberi, ma Emma ha ribattuto che non lo erano davvero a causa del gran numero di compiti in classe ed interrogazioni che ancora li aspettavano. La sensazione che tutti condividono è quella di andare a scuola solo per fare le verifiche.

Un altro aspetto che gli studenti recriminavano al sistema dei voti è la mancanza di oggettività. Il voto è soggettivo in due modi. Da un lato, sebbene si basino su griglie approvate

dal Miur, i criteri di valutazione non sono chiari. Più di uno studente si domandava quali siano, se non «la somma autorità del professore⁵⁷». PiGreco ha ben riassunto la questione: «Fai un lavoro, scrivi una relazione che per me è la cosa più bella che abbia mai visto [...] per qualcun'altro potrebbe essere un pezzo di spazzatura da da buttare via».

Il voto non è oggettivo anche perché non riesce davvero a tener conto dell'impegno. Gli studenti si accorgevano che, e in parte ho potuto costatarlo anche io osservandoli, una serie di voti simili crea nei professori dei bias impliciti che li portano ad aspettarsi che un alunno faccia bene o male. Questo, secondo i loro studenti, li renderebbe incapaci di accorgersi delle volte in cui quelli che di solito fanno poco si sono impegnati, finendo per dare loro il voto che forse non si meritavano. Panchina riteneva di aver subito questo trattamento a fine anno, quando ha ripetutamente preso lo stesso voto negativo con lo stesso insegnante; ogni giorno mi diceva che si stava impegnando ma otteneva scarsi risultati perché le sue interrogazioni erano più difficili e più brevi di quelle dei compagni, cosa che lo penalizzava.

Anche il sistema dei crediti pone non pochi problemi. Questo è vero soprattutto per il Liceo, dove molti studenti tengono al voto della maturità anche in vista dell'ingresso all'università, oltre che alla soddisfazione personale. In 3S ho assistito ad una discussione sui crediti con il coordinatore di classe. L'insegnante ha espresso una certa preoccupazione per gli studenti che non avevano partecipato ad attività extrascolastiche utili ad ottenere il credito per passare alla fascia di voto superiore, quindi a più crediti. Quelli, con l'aiuto del rappresentante di classe, hanno trovato attività che per guadagnare quell'agognato punto in più all'ultimo minuto.

Il punto extra, certo, aiuta, ma è fondamentale avere una buona media per avere un numero di crediti sufficienti a fare un buon Esame di Stato. Charizard soffriva molto perché nelle verifiche non riusciva a prendere quel mezzo voto in più che gli avrebbe permesso di accedere alla fascia di crediti superiore; avrebbe voluto fare meglio, ma si sentiva impotente di fronte ad un voto che ogni volta sembrava sempre di più un destino. Emma durante l'intervista era molto nervosa, ma la sua agitazione è aumentata quando ha iniziato a parlare dei crediti e come questi la caricino ulteriormente di stress perché sente di dover andare bene, cosa che la

⁵⁷ Buonino, focus group misto, 08 aprile 2021, via Google Meet.

rende ancora più frustrata davanti al suo rendimento medio in certe materie⁵⁸. Come loro, altri che aspirano a medie più alte sono spinti a fare calcoli che caricano il rendimento di aspettative ancora più grandi, portandoli a vivere le valutazioni con molta ansia. Hanno paura di non andare abbastanza bene.

2.3. Una motivazione estrinseca

Gli studenti non sentono di andare a scuola per imparare, ma per ricevere un voto. Come ha dichiarato chi ha partecipato ai focus group misti⁵⁹, soffrono perché sanno che lo studio dovrebbe arricchirli, ma finiscono per adottare strategie per limitare l'impatto dei voti.

Buonino, Sid e Panchina non sentivano alcuna utilità in quello che studiavano, ma vedevano la loro vera strada nel futuro dopo il diploma. Consapevoli di doversi diplomare, facevano quel minimo indispensabile per tirare avanti. Lo facevano contro voglia e non avevano problemi nell'ammettere di non aver studiato; per loro era una perdita di tempo che avrebbero potuto dedicare a cose ben più interessanti. Per chi non ha interesse per gli argomenti affrontati in classe il dover arrivare almeno al 6, rende lo studio ancora più tedioso, innescando una dinamica per cui, non trovandovi alcuna soddisfazione, cercano di rifuggirlo.

Per gli studenti che cercano di impegnarsi, e che magari sono anche interessati a quello che stanno apprendendo, il non riuscire ad andare bene trasforma lo studio in un male necessario. Si sentono marchiati dai voti e piano piano perdono interesse per l'argomento, ma seguitano a studiare per non andare male. Wendy continuava a studiare la materia dell'insegnante con cui è in contrasto, ma, se prima aveva un forte interesse per quegli argomenti, ormai lo faceva per evitare il debito.

Gli unici che sembravano affrontare lo studio più serenamente erano gli studenti spinti dal proprio interesse e che riuscivano ad andare bene. Tuttavia, anche loro si dolevano del fatto che lo studio, essendo orientato a mantenere una certa media, diventa mero nozionismo: si studiano i concetti che servono per prendere un voto soddisfacente o tirare avanti.

⁵⁸ 27 aprile 2021, atrio lato Parentucelli.

⁵⁹ 08 e 09 aprile 2021, via Google Meet

Il voto è un tarlo costante. Ad ogni lezione successiva ad una verifica la prima domanda posta ai professori era se l'avessero già corretta. Quando, finalmente, l'insegnante, portava le verifiche corrette, vedevi i suoi alunni seduti sul bordo della sedia, pronti ad alzarsi per andare a prendere il proprio foglio o per afferrarlo avidamente se era il professore a girare per la classe; se la riconsegna non fosse avvenuta in modo ordinato, li avresti veduti affollare la cattedra pronti a trovare il proprio voto. Più che degli errori, si preoccupavano di come erano andati, se sarebbero stati delusi o se avrebbero dovuto recuperare; scorrevano veloci il compito e tiravano un sospiro di sollievo se era andato bene. È un problema quando non si capisce il metro di giudizio dell' insegnante, perché non si capisce come studiare per mantenere una buona media. In 3S Charizard si lamentava perché non riusciva a capire il modo in cui prof S valuta le interrogazioni, dato che aveva preso lo stesso buon voto sia impegnandosi sia non facendolo; anziché essere felice del fatto che non necessitassero un grande sforzo, era frustrato dal non capire come gestirle.

Gli studenti si preoccupano di quando e come saranno le verifiche per potersi preparare al meglio. Verso la fine dell'anno nelle classi di Liceo la preoccupazione era palpabile. In 3S, in vista dell'ultima verifica di italiano, gli studenti hanno iniziato a tempestare l'insegnante di domande riguardo il contenuto e la lunghezza del compito – uno studente ha pure azzardato di chiedere di fargli sbirciare il file sul computer. Similmente, in 3C, Buonino a fine anno aveva sempre pronta una domanda sulle intenzioni di ogni professore. Lui e i compagni di classe hanno vissuto attimi di spavento quando prof F ha mostrato Argo sullo schermo dietro la cattedra, aprendolo alla pagina del calendario: ad un primo sguardo non hanno letto bene le date, spaventandosi nel vedere interrogazioni ed elaborati fissati per giorni in cui non sapevano di averli. In 3A una studentessa che non mancava mai di chiedere gli argomenti delle verifiche. La sua paura di non andare bene era tale da averle fatto quasi disertare l'Esame di Qualifica a fine anno.

La paura blocca, in molti modi diversi. Toglie la concentrazione. Questo succedeva in 3S - in generale allo Scientifico, mi ha spiegato prof S - nei giorni in cui erano programmate verifiche di matematica o fisica: gli studenti erano così nervosi da non riuscire a seguire le lezioni precedenti la verifica e da tenere gli appunti di quelle materie sul banco così da poter ripassare tra una frase e l'altra. La paura impedisce di ricordare quello che si è studiato. Accadeva spesso in 3A, dove gli studenti tendevano un po' ad imparare a memoria. Durante la serie di dibattiti a cui ho assistito il secondo giorno di ricerca, due studenti erano così

concentrati sul dire bene la loro parte che hanno finito per avere un vuoto di memoria; questo ha fatto nascere in loro una profonda frustrazione, portandoli alle lacrime e confondendo ulteriormente i loro pensieri. Solo dopo le rassicurazioni di professori e compagni sono riusciti a finire; anzi, uno dei due è riuscito a ribattere ad un intervento dell'altra squadra andando completamente a ruota libera. La paura rende titubanti. In 3C, quando, soprattutto i meno bravi, dovevano spiegare la costruzione di una frase durante la correzione delle versioni di greco o latino, anche se sapevano la risposta giusta, esitavano nel darla e solo con gli incitamenti dell'insegnante si buttavano, spesso rispondendo bene. Wendy, pur avendo finito una versione in anticipo ha esitato a consegnarla per la paura di non averla riletta abbastanza bene e solo dopo gli inviti della professoressa si è decisa. Il timore di fare male blocca al punto da arrendersi. In 3A, più di uno studente ha pensato di non sostenere l'Esame di Qualifica per timore di fare una figuraccia. Durante una verifica PiGreco, a seguito di un commento dell'insegnante su una sua risposta, è andato nel pallone tanto da decidere di consegnare in anticipo. Con i compagni ha fatto lo sbruffone, ma le sue spalle si sono fatte sempre più curve e il suo andare più incerto man mano che si avvicinava alla cattedra. A nulla sono valsi gli inviti degli insegnanti a tornare al posto e a ragionare ancora un po' sulla risposta; più volte lo hanno mandato indietro per vederlo tornare pochi minuti dopo.

2.4. Le tattiche per arginare l'impatto dei voti⁶⁰

2.4.1. L'arte del copiare

Copiare è sbagliato. Eppure, tutti, o quasi, lo fanno.

Per la maggior parte degli studenti è legittimo in certe situazioni: quando non si ha alcun interesse verso quell'argomento – in 3S il latino si copiava - quando le verifiche si ammassano, quando si è in seria difficoltà in una materia, o quando all'insegnante non interessa se lo si fa. Ci sono anche, pochi, studenti che lo fanno per puro divertimento, per quel brivido che dà il contravvenire alle regole. A ritenere che copiare sia sempre sbagliato sono quelli che, o per il

⁶⁰ In questi paragrafi cercherò di mantenere l'anonimato, per quanto possibile, per non creare danno agli studenti

timore di essere scoperti o per la posizione del loro banco, non riescono a farlo e gli studenti più motivati. Nei primi germoglia il sentimento della volpe che non riesce ad arrivare all'uva: se riuscissero lo farebbero ma, non riuscendo, lo ritengono scorretto. Gli altri lo ritengono ingiusto sia nei confronti dei compagni che non lo fanno, sia verso sé stessi. Più di uno studente mi ha confessato che è demoralizzante vedere compagni che copiando prendono più di te che ti sei impegnato e ha studiato molto; tutti dovrebbero studiare e prendere un voto in base al loro impegno effettivo. È ingiusto verso sé stessi perché un voto ottenuto copiando non porta alcuna gratificazione. Molti hanno asserito che preferirebbero prendere un 6 sudandolo che un voto più alto copiando: c'è più soddisfazione. È sbagliato per sé anche perché, come mi ha detto una studentessa, «è un rimandare una sentenza»: le interrogazioni ci sono comunque (non a caso, in 3A, dove quasi tutti copiano, c'era un grande dislivello tra i voti delle verifiche e quelli delle interrogazioni) e quelle cose serviranno per l'esame, ma, soprattutto, si perde il senso dell'andare a scuola: imparare. Copiando spudoratamente non si studia, quindi non vi è quell'interiorizzazione che permette di imparare. Anche chi lo faceva, spesso, sente il peso della sua scelta, proprio perché si sente in colpa per i motivi appena citati.

Ci sono anche situazioni in cui non è mai legittimo. Mi è capitato di fare da controllore a due studenti che stavano finendo una verifica e, vedendo che si lanciavano delle occhiate, ho detto loro di fare come se non ci fossi, ma ho ricevuto una risposta che mi ha lasciato di stucco: non avrebbero collaborato perché sarebbe stato scorretto nei miei confronti, ma soprattutto nei confronti del professore che aveva riposto fiducia in loro.

Copiare è più di un mezzo di sopravvivenza, è un universo a sé stante; un'arte, come ha detto Calipso citando una professoressa delle medie, fatta di tattiche volte a non farsi scoprire e di una sua morale, e nella quale non tutti riescono. Possiamo distinguere tre modalità ognuna delle quali risponde a regole precise: il copiare tutta o una buona parte di una verifica, i bigliettini, e l'aiuto reciproco.

Copiare tutto

Tutti gli studenti erano concordi nell'affermare che copiare tutta una verifica è sbagliato. Solo Buonino lo faceva: «Spesso spesso. Volentieri volentieri»; le sue verifiche facevano il giro di mezza Italia per ricevere tutto l'aiuto possibile. Per gli altri, è ammissibile solo nelle situazioni disperate; è l'ultima spiaggia per evitare il debito. Eppure, in 3A, farlo sembrava la norma. I metodi più usati andavano dal libro sotto il banco al ricorso alla

tecnologia. L'uso di quest'ultima, sebbene sia una tattica presente da anni, ha subito una grande spinta con la DAD, dato che i professori hanno iniziato a caricare i materiali su Classroom. Gli studenti, stando ben attenti a posizionarsi in una maniera tale che il professore non vedesse le loro teste più chine del dovuto o a sistemare i materiali sul banco in modo da nascondere lo *smartphone* più velocemente possibile, vi accedevano per usarlo durante la verifica. Ancora più scaltro è l'uso dello *smartwatch*; è uno strumento difficile da usare a causa della grandezza microscopica dei caratteri, ma una volta abituatisi può diventare una tattica pressoché infallibile, dato che è difficile che un'altra persona se ne accorga. Mi è capitato di vedere uno studente utilizzarlo; solo quando ha alzato il braccio, che prima teneva sotto il banco, e si è messo a toccare il piccolo schermo mi sono accorta di quello che stava facendo.

Nonostante ciò, gli stessi alunni della 3A, così come i compagni del Liceo, i quali al contrario copiano raramente tutto, ammettono che queste tattiche sono deleterie prima di tutto per loro stessi dato che, come si è detto, copiando tutto non vi è apprendimento; tuttavia, la necessità di arrivare al diploma senza troppi intoppi sembra essere più forte di quella consapevolezza.

I bigliettini

Con bigliettini si intendono tutte quelle forme di supporto alla memoria che non implicano una copiatura integrale. Richiedono maggiore maestria e creatività del copiare una verifica per intero: bisogna posizionarli in modo che siano accessibili velocemente ma di nascosto dall'insegnante che osserva la classe vigile. Come ha detto uno studente: «Se usassimo l'ingegno che usiamo per copiare nello studio, a quest'ora avremmo una laurea in ingegneria aerospaziale...⁶¹». La 3S, quando ho posto la domanda sul copiare in uno dei focus group di classe⁶², ha elencato tutta una serie di tattiche che gli studenti mettono in atto (giurando che loro non copiano, eh!): si va dai classici foglietti in cui si fanno stare più nozioni possibili, le scritte sul dizionario e le formule sul banco, a strumenti più all'avanguardia come la penna ad inchiostro simpatico. La tattica del dizionario l'ho vista usare ad un loro compagno che mi ha lasciato fotografare il suo dizionario, preparato in vista della famigerata ultima verifica di

⁶¹ Giovedì 6 marzo, via Google Meet.

⁶² Ibid.

italiano con appunti sulle novelle di Boccaccio e le fotocopie delle terzine della Divina Commedia da ricordare.

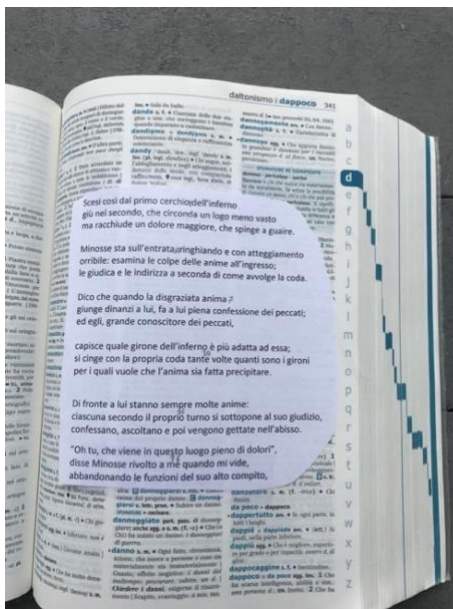


Figura 8 Terzine della Divina Commedia stampate e attaccate sul dizionario

Espedienti più creativi li ho trovati nelle altre classi. Una mattina entrando in 3C durante la ricreazione ho notato qualcosa nel gilet di una studentessa; quando le ho chiesto cosa fosse, lei si è subito ricordata di togliere i bigliettini che vi aveva attaccato per la verifica dell'ora precedente. Due sue compagne avevano optato per soluzioni altrettanto originali, una mettendo i biglietti dentro la cintola dei jeans e l'altra attaccandoli al maglione come se fossero una spilla.

Uno studente della 3A andava molto orgoglioso del sistema che ha ideato per poter guardare i suoi schemi nel quaderno senza che l'insegnante lo notasse: favorito dell'essere in prima fila⁶³, si stendeva sul banco allungando un braccio come per rilassarlo, così facendo ne copriva buona parte con il suo corpo, nascondendo il quaderno che si apriva e si chiudeva. Un suo compagno ha adottato quel metodo implementandolo: ha fotocopiato i suoi appunti e

⁶³ Essere in prima fila, a detta di Calipso, è un posizionamento tattico perché è più esposto in apparenza; in realtà non lo è perché i professori tendono ad essere più diffidenti di chi si posiziona in fondo, quindi a controllarli di più, trascurando le prime file.

piazzato i fogli a pagine alterne in modo da rendere il movimento del quaderno il più piccolo possibile.

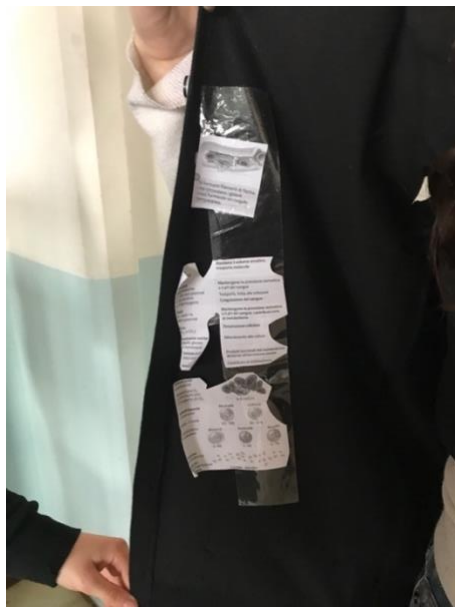


Figura 9 Bigliettini attaccati nella fodera del gilet

I bigliettini però, diversamente dal copiare tutto, non escludono lo studio. «Non devono essere delle bibbie di venti pagine!», ha detto uno studente, ma dei piccoli riferimenti. Sono quelle due paroline innocenti che ti salvano quando si hanno dei momenti di stallo in una verifica.

Una studentessa ha spiegato: «È come avere il quaderno aperto durante un'interrogazione alla pagina sbagliata parli perché hai studiato, ma ti senti più sicuro». Questa visione sembra confermata dalla prima interrogazione di filosofia in presenza in 3C: Taiga ha tenuto tutto il tempo il foglio con gli schemi su Aristotele sul banco, girandolo a seconda della domanda ma mantenendo lo sguardo davanti a sé. I bigliettini non rappresentano solo un supporto alla memoria, ma anche una fonte di sicurezza, perché «se servissero ce li ho» anche se poi non vi si mette mano. Possono essere considerati anche una forma alternativa di memorizzazione; infatti, il solo fatto di dover riassumere le informazioni nel minor spazio possibile è una forma di studio. O, almeno, questa è la scusa che mi hanno dato alcuni studenti quando li ho colti a confrontare i propri foglietti.

I suggerimenti

Sebbene rientrino nell'universo del non fare la verifica autonomamente, è difficile categorizzare i suggerimenti come mero copiare. Gli stessi studenti vi danno un'altra valenza – nelle interviste ho dovuto chiarire a molti che con copiare intendevo anche questa modalità. La vedono più come una forma di reciprocità: un compagno ti aiuta e la volta dopo lo aiuterai tu. Come tale risponde a regole ben precise: non bisogna chiedere tutta una verifica, questo sarebbe approfittarsene, ma neanche rifiutare di fornire aiuto, questo sarebbe da «infami». Lo studente che rompa la prima regola rischia di non ricevere più alcun aiuto, ma chi rompa la seconda rischia di essere alienato dalle dinamiche di classe. Non a caso, anche chi è meno propenso a copiare in altra maniera si è detto assolutamente disponibile a dare una mano a chi è in difficoltà. E una forma di collaborazione sempre creativa, questo perché, come ha sottolineato Calipso, nel gesto stesso di suggerire si crea un eccesso di significato: oltre all'informazione passata vi è quella sulla relazione che intercorre tra gli studenti coinvolti.

Non posso dire molto della 3C perché non ho mai assistito ad una verifica in cui potessero copiare, solo a quelle di prof G, ma con quell'insegnante è impossibile copiare perché sembra essere sempre vigile. Al contrario durante le verifiche delle due altre classi erano ben evidenti le relazioni tra gli studenti. In 3S dove, nonostante sia una classe piuttosto unita, vi era una netta divisione di genere che più emergeva durante le verifiche: le ragazze a sinistra collaboravano tra di loro soprattutto a coppie (due studentesse hanno fatto tutta una verifica insieme; una delle due è persino andata a chiedere un'informazione al professore e tornando a posto l'ha riportata all'altra), mentre sul lato destro i ragazzi non stanno zitti un attimo e continuano a passarsi informazioni a voce più o meno bassa. Le verifiche in 3A, una classe estremamente unita, erano animate dal continuo vociare degli studenti che si scambiavano le risposte.

Nonostante i professori siano meno severi sul suggerirsi, non intervenendo finché non si crea troppa confusione, è comunque necessaria una certa creatività in base alla distanza del compagno, a quanto si è sotto lo sguardo del professore e all'informazione da passare.

È importante tenere sempre d'occhio gli spostamenti dell'insegnante. In 3S, durante una verifica di fisica, ho assistito alla scena di uno studente che, non appena prof M si distraeva, si contorceva per scrivere le risposte sul banco di un compagno dietro di lui senza però guardare quello che stava scrivendo, perché il suo volto era girato verso la sua verifica mentre i suoi occhi seguivano attentamente i movimenti di prof M. In 3A gli studenti sul fondo della classe,

non appena gli insegnanti si allontanano, si sporgono da dietro le sedie per chiedere le risposte ai compagni; le domande a volte non sono rivolte a nessuno in particolare ma al primo che la sente.

In quella classe i professori avevano iniziato, nelle parole di Calipso, a servire l'opportunità di suggerirsi «su un piatto d'argento» dando verifiche diversificate per file alterne ma orizzontali, permettendo quindi ad ognuno di copiare dal suo vicino di banco. Un altro elemento fondamentale è, infatti, la sistemazione spaziale. I banchi devono essere posizionati in modo tale da creare canali di passaggio delle informazioni il più efficaci ma meno evidenti possibili. In 3A, dove mi è stata spiegata questa priorità, durante la ricreazione prima di una verifica molto temuta, mi sono trovata in mezzo a degli studenti che, alzandoli sopra la testa, hanno spostato una fila intera di banchi in fondo alla classe per poter essere ancora più lontani dagli insegnanti. È fondamentale che questi canali non vengano rotti. Nelle settimane in presenza in 3S non c'era un banco libero per me e, con l'aiuto degli studenti, lo prendevo da un'altra classe in DAD per metterlo in un angolino non lontano dalla cattedra. La prima volta è successo l'ora prima di una verifica di fisica e lo studente che mi ha aiutata ha passato tutto il tempo a chiedere all'insegnante di lasciargli qualche minuto per riportare il banco indietro; quando è suonata la campanella mi ha lasciato a malapena il tempo di alzarmi. La sua fretta era dovuta al fatto che se prof M avesse visto un banco in più vi avrebbe sicuramente fatto sedere qualcuno, allontanandolo dal resto della classe, quindi dalla possibilità di chiedere un aiuto.

Certe sistemazioni sono ben articolate. In 3A, tre studenti hanno creato una triangolazione pressoché perfetta – due a ridosso della parete e uno accanto a metà tra i due: quello più davanti poteva tenere gli schemi durante la verifica, ma non teneva i suoi, teneva quelli del compagno accanto che così poteva indicargli a quale pagina reperire le informazioni; il terzo completava il triangolo passando le informazioni che ricorda o quelle che arrivavano dal resto della classe. Il loro schema era a prova di insegnante perché gli scambi avvenivano senza alcun movimento; pur girando per la classe durante le verifiche, mi sono accorta che si suggerivano solo quando li ho visti parlare senza muovere un muscolo, con gli sguardi fissi sul compito con movimenti delle bocche ridotti al minimo.

Se esistono piani bene architettati, ve ne sono anche alcuni che lasciano un po' al caso. In 3S durante le verifiche non c'era mai silenzio perché gli studenti avevano sempre qualcosa da chiedere all'insegnante di turno. Approfittando di questa situazione, quando uno studente faceva una domanda a voce alta al professore, qualcun altro si metteva a ragionarci a sua volta

ad alta voce; lo faceva, però, rivolgendosi al professore, finendo per suggerire in modo indiretto a chi aveva posto la questione. Infatti, di rado questa dinamica viene interrotta dall'insegnante.

2.4.2. Altre tattiche

Copiare non è l'unica tattica che gli studenti mettono in atto per evitare il rischio di una valutazione indesiderata. Durante la verifica oltre a suggerirsi, andavano spesso dall'insegnante per chiedere dei chiarimenti. I più bravi solitamente chiedevano conferma della propria risposta, mentre chi faticasse di più pone dei dubbi sulle domande⁶⁴. Alcuni, poi, avevano tattiche e riti personali volti a esorcizzare l'ansia da prestazione. Pina faceva una fotografia alle sue verifiche prima di consegnarle per poi ricontrollarle a casa. Un suo compagno metteva la sua verifica a metà del plico; quando gli ho fatto notare che l'insegnante l'avrebbe comunque corretta, mi ha risposto: «Sì, ma così non la vede per primo», come se quello influisse sulla valutazione finale. Calipso ha fatto in modo di andare per terzo ad un'interrogazione di recupero inaspettata perché: «Così faccio una bella figura visto che sono quello che se la cava di più». Questi sono solo alcuni dei tanti modi in cui gli studenti cercano di prevenire i possibili danni di una verifica che potrebbe andare male. Le tattiche più comuni sono le assenze (ma anche le entrate e le uscite) strategiche, il ripassare nelle ore precedenti alla verifica, la negoziazione con gli insegnanti e i tentativi, quasi sempre fallimentari, di corruzione.

Nelle classi del Liceo mi è capitato di trovare degli assenti solo nei casi di interrogazioni o verifiche particolarmente ostici. Ad esempio, in 3S una studentessa non si è presentata ad un'interrogazione temuta da tutti dopo che, il giorno prima, aveva discusso con alcune compagne per i volontari. Una mattina sono entrata in aula trovando solo metà della 3C; più tardi ho scoperto che ci sarebbe stata la verifica di matematica. Diversamente, all'Agrario sembrava essere una pratica comune. Più di una volta gli interrogati mancavano il giorno dell'interrogazione, tant'è che a fine anno, quando gli studenti si sono lamentati del carico di verifiche, un professore li ha rimproverati duramente dicendo loro che quello era il frutto della loro negligenza. Pina si faceva venire a prendere dai nonni o dai genitori quando non si sentiva abbastanza sicura; lo ha fatto il giorno dei dibattiti per paura di parlare in pubblico e un'altra

⁶⁴ Ad esclusione delle versioni in classe, in quel caso tutti danno voce a dubbi sul testo.

volta prima di un'interrogazione che non ricordava di avere. Gli studenti accettavano abbastanza le assenze strategiche, anzi a volte quando vedevano i compagni assenti si pentivano di non essere stati a casa anche loro, come Tom quando ha realizzato che un'amica non era presente al compito di italiano. Tuttavia, condannavano il farsi venire a prendere perché non è giusto né nei confronti dei compagni che ci provano, magari fallendo, né verso sé stessi. non fa crescere; nella vita non ci sarà sempre qualcuno che può venire a prenderti nelle situazioni difficili. Le assenze servono anche per ripassare. Una mattina sono arrivata in 3A in anticipo per incappare in Panchina che aveva evitato la lezione di Educazione Fisica per ripassare in vista di una verifica.

Il ripassare nelle ore prima di un compito era una pratica diffusa. Gli studenti della 3A usavano le ore di studio libero che i professori lasciavano loro in DAD per studiare le materie di cui avrebbero avuto verifiche o interrogazioni quel giorno. In 3C la ricreazione era il momento del ripasso, a poco servivano le esortazioni dei professori a staccare per un po'. La 3S sembrava preferire il ripassare durante le altre lezioni; non era difficile vederli ripassare durante le interrogazioni degli altri o sbirciare di nascosto i libri durante le spiegazioni. Nei giorni delle verifiche di matematica e fisica, poi, cercavano di contrattare con i professori per aver cinque minuti a fine lezione per ripassare.

Altri tipi di contrattazione sono quelli sul carico di studio e la data delle verifiche con lo scopo di arrivare più preparati possibile in modo da ottenere la migliore valutazione possibile. Due casi illustrano bene queste modalità: la contrattazione tra prof G e la 3C per l'ultima interrogazione di greco e l'ultima assemblea di classe della 3S. In 3C, alla fine di una lezione, è partita una lunga contrattazione, durante la quale sono stata interpellata anche io dall'insegnante che voleva sapere se quando io ero a scuola sarebbe mai potuto succedere.

Dal diario di campo, 16 aprile 2021

Wendy: «Prof cosa le sta succedendo?»

Prof G: «Con l'età mi sto addolcendo.»

Alice e una compagna: «Alla fine decide le...i»

Buonino: «Noi siamo in 10 e lei è tipo 20»

Per tutti, il problema era che il lunedì e il mercoledì della settimana successiva ci sarebbero state anche le interrogazioni di Italiano. [...] Sono state proposte più soluzioni: Alice continuava a sostenere le estrazioni a sorte; una compagna era convinta che la cosa più equa fosse che andassero prima quelli interrogati di

Italiano mercoledì perché avrebbero avuto più tempo per studiare [...] Alla fine, la soluzione l'ha scelta l'insegnante per: «venirvi in contro il più possibile», facendo loro uno «sconto di pena»: scelta degli interrogati ad estrazione e uno sconto sui testi in greco.

Gli studenti della 3S hanno fissato l'assemblea di classe di maggio solo per potersi organizzare in vista del gran numero di verifiche ed interrogazioni dell'ultimo mese. Sono partiti dalle intenzioni dichiarate dai professori per individuare le date più opportune da vagliare poi in classe. La discussione è ruotata attorno a due problematiche principali, le verifiche di matematica e fisica, e quelle di latino ed italiano. Se per le prime sono state trovate due date ideali anche per prof M, lo stesso non si può dire per le altre. Dopo un lungo dibattere i rappresentanti hanno concluso: «Non facciamo la verifica, [di italiano] si attacca al tram e fischia in curva» (Kars). Rimaneva, però, il problema di convincere l'insegnante. Kars non ha fatto molti convenevoli: «Tanto domani abbiamo prof F alla prima ora e non penso che sarà un problema [spostare filosofia a lunedì 26, l'unico giorno disponibile per la verifica di italiano]». Alla fine, prof F, ignara dei piani della classe, ha accettato di spostare la verifica e quella di italiano non si è fatta.

Le due situazioni sono diametralmente opposte: in 3C l'insegnante si è resa disponibile a contrattare, mentre in 3S gli studenti sono passati alle maniere forti perché sapevano che non ci sarebbe stato alcun margine per farlo. In entrambi i casi gli alunni si sono dimostrati ben consapevoli dell'autorità dell'insegnante. In 3C hanno approfittato del margine di contrattazione per ottenere condizioni ottimali, pur consci che l'ultima parola sarebbe stata di prof G. La 3S, data mancanza di tale margine, ha cercato di ridurre lo spazio (il tempo) di azione di prof IS.

Tutti gli studenti erano consapevoli del dislivello di potere tra loro e i professori, ma provavano comunque a cercare dei pertugi per agire a proprio favore. In certi casi dovevano essere creativi, anche se spesso la creatività non paga. Levi, riconsegnando una verifica andata particolarmente bene, ha scherzato sul fatto che prof G doveva aver trovato i 20€ che aveva messo tra i fogli come corruzione. La 3A ci ha provato davvero e in più occasioni. La prima è stata quando hanno offerto le chiacchiere a prof IA per convincerlo a rimandare una verifica; non l'ha fatto, ma le chiacchiere se le è mangiate comunque.

Nel caso della contrattazione con prof G emerge anche un altro elemento: la mia presenza. Come l'insegnante l'ha usata per sottolineare la straordinarietà dell'evento,

chiedendomi se anche quando ero a scuola si negoziasse in quel modo per le interrogazioni, così gli studenti hanno cercato di approfittarsene in più modi. Spesso capitava che mi chiedessero di rimanere durante le verifiche, o come presenza che avrebbe potuto infondere un po' di speranza o per distrarre l'insegnante e permettere loro di copiare. In 3A hanno pure provato a chiedermi dei suggerimenti durante una verifica di Economia (inutilmente, perché ne so poco) o di guardare per loro la verifica dei più bravi.

2.5. Un sistema alternativo

Molti studenti ritengono che i voti dovrebbero essere sostituiti da giudizi discorsivi, nei quali si illustra cosa va e cosa non va nella prova. Secondo loro, questo gli permetterebbe di focalizzarsi sull'apprendimento e non sul voto.

Charizard era quello con le idee più chiare a riguardo. Ha immaginato un modello fondato sulla divisione tra materie e corsi. Le materie sarebbero obbligatorie e valutate con un voto, mentre i corsi sarebbero a scelta libera e senza voto. Basandosi sulla sua esperienza delle elementari, per lui il momento più sereno della sua carriera scolastica, ipotizzava anche un sistema per cui i voti non si saprebbero che nelle pagelle di fine anno. Così come alle elementari durante l'anno riceveva solo giudizi, anche nelle scuole di altri ordini e gradi i voti non dovrebbero essere resi pubblici nel corso dell'anno, ma sostituiti da giudizi articolati. Questo sistema potrebbe gli studenti ad impegnarsi per fare bene, focalizzandosi, però, più sul proprio andamento e sul proprio apprendimento.

Altri studenti non erano d'accordo: senza i voti molti non si impegnerebbero nello studio. In effetti, in molti mi hanno confessato di essere selettivi nello studio e di impegnarsi maggiormente quando sapevano che avrebbero ricevuto una valutazione. Questo favorisce un circolo vizioso: se gli studenti non studiano se non minacciati dai voti, i professori sono spinti a fissare più verifiche per obbligarli a farlo, cosa che aumenta il carico di studio, quindi il rischio di prendere voti insoddisfacenti. Anche l'integrazione dei due sistemi non sembra funzionare. Questo perché gli studenti, abituati a ricevere voti numerici, non sviluppano buone capacità di autovalutazione, così, davanti a giudizi articolati, si spaventano e si convincono automaticamente di aver fatto male. A confermarlo è l'esperienza della 3C e della 3S con le verifiche di prof S. Per una sua convinzione, o forse per dimenticanza, l'insegnante caricava su Argo lunghi commenti prima dei voti e, puntualmente, si trovava in classe studenti con gli

occhi grandi di preoccupazione, perché non erano riusciti a comprenderne il significato. Alla fine, con suo grande rammarico perché vorrebbe che gli studenti si concentrassero di meno sul voto, si è scusato e ha dichiarato che avrebbe pubblicato i voti assieme ai giudizi.

3. I rapporti umani

3.1. Il rapporto con i compagni.

In terza superiore il rapporto con i compagni sembra influenzare quello con la Scuola solo relativamente. Gli studenti sentono di aver raggiunto un livello di maturità tale da riuscire a risolvere le tensioni o lasciarsele scorrere addosso. Questo non vuole dire che le relazioni in classe non abbiano alcun effetto; piuttosto sembrano lavorare come rinforzo, sia positivo che negativo. Chi non è motivato negli studi per mancanza di interesse o semplicemente per un'avversione allo studio, trova giovamento nello «stare insieme che addolcisce l'essere chiusi qui [a scuola]⁶⁵». XY, che non aveva il migliore dei rapporti con lo studio, riusciva a trovare piacere nell'andare a scuola grazie all'essersi finito in una classe dove andava d'accordo con tutti e trovava sempre modo per divertirsi; era così anche per Orata e Boh, suoi compagni. Bondrewd non si trovava benissimo nell'indirizzo scelto, rimaneva in 3S solo per i compagni. Se le relazioni in classe vengono vissute positivamente, queste sembrano avere un effetto piuttosto positivo sulla voglia di andare a scuola.

Anche gli studenti che hanno una storia pregressa di cattivi rapporti con i compagni, inclusi casi di bullismo, riescono a trovare nuova forza in classi in cui riescono ad instaurare relazioni positive. Fine era estremamente contenta di aver cambiato scuola perché dalle medie, continuando nella vecchia scuola superiore, ha subito episodi di bullismo e altri momenti spiacevoli in classe. È molto evocativa una sua constatazione: nella scuola precedente parlava molto di più con i professori, mentre in 3A parlava di più con i compagni, essendosi circondata da persone estremamente gentili e sempre disponibili ad aiutarsi ... anche durante le verifiche.

⁶⁵ Focus group in 3A, 24 febbraio 2021.

Nondimeno, vi sono anche casi in cui le esperienze precedenti sono state così negative che trovarsi in una buona classe non riesce ad influire più di tanto sulla visione che uno studente ha della Scuola. Panchina aveva un rapporto estremamente negativo con la Scuola; ha cambiato molte scuole e, quando ne parlava, uno dei parametri con cui classificava la sua esperienza era sempre come si era trovato con i compagni. Se dalle medie ai primi anni di superiori non si è trovato bene, in 3A ha trovato un clima più favorevole, ma non abbastanza da motivarlo a presentarsi in classe; spesso, infatti, era assente.

Al contrario, per chi è stato così fortunato da avere un'esperienza sempre positiva sin dalle elementari lo stare bene in classe sembra essere fonte di ulteriore motivazione. Calipso in e Kars non hanno mai vissuto momenti particolarmente negativi e in aula erano sempre attenti, attivi e propositivi.

L'esperienza di Calipso è molto diversa da quella di Panchina, così come quella di Kars è diversa da quella di Fallon, in classe con lui. Fallon è un esempio di come i rapporti in classe possano funzionare come rinforzo negativo per gli studenti che già vivono male la Scuola. Soffriva a causa della continua pressione di voti e verifiche, e non si sentiva aiutata dalla sua situazione in classe; al contrario di Kars, che era molto contento del gruppo classe e lo riteneva unito, lei non percepiva quell'unione, dato che c'erano sono compagni con cui non credeva di aver mai parlato. Come lei, anche per Wendy e June la situazione di divisione nella 3C era motivo di maggiore angoscia verso la Scuola. Sebbene il suo disagio sembrasse più legato ai professori, Wendy viveva l'ambiente scolastico come una gabbia in cui cercano di inculcarle delle idee; si sentiva come se lei fosse l'unica a cercare di resistervi assieme ad alcuni amici, mentre i suoi compagni pregandovisi la irritavano. June non si sentiva libera di esprimersi. Sin dalle elementari, in classe è sempre stata quella che non aveva amici dai gradi inferiori, sempre quella emarginata, questo l'ha portata a temere il giudizio degli altri e lo stare in una classe spaccata a metà non la aiutava. Entrambe vivevano la Scuola con rassegnazione e spesso erano assenti, incapaci di vivere il clima che regnava in aula.

Hook, loro amica, invece, viveva la spaccatura con molta più serenità. A lei la Scuola piaceva a prescindere, se poi i problemi della classe li avessero risolti, tanto meglio. Il suo è l'atteggiamento dei più motivati: per loro le relazioni con i compagni sono sì importanti, ma prima di tutto vengono i loro obiettivi e la loro passione. Fine, sebbene si trovasse bene con i compagni, sin da subito ha chiarito che anche se non le fosse andata bene non sarebbe stato un problema, perché lei a scuola ci va per imparare. Bufalo, come lo ha definito un professore, era

stoico; sopportava le angherie dei compagni, che si divertivano a chiamare in continuazione il suo nome per smuoverlo, con una calma impassibile. In realtà ne era molto infastidito, cosa che si poteva notare dall'alzarsi e abbassarsi nervoso delle sue gambe sotto il banco, ma non lasciava che questo minasse il suo impegno. Allo stesso modo, Brower non lasciava che le tensioni con i compagni per voti, stress e frustrazione lo distraessero dal suo obiettivo. Selene ammetteva che la divisione in 3C a volte potesse creare situazioni di disagio, ma ne contemplava la possibilità, mentre ad Alice sarebbe piaciuto un clima migliore, ma alla fine le importava poco. Le loro parole sembrano in contrasto con la decisione della classe, a fine anno, di lavorare per rimarginare la ferita e continuare più unita. D'altra parte, tensioni e distensioni sono all'ordine del giorno, parte integrante dell'esperienza scolastica, anche se possono essere motivo di sofferenza.

3.2. Il rapporto con i professori

Entrambi gli insegnanti che si occupavano del Centro di Ascolto della Parentucelli-Arzela, cercando di fornirmi un quadro generale di quello che gli studenti raccontano loro, hanno affermato che la prima causa di malessere verso la Scuola è la relazione con i professori. Una relazione negativa crea negli studenti un forte disagio, facendogli rifuggire la Scuola.

3.2.1. Le rappresentazioni di alunni e professori: due circoli viziosi

Le rappresentazioni degli studenti

Arrivati alla scuola superiore, gli studenti si portano un bagaglio di vissuti e di idee consolidate in otto anni, nel quale la scuola secondaria inferiore sembra giocare un ruolo fondamentale: gli studenti che riportavano situazioni spiacevoli con i professori nel periodo delle medie erano anche quelli con il peggior rapporto con la Scuola. Wendy individuava la causa della sua grande conflittualità con la Scuola nella cattiva esperienza con una serie di professori, prima alle medie con un insegnante che urlava addosso agli alunni, poi con alcuni professori nel biennio della scuola superiore, che l'avevano portata ad avere un'opinione negativa della figura del docente. Panchina aveva un rapporto estremamente negativo con la Scuola e i professori perché alle medie questi non gli hanno dato alcun tipo di aiuto quando

subiva episodi di bullismo e si è trovato con un'insegnante che anziché fare lezione cercava di indottrinare i suoi alunni al buddismo; tutto ciò lo ha portato a convincersi che la maggior parte dei professori non prende seriamente il proprio lavoro. Le elementari sembrano influenzare meno l'esperienza successiva, ma non in tutti i casi. Buonino, che resisteva ad ogni spinta degli insegnanti, proiettava sulla Scuola il trauma di una maestra delle elementari che era solita mettere alla pubblica gogna gli alunni.

Gli studenti con traumi legati agli insegnanti avevano una serie di caratteristiche in comune. Innanzitutto, tendevano a tenersi lontani dalla Scuola facendo assenze o estraniandosi dalle lezioni, con la testa che vagava in altri lidi. Si annoiavano facilmente ed ogni cosa che l'insegnante facesse sembrava infastidirli. Chi arriva con una visione negativa dei professori tende a vederne solo gli aspetti negativi e attaccarvisi fermamente, interpretandoli come conferme delle idee che si è già fatto. I professori sono degli antagonisti, delle autorità che cercano di incasellarlo in strutture troppo strette. È così che Wendy, Buonino e Panchina vivevano la Scuola, come una gabbia nella quale i professori cercavano di tenerli. Tutti e tre mettevano costantemente in discussione l'autorità dei docenti; la vivevano come un dogma che faticavano ad accettare. Le domande che si ponevano più spesso erano: con quale criterio tale autorità venga ascritta e perché dovessero rispettarla senza dire nulla. Per loro è un'autorità che gode di un potere troppo grande, quello di dar loro giudizi e note di demerito, che non ha paura di usare come strumento di disciplinamento. Era colpa dei professori e del loro potere di imporre idee e sanzioni se le cose non andavano bene a scuola. Tutte le volte che Panchina riceveva una valutazione negativa affermava con convinzione di essersi impegnato, sprecando pomeriggi a studiare, ed era il professore ad essere in torto, o perché la sua interrogazione era stata troppo breve e più difficile di quella del compagno interrogato o perché non lo aveva avvisato in tempo.

Tale negatività permeava anche altri momenti della vita scolastica. Wendy ha continuato, dalla preparazione a dopo l'esibizione per la Notte dei Classici, a ribadire il suo disdegno e la sua delusione per la scena ideata dall'insegnante a cui era stata affidata la classe. Anziché proporre spunti, ripeteva che era troppo corta e raffazzonata, molto meno accattivante di quella delle altre classi. Solo quando prof G le ha fatto notare che, se non le andava bene, avrebbe dovuto proporre delle idee si è zittita. Il suo lamentarsi e non proporsi era forse dovuto alla sua convinzione che i professori siano dietro alla cattedra solo per giudicare le idee e le azioni degli studenti ed imporre le proprie, per cui ogni guizzo di energia ed ogni spunti partito

dagli studenti sono destinati a cadere nel vuoto. Questa opinione la portava a non accorgersi di quello che c'era di positivo nel suo rapporto con ogni insegnante. In particolar modo, per tutto il semestre ha manifestato un grande scontento verso una professoressa che affermava volerle inculcare l'idea che la Scuola elevi gli studenti, facendole sudare la sufficienza. Non si accorgeva, però, che durante le lezioni l'insegnante dava molto spazio agli interventi degli alunni ed era sempre pronta ad ascoltare anche i loro suggerimenti; una volta si è segnata un film che la stessa Wendy le aveva consigliato, promettendole di guardarlo. Anche di un altro insegnante sembrava avere un'opinione diversa rispetto a quella dei compagni: lei era convinta che li trattasse con sufficienza e condiscendenza, senza mostrare interesse per le loro idee, mentre tutti ne lodavano il grande interesse verso gli studenti. Wendy stessa è consapevole che la sua immagine dei professori è probabilmente distorta, ma non riesce a cambiare il suo approccio; la diffidenza è diventata parte di lei.

Più elastica era la visione di Taiga. Lei aveva qualche problema con la motivazione, ma non ha avuto esperienze negative con i professori e questo l'ha portata a mantenere una posizione più aperta. Vedeva gli insegnanti come esseri umani, con pregi, difetti e un loro sentire; per questo, ha cercato di risolvere le sue difficoltà con l'insegnante con cui si è scontrata anche Wendy, dato che vedeva che anche l'insegnante ne soffriva. Gli studenti che per altre ragioni sono poco motivati ma hanno avuto una buona esperienza con gli insegnanti tendono a vederli nella loro totalità di persona e capirne le sfaccettature. Ad esempio, ad Hook non piaceva tanto la filosofia, ma vedendo la passione dell'insegnante si sentiva più motivata a studiarla.

Ci sono anche casi in cui le cose vanno meglio, ovvero quelli in cui gli studenti hanno avuto un'esperienza negativa ma trovano dei professori capaci di farli ricredere un poco. Levi veniva da un vissuto alle scuole medie tutt'altro che piacevole, ma in terza superiore aveva finalmente trovato dei professori che le facevano vivere la Scuola un pochino più serenamente. Come lei, XY quest'anno si è trovato molto bene con i professori, oltre con che con i compagni, cosa che gli permetteva di entrare in classe tutti i giorni, sebbene non avesse alcun interesse verso lo studio. Durante l'intervista ha espresso un rapporto tutto sommato positivo con i prof, confessando che, sebbene non gli piacesse essere rimproverato, sapeva che i professori lo riprendevano per il suo bene. Lo ha dimostrato dopo uno scontro con un'insegnante finito in una nota di demerito. In quell'occasione è uscito dall'aula, rifiutandosi di rientrare anche di fronte ai miei tentativi di farlo ragionare. Quando, dopo un'ora, si è calmato, ha ammesso di

capire i motivi della professoressa, ma di essere comunque uscito dalla classe per evitare che la situazione degenerasse. Tuttavia, in quell'occasione, mentre era arrabbiato, ha pronunciato una frase il cui significato non sono riuscita ad approfondire, ma che da quello che poi ha detto nell'intervista sembra più una frase dovuta alle forti emozioni: «Rimaneva solo prof TA...». Questo segnalerebbe un rapporto comunque ancora teso con i professori, di cui lui però sembrava consapevole solo in parte.

La rappresentazione dei professori

Ho notato un certo scarto tra tolleranza dei professori della 3S e quelli della 3A; le due classi erano entrambe confusionarie, ma in 3S, a differenza della 3A, tutti gli studenti andavano mediamente bene. In 3S, i docenti tolleravano il continuo chiacchiericcio, le interruzioni e i commenti non sempre appropriati, l'alzarsi senza permesso, l'uso del telefono e gli zaini sui banchi, in 3A, al contrario, erano molto investiti nel far rispettare la disciplina scolastica.

Parte dell'immagine che i professori costruiscono sui loro alunni sembra basarsi sul rendimento: quelli con un miglior rendimento sono più motivati, mentre chi prende ripetutamente dei voti bassi è più svogliato; uno studente bravo ma turbolento viene più tollerato rispetto ad uno turbolento e con un rendimento più scarso. Queste idee possono a volte risultare in pregiudizi impliciti. Dico impliciti perché i professori non sembravano rendersi conto di utilizzare due pesi e due misure, anzi, erano i primi a condannare questi tipi di trattamento.

In 3C, una volta, in molti non avevano fatto un esercizio di compito e prof G contando quanti fossero ha incluso anche Buonino che però, per una volta, aveva tutti i compiti fatti. Quando lui lo ha fatto notare, l'insegnante si è subito scusata aggiungendo una battuta sulla forza dell'abitudine. Tuttavia, il più delle volte queste situazioni non terminano nello scherzo e possono essere fonte di disagio per gli studenti. Il sentirsi trattati diversamente li demoralizza e li pone in conflitto con i docenti.

L'insegnante con cui alcuni degli studenti della 3C avevano un rapporto conflittuale sembrava porsi in maniera diversa a seconda degli alunni: durante le interrogazioni a cui ho assistito poneva domande più aperte e in tono più gentile alle studentesse con cui andava d'accordo, mentre con gli altri assumeva un tono più duro e sbrigativo, sottolineando i loro errori. Quella parte della classe ha ammesso di studiare non più per amore della materia, ma per timore dell'insegnante. In 3A ho assistito a diverse scene che vedevano gli studenti frustrati

di fronte al trattamento che stavano ricevendo. Sid tendeva a trascurare il lavoro scolastico, ma ogni tanto cercava di impegnarsi e mal viveva il fatto che i professori non vedessero questi suoi momenti di impegno, cosa che lo portava ad evitare che ve ne fossero altri. Questa situazione è emersa durante la messa a dimora delle barbatelle. Un gruppo di studenti, tra cui Sid, era stato selezionato per passare la mattina a lavorare nell'azienda agricola; ad ognuno era stato affidato un compito, a lui era toccato quello di riempire le buche dove erano stati piantati gli innesti. Mentre lavorava, anche per sopperire da solo agli errori dei compagni, i professori e il tecnico continuavano a riprenderlo dicendogli che non stava facendo nulla; quando provava a tirare un po' il fiato, gli davano dello scansafatiche, mentre, quando un compagno più stimato si è preso una pausa, si sono messi a chiacchierare con lui. Vani i tentativi di Sid di far notare che si stavano sbagliando; di volta in volta il suo tono si faceva più esasperato, finché non ha smesso di provare e si è preso una pausa senza chiedere.

Simile è l'esperienza di due suoi compagni, Gambero ed Orata; entrambi nelle interviste hanno sottolineato come non sopportassero il fatto di sentirsi costantemente nel mirino di alcuni professori. Gambero si nascondeva nell'angolo in ultima fila per non seguire le lezioni e giocare al telefono. I professori lo sapevano e per questo lo interpellavano costantemente, anche più di una volta nel corso della stessa lezione, per riprenderlo o per porgli delle domande, a cui, però, di solito sapeva più o meno rispondere. Lui percepiva la mancanza di fiducia nei suoi confronti ed era spinto ad impegnarsi sempre di meno. Gambero non faceva mai nulla di particolare, ma non stava zitto quando sentiva di subire un'ingiustizia. Non era raro sentirlo ribattere quando non capiva le decisioni di un professore o dei compagni; una volta ha messo in discussione i metodi di un insegnante durante una verifica. I professori, probabilmente sentendo da parte sua una certa ostilità, rispondevano al fuoco con il fuoco e lo richiamavano spesso, anche se era solo seduto scomposto.

3.3. *Il ruolo del professore*⁶⁶

«Il comportamento degli studenti con un professore dipende dal professore stesso⁶⁷».

Nel corso delle interviste e nei focus group gli studenti hanno delineato il loro ideale di insegnate. La parola più ricorrente era «rispetto»: si deve instaurare una relazione di rispetto reciproco. La maggior parte degli studenti, indipendentemente dall'indirizzo, ritiene che questo debba venire in primo luogo dall'insegnante; un insegnante da cui non si sentono rispettati non verrà rispettato a sua volta. Dalle loro parole emerge un'idea di rispetto fondata su una serie di caratteristiche: la vicinanza agli alunni, l'empatia, un giusto mezzo tra la severità, la battuta pronta, l'apertura al dialogo, e la capacità di trasmettere i contenuti e l'interesse per la propria materia.

È difficile definire in poche frasi la vicinanza agli studenti. È come hanno detto Wendy e Bondrew, il mettersi al loro pari, l'inserirsi nella classe. Bondrewd non capiva quei docenti che si pongono in una posizione di distanza quando la classe è formata tanto dagli studenti quanto dai loro insegnanti. Tutti provavano una certa irritazione verso gli insegnanti che sottolineano il dislivello di potere tra loro e gli alunni, un atteggiamento che più volte Wendy ha indicato con: «Devi fare come dico io perché io ho il potere di darti 4».

Un professore distante è anche quello che sembra non capire le difficoltà dei suoi studenti. L'empatia è un'altra caratteristica che fa sentire gli studenti rispettati, visti nella loro umanità. I buoni insegnanti sono quelli che, nelle parole di Billy, «capiscono un alunno dalla testa ai piedi» e, in quelle di ADM, «sanno cosa vuol dire essere dall'altra parte». Questo sapere cosa vuol dire essere dall'altra parte si può manifestare in molti modi: nel preoccuparsi di come stanno i propri alunni (chiedendo come stanno, in gesti concreti, come prof EC che non appena una sua studentessa ha menzionato di non stare bene per la fame l'ha subito mandata a prendere qualcosa), ma soprattutto nel farli sentire compresi nelle loro difficoltà. Ad esempio, in 3S un insegnate molto stimato dagli studenti che amavano la sua materia anche per il rapporto che aveva instaurato con loro faceva sentire in difficoltà quelli che faticavano un po'; si sentivano

⁶⁶ Per non minare il rapporto tra professori e studenti in questo e nel prossimo paragrafo non vi saranno esempi tratti dall'osservazione partecipante.

⁶⁷ Intervista a Tom, 3 maggio 2021, via Google Meet.

lasciati indietro da un professore che percepivano solo interessato a far avanzare quelli già bravi. Un insegnante dimostra empatia sia attraverso le parole sia nelle azioni. Il gesto più apprezzato è il mostrarsi disponibile a adeguarsi alle necessità degli studenti. Uno studente di 3A con un DSA ha parlato di un rapporto positivo con i professori perché li ha sempre trovati disponibili ad aggiustare compiti e verifiche in base alle sue necessità e quelle di altri compagni come lui; al contrario, Gambero, nella stessa situazione, mi ha raccontato del rapporto con un insegnante inficiato anche dal fatto che durante un'interrogazione non gli aveva permesso di usare gli schemi che potrebbe consultare per diritto⁶⁸. Un'altra forma di vicinanza è la flessibilità nei tempi e nelle modalità delle interrogazioni. Tutti gli studenti hanno espresso un apprezzamento verso i professori che permettono loro di pianificare le interrogazioni o accettano di spostare una verifica se è la classe a chiederlo. In 3C gli alunni si sono sempre dimostrati grati e volenterosi verso le attività proposte da prof G in alternativa alle normali interrogazioni. La 3A ha espresso pareri più positivi nei riguardi di quei professori che capivano la loro difficoltà nello stare in classe per sei ore e, vuoi per l'attività pratica, vuoi per gli ultimi dieci minuti della giornata, li portavano fuori in giardino o nell'azienda agricola.

Anche le parole contano molto. Gli studenti preferiscono gli insegnanti che, come ha detto Levi, ai problemi degli studenti rispondono con un «lo so» anziché un «nessuno è mai morto di studio». Ne sono due esempi prof G, che diceva ai suoi studenti di usare le versioni online per una traduzione contrastiva, e prof TA che prima di una verifica ha detto ai suoi alunni di prendersi tutto il tempo di cui avevano bisogno e si è raccomandata di copiare solo dopo aver ragionato un po' sulla domanda. Particolarmente significativo è uno scambio avvenuto tra la 3C e prof G verso la fine della scuola, quando tutti si sentivano stanchi e scoraggiati per le numerose verifiche che ancora li aspettavano.

Dal diario di campo, mercoledì 19 maggio

Wendy chiede come stia e l'insegnante la ringrazia e rispondendo che sta come loro: «Così così.» Continua con un discorso di incoraggiamento: avranno la forza di venire fuori. [...] Sa che adesso sono momenti difficili, perché sono a casa e

⁶⁸Intervista a Gambero e Orata, 02 giugno 2021, pista di atletica.
Gli studenti con BES hanno diritto ad un Piano Didattico Personalizzato (PDP) e al supporto all'apprendimento tramite il ricorso a strumenti e misure compensativi.

non ci sono le relazioni che avrebbero a scuola, ma sa che ce la faranno ad arrivare in fondo. [...] Ricorda la frase dettagli da una ragazzina parlando del bullismo che ha subito: «Al momento ci sono stata male ma ora sono più forte». Cita anche Plauto per dire come a volte si impari più dalla sofferenza. Conclude cercando di dare loro una prospettiva positiva: questo momento è difficile ma sembra che stia passando, bisogna stare attenti ma i dati sono buoni. Ci saranno altri momenti difficili ma «panta rei», le cose vanno affrontate con la forza del saggio. Chiede a loro come stanno [...]: «Chi è che sta bene? Dovete sforzarvi di fare in modo che ogni giorno sia il migliore della vostra vita» Wendy la ringrazia. [...] Suona, ma Taiga la ferma per ringraziarla per dire loro queste cose.

È proprio questa l'umanità che gli studenti dicevano di cercare. Ciononostante, anche troppa accondiscendenza non sembra andare bene. Vogliono insegnanti severi, ma non troppo. L'insegnante ideale è quello che riesce a coniugare la disciplina con lo scherzo⁶⁹. I professori fin troppo permissivi non sono bene visti, soprattutto dagli studenti che più si impegnano. Levi, Selene e Bufalo si sentivano demotivati quando si impegnavano per consegnare un compito ben fatto entro la scadenza ma ricevevano votazioni simili a chi non l'aveva rispettata. Prof S era molto amato, ma era anche soggetto a qualche critica per il suo essere un po' troppo buono. Buonino lo ha definito un santo perché dava dei voti abbastanza alti e perché «in consiglio di classe è uno studente», ma sentiva anche che con lui mancava quel brivido del rischio dell'insufficienza che spinge ad impegnarsi.

Anche gli insegnanti che rinforzano la disciplina senza lasciare spazio allo scherzo e al movimento sono malvisti. Tuttavia, lo scherzo non deve oltrepassare un certo limite, altrimenti rischia di essere percepito come una mancanza di rispetto. Sono viste negativamente ad esempio le battute a senso unico, ovvero quando il professore fa battute e commenti sugli studenti ma non permette loro di scherzare a loro volta. A volte i commenti possono andare un po' oltre ed essere sentiti come offensivi: quando sembrano diretti sempre alle stesse persone, come le battute di molti insegnati su XY e la sua ragazza, quando sembrano sminuire gli studenti, come un'insegnante che ha fermato le interrogazioni per dare delle capre alla classe, oppure quando vengono fatti sulla performance dei singoli. Al contrario, sono ben viste le battute che alleggeriscono il clima della classe; ne sono un esempio i seguenti scambi:

⁶⁹ Focus group misto, 08 aprile 2021, via Google Meet.

Dal diario di campo, martedì 16 febbraio

Prof AB: «Chi prende l'insufficienza sarà punito fisicamente»

Studenti: «Da chi?»

Prof AB.: «ISdM vi tiene e io vi meno»

ADM: «Da dietro, all'americana»

Prof AB.: «Guardate ADM, lui ha preso insufficiente alla scorsa verifica e guardate com'è messo»

Dal diario di campo, venerdì 16 aprile

[In risposta ad una studentessa che aveva chiesto in chat quando avrebbero interrogato sulle cose appena spiegate]

Prof TA: «Sempre, è un ergastolo»

Prof C: «Anche la domenica. Mi collego e si accende lo schermo da solo. [nome studentessa] dimmi la peronospora!»

Dal diario di campo, martedì 4 maggio

Prof M [a conclusione di una riflessione sui corpi e la luce che ha come esempio Bondrewd]: «In quale caso Bondrewd potrebbe emanare luce? [Gli studenti non riescono a trovare una risposta] Se gli diamo fuoco!»

[Risata generale].

Caratteristica imprescindibile dell'insegnante ideale è l'apertura al dialogo. Prof E era molto amata in 3C perché lasciava ai suoi alunni lo spazio per esprimere la loro visione sugli argomenti che trattavano in classe; durante la prima lezione a cui ho assistito, ha assegnato loro il compito di individuare un verso del sonetto di Shakespeare che stavano leggendo e scrivere qualche riga motivando la scelta con riferimenti alle immagini ed i suoni in esso utilizzati. Ho visto Sid afflosciarsi nella sedia affranto dopo che un professore gli ha impedito di esprimere la sua opinione su una cosa che aveva appena affermato. Diversamente, lui e i suoi compagni hanno parlato bene di un altro insegnante che, pur essendo piuttosto severo, era sempre pronto ad ascoltarli.

Un buon professore è soprattutto quello che sa trasmettere la passione per la sua materia oltre che ai concetti. Tempo e altri compagni della 3S hanno affermato di preferire un insegnante che spieghi bene ad uno molto umano ma che non riesce a trasmettere nulla; nessuno riusciva a criticare appieno una docente con cui hanno avuto degli attriti, perché riusciva bene nel suo compito di insegnare. Taiga si è detta molto dispiaciuta ricordando una sua

professoressa delle medie con una grande preparazione che non sapeva trasmettere. Il tratto che accomuna i professori capaci di insegnare almeno qualcosa ai loro studenti è la passione. Hook preferiva: «I professori che non dicono: “fate come volete tanto a me lo stipendio lo danno lo stesso”». Infatti, pur non amando la materia di prof F, riusciva a motivarsi nello studio grazie alla grande passione che l’insegnante dimostrava in ogni lezione.

In una classe, durante un focus group⁷⁰, uno studente si è stupito del fatto che le compagne non avessero menzionato un insegnante che mostrava aperte preferenze per i maschi. Alcuni studenti della 3C si sono lamentati con me quando l’insegnante con cui avevano già un rapporto oscillante ha dato un voto più alto a Buonino che ad una compagna, la quale, lui stesso ne era consapevole, si era impegnata molto per quell’interrogazione. Tutti, in modo più o meno esplicito, sembrano condividere l’idea di Buonino: un buon insegnante deve anche essere un arbitro, ovvero esprimere giudizi imparziali per far capire agli studenti i loro errori senza metterli in difficoltà.

L’immagine degli studenti su professore ideale si può riassumere in una parola ricorrente nelle interviste: guida. I buoni insegnanti sono quelli che con affetto e disciplina riescono a guidare i loro alunni nel processo di apprendimento e di crescita, in un’età di per sé difficile, perché, così facendo, come hanno detto Gambero ed Orata, riescono ad avvicinare i ragazzi alla Scuola

3.4. L’effetto di un buon insegnante

Succedeva che la classe mutasse a seconda del professore. Era evidente in 3S: il continuo chiacchiericcio che movimentava le lezioni di certi professori con altri spariva del tutto per lasciare spazio al silenzio e la reticenza. Gli studenti hanno motivato questo cambiamento con la distanza che sentivano verso quegli insegnanti e il timore di fare o dire qualcosa che avrebbe potuto avere conseguenze spiacevoli; quei professori dovevano forzarli ad intervenire, quando altri non dovevano chiederlo due volte.

Se la 3S era immobilizzata da timore e riverenza, in 3A la risposta a professori che sembravano rinforzare eccessivamente l’autorità era la resistenza. In questa classe i professori tendevano a rinforzare la disciplina e gli studenti, spesso, sentendosi rimproverati per inezie,

⁷⁰ Giovedì 25 marzo, via Google Meet.

facevano l'opposto di quello che era stato detto loro. Se i professori dicevano di togliere lo zaino dal banco, c'era sempre qualcuno che, per i motivi più vari, dalla comodità alla paura di sporcarlo, evitava di farlo; in questi casi iniziava un tira e molla che normalmente terminava con l'insegnante che non ammetteva repliche. Una volta prof IA ha invitato gli studenti seduti sul fondo ad andare davanti a fargli compagnia, incontrando le proteste di XY che non voleva lasciare il suo posto; l'insegnante non ha fatto molte storie, ha preso il suo banco e lo ha portato davanti, costringendolo a sedersi.

Gli atteggiamenti percepiti come negativi dagli studenti tolgono loro la spinta ad impegnarsi. Non impegnarsi diventa un modo per resistere all'autorità. Per chi non è molto motivato, un rapporto negativo con un professore, diventa il motivo per tirare i remi in barca. In 3A quasi nessuno studiava per una certa materia perché non sopportavano il docente. Wendy ha chiarito che il suo impegno nelle diverse materie era proporzionato al suo rapporto con i professori che le insegnavano; con professori con cui sentiva di avere un rapporto negativo non riusciva a fare più del minimo indispensabile, mentre con quelli che stimava cercava di dare il meglio di sé e si sentiva mortificata quando faceva qualcosa che avrebbe potuto deluderli. Quando le ho chiesto perché fosse così mortificata tutte le volte che confessava a prof G di non aver fatto i compiti, mi ha risposto che era perché teneva all'impressione che quella professoressa aveva di lei e non voleva deluderla. Anche Tom ha parlato dell'importanza di impegnarsi per non deludere i professori e ricambiarli del loro impegno in classe: «Quel prof ha riso con me, ha spiegato, ora tocca a me impegnarmi a mia volta per ricambiare». Questo ricambiare si manifestava anche nell'attenzione che gli studenti avevano verso i professori. In 3C, Wendy, spesso seguita dai compagni, nell'ultimo periodo di scuola chiedeva ai suoi insegnanti come stessero, dato che era un momento difficile per tutti e, quando prof EC ha fatto il vaccino, è andata a casa sua per sapere come stesse.

Se il rapporto positivo con un insegnante motiva, uno negativo non solo genera resistenza, ma può produrre un disagio tale negli studenti da togliere loro energia. Panchina non di rado preferiva stare a casa piuttosto che andare a scuola e più di una volta nelle nostre conversazioni quotidiane ha affermato che la scuola gli toglieva ogni energia per le altre attività. Quando ho incontrato Wendy a nuovo anno scolastico iniziato, ho trovato un'altra persona. La studentessa con il cuore e la testa pesanti che ogni mattina arrivava in classe trascinandosi i piedi, ha lasciato il posto ad un'altra con gli occhi vivi e un gran sorriso, che si

sono ancor più ravvivati quando mi ha detto che non hanno più quell'insegnante con cui era entrata in conflitto.

3.5. Il rumore nella conversazione

I professori del Parentucelli–Arzelà sembravano tutti più o meno incorporare le caratteristiche del buon insegnante: si proponevano di formare giovani capaci di ragionare autonomamente ed erano attenti agli studenti e alle loro idee. Eppure, sin dai primi giorni, ho percepito uno scarto tra le loro parole e l'opinione che alcuni studenti avevano di loro. Ho notato questa cosa prima di tutto in 3C, quando durante il primo focus group mi sarei aspettata che parlassero estremamente bene di prof F, ma l'hanno menzionata solo alla fine perché la sentivano parlare⁷¹, dicendo l'opposto di quello che mi sarei immaginata: alcuni interpretavano il suo modo di spiegare con molta enfasi i concetti più difficili come la dimostrazione della sua mancanza di fiducia nelle loro capacità di pensiero. Un'altra volta, quando, dopo l'ultima verifica, svoltasi in modo asincrono, per la quale l'insegnante aveva preparato domande appositamente strutturate per farli ragionare, ho chiesto loro come l'avessero trovata, in molti mi hanno risposto che a prof F non interessava davvero sapere la loro opinione, quelle domande servivano solo ad evitare che copiassero. È vero che l'insegnante lo aveva fatto anche per quello, ma non c'è stato un giorno in cui non mi abbia ripetuto quanto tenesse alle opinioni dei suoi studenti e quanto amasse quei momenti fuori della didattica regolare in cui dialogava e rifletteva con loro. Sembra che nella conversazione tra insegnanti e studenti vi sia del rumore, la cui causa principale sembra essere il sistema di rendicontazione.

Ai professori, da quello che mi hanno sempre detto, non piacciono né compiti né interrogazioni; se fosse per molti di loro, dovrebbero essere aboliti. Tanto gli studenti non amano essere valutati e dover continuamente sostenere interrogazioni e verifiche quanto gli insegnanti non amano valutarli e dover continuamente interrogare e mettere a punto verifiche. Tuttavia, la verifica delle conoscenze e degli apprendimenti, con annessa valutazione, è un aspetto imprescindibile della didattica, in quanto serve a monitorare l'apprendimento degli studenti. Crea del rumore perché gli studenti, essendo sottoposti a prove continue, si

⁷¹ Loro erano in DAD e abbiamo tenuto il focus group in via telematica mentre parte della classe era interrogata. Io sono rimasta in aula con le cuffie, quindi gli studenti potevano sentire l'insegnante in sottofondo.

convincono che agli insegnanti interessi solo collezionare voti, mentre questi ultimi, dovendo rendicontare il loro lavoro e siccome molti studenti non amano stare sui libri, si sentono obbligati a fissare compiti e verifiche.

Il rumore è massimo a fine anno. Da un lato, tutti i professori sono oberati dalle scartoffie da compilare entro il termine dell'anno scolastico, e alcuni, che nel resto del secondo quadrimestre hanno preferito spiegare, si trovano senza voti per gli scrutini. Sono state le occhiaie profonde di prof F ad indurre Wendy a chiederle come stesse. Dall'altro lato, molti studenti si ritrovano a dover recuperare i voti non sufficienti oltre alle ultime valutazioni. Tutto questo crea una situazione di tensione esplosiva e di accusa reciproca. Ho assistito a più di una ramanzina da parte degli insegnanti agli studenti che, nella loro opinione, non si erano impegnati abbastanza, mentre tutti gli studenti si lamentavano del fatto che i professori «si svegliano adesso e scoprono di non avere voti⁷²», ammassando compiti in classe e interrogazioni.

Dall'esempio iniziale di prof F in 3C emerge un'altra fonte di rumore che però può operare come no: l'autonomia lasciata agli alunni. Se in 3C gli studenti lamentavano la mancanza di autonomia di pensiero e in 3S si sono detti contenti perché gli insegnanti li lasciavano chiacchierare, in 3A ho trovato la situazione opposta: i professori cercavano di rendere gli alunni autonomi, lasciando loro delle ore di studio libero o spingendoli a realizzare lavori di gruppo o ricerche, ma la maggior parte di loro, non avendo grande interesse per certi argomenti e non sentendo di avere le capacità per fare da soli, percepiva questa autonomia come un essere abbandonati a sé stessi. Ciò generava una tensione tra le due parti, che si dimostravano sorde a vicenda: gli uni accusavano gli studenti di non fare nulla e gli altri accusavano gli insegnanti di pretendere troppo. Questa situazione è diventata esplosiva a fine anno, quando alla stanchezza generale si è sommato l'Esame di Qualifica Professionale.

⁷² Intervista a Levi, 10 maggio 2021, atrio lato Parentucelli.

3.5.1. L'Esame di Qualifica: quando il rumore diventa assordante

Dal diario di campo, mercoledì 5 maggio⁷³

In 3A si sta creando una situazione quasi invivibile [...] È come se il sistema stesso avesse interrotto la comunicazione e creato un circolo vizioso. [...] Questi ultimi [gli studenti] a loro volta sono stanchi e sovraccaricati dalle valutazioni di fine anno e la generale stanchezza a seguito di un anno e mezzo di istruzione precaria. [...] stanno diventando sempre più ostili verso dei professori che non vedono più come delle guide ma dei persecutori e degli scansafatiche perché non fanno il loro lavoro di prepararli adeguatamente. Più di prima, oppongono loro resistenza esplicitamente facendo confusione, lamentandosi e ascoltandoli anche quando spiegano le cose per l'esame. Dal canto loro anche i professori sono stanchi e stressati, quindi meno inclini a scendere a patti ma, probabilmente inconsapevolmente, più rigidi ed eccessivamente severi [...] Il modo di fare dei professori inasprisce ulteriormente i sentimenti degli studenti, che oppongono una resistenza sempre più aperta - arrivando anche a cercare lo scontro. La confusione e la mancanza di impegno generale innervosiscono ancora di più i professori che diventano sempre più severi e così il ciclo continua. È come se entrambe le parti riversassero la loro frustrazione sull'altra senza vedere le reciproche difficoltà, anzi incolpando l'altra parte delle proprie.

Tale situazione si è creata a partire dalla fine di aprile, quando studenti e insegnanti si sono resi conto che mancava solo un mese all'Esame di Qualifica Professionale. Una mattina, prof AB e prof C hanno esordito spiegando le modalità dell'esame, una prova pratica in azienda e un prova orale per cui gli studenti avrebbero dovuto realizzare una presentazione sul PCTO, ma sono stati subito contraddetti da IdSf che insisteva sul fatto che all'orale avrebbero dovuto portare un argomento per ogni materia e collegarli tra di loro. Ne è nata una discussione davanti agli studenti, conclusasi con la conferma degli argomenti da collegare. La reazione degli alunni è stata di cercare di capire confrontandosi tra loro mentre i professori spiegavano la struttura della presentazione. Questi, infastiditi dalla confusione e dalla distrazione, sono presto arrivati alle minacce.

Lo stato di tensione si è esasperato man mano che i giorni passavano e l'esame si avvicinava. I picchi più alti si sono verificati durante le lezioni di prof IA che vedevano

⁷³ Anche gli estratti successivi provengono dal 5 maggio

insegnanti e studenti impegnati sia nella preparazione delle argomentazioni per il dibattito con un'altra classe, tenutosi il giovedì prima dell'inizio dell'esame, sia la trattazione di un argomento di storia non previsto dal programma di terza ma argomento di esame: gli anni dal Secondo Dopoguerra al '68. Più di una volta l'insegnante ha espresso la sua delusione per mancanza di partecipazione nella preparazione delle argomentazioni. «Almeno steste studiando per l'esame! Sembra che siano solo i professori a lavorare», era il sunto di ogni suo lungo discorso. A parer suo, gli alunni si stavano comportando come bambini viziati privi di autonomia: non facevano nulla, ma si aspettavano un aiuto. Queste accuse venivano ripetute anche da altri professori, ricevendo in risposta le lamentele degli studenti, i quali si sentivano oberati dai recuperi di fine anno e privi di reali indicazioni su come strutturare il lavoro per l'esame. Era vero, però, che molti di loro non avevano neanche scorso i materiali caricati da prof IA. Le lamentele continuavano anche al di fuori delle lezioni tra sospiri rassegnati alle «settimane di inferno» che li aspettavano e espressioni di frustrazione che ricalcavano i rimproveri dei professori a parti invertite.

Studente 1: «Lo sanno anche i prof che non serve, lavorano solo perché hanno il posto fisso. Tornano a casa e si grattano le palle e bevono il caffè»

Studente 2: «Quando tornano a casa loro non fanno un cazzo, noi invece...»

Questo scambio è avvenuto dopo che un insegnante normalmente molto comprensivo era stato particolarmente duro durante le interrogazioni.

La situazione è esplosa quando un professore ha spiegato delle modalità di esame ancora diverse rispetto a quelle che erano state presentate loro fino a quel momento. La risposta degli studenti è stata la confusione. Confusione prima di tutto mentale, che non hanno mancato di vocalizzare:

PiGreco: «Non ci capisco un *belin!*⁷⁴»

Prof: «Voi dovete dare retta a me!»

PiGreco: «È quello che dicono tutti i prof!»

⁷⁴ Espressione gergale ligure, che in questo caso significa “nulla”.

Prof: «Ascoltatemi»

PiGreco «Ecco, lo dicono tutti!»

Ma anche una confusione materiale, con la maggior parte di loro che, stanca delle incongruenze, ha smesso di ascoltare. Senonché, alla fine della lezione, il professore che si occupava della logistica dell'esame è entrato in classe chiedendo arrabbiato chi avesse messo loro l'idea che l'ultima settimana di scuola, quella dopo l'esame, non sarebbero dovuti rientrare in aula. Gli studenti gli si sono affollati intorno per cercare di spiegare che era stato un altro insegnante finché non è arrivato il vicepresidente a chiarire il malinteso. Questi, però, anziché cercare di capirli, ha tentato di giustificare l'insegnante dicendo che aveva frainteso le indicazioni, cosa che non ha fatto altro che rendere gli studenti ancora più astiosi e rumorosi. Solo i toni duri di prof IA, appena entrato in aula, li hanno azzittiti. In questo frangente, dopo aver cercato di mantenere una posizione il più neutra possibile, sono intervenuta anche io per sostenere gli studenti e spiegare agli insegnanti quanto si sentissero smarriti di fronte ad indicazioni che cambiavano ogni giorno.

Durante le interrogazioni prof IA, entrato già palesemente molto stanco, ha definitivamente perso le staffe, quando uno studente, a tre giorni dall'esame, gli ha domandato cosa avrebbe chiesto, sebbene lo avesse spiegato più volte. Qui, per cercare di mitigare la tensione, mi sono offerta di aiutare chi ne avesse bisogno a strutturare quantomeno la parte di Storia. Seguendoli individualmente, ho potuto constatare quanto in molti avessero bisogno di una guida e non di completa autonomia.

4. Cosa cambierebbero gli studenti della Scuola?

4.1. Primo cambiamento: l'orientamento e gli stereotipi sugli indirizzi

«La scuola è comunque scuola⁷⁵!»

La maggior parte degli studenti riteneva che scegliere l'indirizzo di scuola secondaria a quattordici anni sia troppo presto. È una scelta, come ha detto Kars nel focus group misto dell'8 aprile, basata «sulla vaghissima idea di futuro» che può avere un adolescente. Non avendo ancora le idee chiare è facile essere influenzati da forze esterne, tra cui anche le idee consolidate sui vari indirizzi che vedono gli Istituti Professionali e Tecnici come scuole in cui non si fa nulla, o comunque dove si studia di meno che nei Licei⁷⁶.

Nell'opinione degli studenti con cui ho parlato, questi stereotipi diventano profezie autoavveranti nel momento in cui l'orientamento in uscita alle medie non avviene in base agli interessi reali degli studenti, ma a quelle che i professori ritengono essere le potenzialità di ognuno in base ai suoi voti. Questo fa sì che, esclusa qualche eccezione, gli studenti con una media più alta siano indirizzati verso i Licei, in particolar modo Classico e Scientifico, mentre chi fatica un po' di più nello studio, come molti studenti con BES, finisce prima o poi nei Professionali o nei Tecnici. Prima o poi perché molti vi si trasferiscono, come Billy e Pina, e PiGreco. Ma, se PiGreco ha preso la decisione di cambiare perché l'iscrizione al liceo era stata un'imposizione, Billy e Pina hanno cambiato perché sentivano di non riuscire a stare al passo con la didattica. Come gli altri compagni della 3A, che hanno scelto l'Agrario per facilità, dovuta al presunto minor carico di studio, erano convinte di non avere le capacità per affrontare uno studio più intenso. Ho seguito alcuni di loro nella preparazione dell'argomento di Storia per l'Esame di Qualifica: sono stata io chiedere se avessero bisogno e non loro a venire da me, nonostante avessi detto loro di farlo liberamente, perché alcuni erano così sicuri di non essere capaci di formulare un discorso coerente da riuscire neanche a cominciare. Ad esempio, Sid,

⁷⁵ Intervista a Nala, 26 aprile 2021, giardino della scuola.

⁷⁶ Queste immagini sono consolidate nell'immaginario comune. Dai dati più recenti risulta una crescita dei Tecnici a sfavore dei Licei, che però complessivamente raccolgono ancora il maggior numero di studenti, mentre i Professionali rimangono una scelta marginale in quasi tutte le regioni.

quando sono arrivata al suo banco, se ne stava lì fermo con lo sguardo perso nel vuoto, ma, come abbiamo analizzato i testi, non ha avuto alcun problema a capirne i contenuti. Quello che sembrava mancare agli studenti dell’Agrario non era tanto la voglia di apprendere quanto la fiducia nelle propria capacità, cosa che portava molti di loro ad evitare lo studio. In una situazione nella quale arriva la maggior parte degli studenti in difficoltà e meno avvezza allo studio, come ha sottolineato uno studente della 3A ricordando come alcuni maschi dell’Arzelà abbiano distrutto più volte la porta del loro spogliatoio in palestra, bastano pochi individui turbolenti a riconfermare le opinioni negative verso Tecnici e Professionali.

Ciononostante, gli studenti della 3C e della 3S - forse anche grazie alla convivenza dei vari indirizzi nella stessa struttura che permette di mantenere e formare amicizie in tutto l’istituto – sono della stessa opinione dei loro compagni della 3A: la scelta dell’indirizzo avviene troppo presto e le divisioni «non hanno senso di esistere»⁷⁷, poiché, come ha affermato Tom, una persona non può essere definita da un voto. In questo senso sono stati molto fruttuosi i confronti a più classi svolti durante le vacanze. Nel primo pomeriggio, l’8 aprile, Wendy, Kars e Panchina hanno fatto tre affermazioni di grande impatto, su cui forse è bene soffermarsi.

Wendy: «Tutte le scuole sono utili!».

Kars: «Le divisioni esistono per permettere ad alcuni di sentirsi più bravi.»

Panchina: «Anche da noi [all’Agrario], c’è da fare e non è vero che al Liceo si studia sempre. Ho amici dello scientifico, anche la mia donna, e non è vero che studiano sempre».

Queste frasi presentano le due facce della stessa medaglia, i due piani dell’immaginato e del reale. I più ‘bravi’ di Kars sono gli studenti del Liceo che spesso vengono convinti di essere migliori degli studenti di Professionali e Tecnici semplicemente per aver scelto una scuola pensata come più difficile. Questo è successo anche a Wendy, che si è trovata a rinnegare le convinzioni trasmessele da un insegnante nei primi due anni di Liceo; si era convinta di non poter frequentare ‘certa gente’ perché in quanto studente del Liceo classico era superiore. Se questi pregiudizi rafforzano la convinzione di alcuni studenti, causano sofferenza a chi li

⁷⁷ Intervista ad Orata, 01 giugno 2021, giardino.

subisce venendo sminuito per il tipo di scuola che frequenta. È questa l'esperienza di Brower che, pur essendo molto orgoglioso della sua scelta e portandola avanti con grandissimo impegno, si sentiva frustrato di fronte alle prese in giro di suoi compagni di squadra ed è entrato in contrasto con il suo allenatore perché questi era convinto che il ragazzo stesse trascurando lo sport nonostante non facesse nulla tutto il pomeriggio.

Gli studenti dell'Agrario hanno costruito una narrativa volta a rivalutare il loro indirizzo, riassumibile in un'affermazione di Brower stesso: «Non siamo manovali, siamo studenti!»⁷⁸. Tale narrativa si fonda su due cardini: (a) bisogna comunque impegnarsi, (b) i programmi di Tecnici e Professionali non sono abbastanza conosciuti.

(a) Se è vero che «c'è meno lavoro di testa⁷⁹», è anche vero che la maggior parte dell'apprendimento avviene attraverso la messa in pratica degli argomenti trattati a lezione nell'azienda agricola, nell'apicoltura e nella cantina dell'istituto. In aggiunta, Brower ed un suo compagno, durante una chiacchierata, mi hanno rammentato che il curriculum dell'Agrario comprende anche materie utili che non sono comprese in quello dei licei, come chimica e biologia applicate ed economia. L'impegno a scuola e a casa è comunque richiesto e gli studenti della 3A lo sanno bene dato che nel secondo quadrimestre non è passata una settimana senza che avessero verifiche o interrogazioni in programma e non di rado fioccarono insufficienze. Entra qui l'affermazione di Panchina. Infatti, se non è vero che all'Agrario non si studia, non è altrettanto vero che gli studenti dei licei siano sempre a studiare. Buonino e alcune sue compagni erano sereni nell'affermare che lo studio non era una loro priorità al momento, e preferivano fare altro.

(b) Gli stereotipi potevano avere senso una volta, ma adesso, secondo gli studenti, sono dovuti ad una mancanza di conoscenza dei piani di studio. Questo punto sembra confermato dalle esperienze di Gambero, che non è venuto a conoscenza dell'indirizzo agrario tramite la sua scuola media (per lui è un peccato che lo Stato non valorizzi i percorsi alternativi al Liceo), e di una professoressa che ha insegnato in 3A negli anni scorsi: è arrivata con basse aspettative sugli studenti e sull'istituto, ma con sua grande sorpresa si è dovuta ricredere, poichè ha trovato una scuola ricca di attività e con studenti motivati. Secondo Brower e un insegnante, la

⁷⁸ Focus group in 3A 26 febbraio 2021.

⁷⁹ Intervista a XY, 28 febbraio 2021, giardino.

soluzione sarebbe l'abolizione della differenziazione dei tipi di scuole, in favore di una diversificazione dei percorsi, o quantomeno un orientamento in entrata che fornisca maggiori informazioni sugli indirizzi tecnici e professionali e invogli gli studenti a scegliere solo in base ai propri interessi. Diversamente, i suoi compagni, così come gli studenti del Liceo, erano più propensi a adottare un sistema ispirato, nel loro immaginario, a quello scandinavo e quello americano: un'unica scuola secondaria con la possibilità di scegliere di anno in anno, parallelamente alle materie obbligatorie, alcuni corsi facoltativi in base ai propri interessi. Per spiegare meglio questa proposta è utile l'esempio di ADM: uno studente che è interessato sia alla musica che all'agricoltura potrebbe tranquillamente scegliere di seguire quei due corsi e perseguire le sue passioni contemporaneamente⁸⁰.

Pur ritenendo che i pregiudizi siano infondati, spesso gli studenti manifestano di averli incorporati inconsapevolmente. Durante uno dei primi focus group con la 3S è nata una discussione su come vengano scelti gli indirizzi; gli studenti hanno concluso che chi non sa cosa fare sceglie lo scientifico tradizionale, chi non vuole fare matematica e fisica sceglie il classico e chi non vuole fare greco lo scientifico. Queste ultime sarebbero le scuole che danno la miglior infarinatura generale⁸¹. Similmente gli studenti dell' Agrario nelle interviste hanno risposto tutti che comunque al Liceo bisogna studiare di più rispetto al Professionale. Solo due hanno dimostrato di credere in una certa misura agli stereotipi. Buonino mi ha fatto capire, con un'occhiata eloquente a sottolineare le sue parole, che, secondo lui, se avesse cambiato e si fosse iscritto al Socio Pedagogico sarebbe facilmente stato il migliore della classe. Più incerto mi è sembrato Bondrewd che ha confermato gli stereotipi solo per quanto riguarda le persone che frequentano Professionali e Tecnici, i più turbolenti e meno motivati, ma non sul carico di lavoro; infatti, la sua convinzione nasceva dall'aver sentito gli studenti di quegli indirizzi dire di aver fumato in bagno o aver saltato le lezioni. In questo senso sembra che avesse ragione MB quando ha detto che certi individui con il loro comportamento danneggiano anche la reputazione di chi invece è motivato.

⁸⁰ Intervista ad ADM, 10 maggio 2021, giardino.

⁸¹ Focus group in 3S, 19 febbraio 2021.

4.2. Secondo cambiamento: la Scuola porta via tempo

«Come se non avessi anche altro da fare...⁸²»

Nel mondo ideale di Kars: «Uno dovrebbe poter seguire tutti i propri interessi allo stesso modo», ma, gli ha fatto eco Wendy: «Nella realtà entrano in conflitto⁸³».

Il problema risiederebbe nel fatto che la Scuola, con la richiesta di studio individuale e i compiti a casa, toglie tempo alla vita al di fuori di essa. Tutti lamentavano di non avere abbastanza tempo per riposarsi e dedicarsi ai loro interessi a causa dello studio, che, secondo loro, avviene quasi tutto a casa. In molti mi hanno riferito che avrebbero preferito fare di più a scuola e avere un minor carico di studio. XY era sicuro del fatto che si sarebbe impegnato di più se i professori non lo avessero riempito di lavoro. Sid riteneva che i compiti non siano molto utili, dato che nessuno ha davvero voglia di farli. Quello che sembra più insofferente allo studio a casa era Panchina. La sua vera passione era allenarsi, ma diceva che la scuola gli toglieva energia e non riusciva a farlo come avrebbe voluto. Secondo lui, è vero che lo sport toglie energie alla scuola, ma è soprattutto la scuola a togliere energie allo sport.

Per gli studenti che faticano a trovare la motivazione per impegnarsi nello studio, i compiti a casa sono una fonte ulteriore di demotivazione. Panchina più di una volta ha sì è lamentato con me dell'aver perso pomeriggi interi a studiare per poi ricevere una valutazione insoddisfacente. Tuttavia, non sono i soli, anche gli studenti più motivati sentono il peso dello studio. Calipso avrebbe preferito stare in classe qualche ora in più e tornare a casa senza compiti da fare, così da potersi dedicare ad altro, magari avere più tempo da passare con sua famiglia. Tempo partiva dal presupposto che vi sia un luogo per lavorare, la scuola, ed uno per riposarsi, casa; i due ambiti non dovrebbero confondersi, ergo non si dovrebbe studiare a casa, almeno non troppo. Charizard non capiva perché si debba studiare tanto e approfonditamente se poi quelle nozioni cadono nel dimenticatoio; è tutto tempo che avrebbe potuto dedicare a qualcosa di più utile per sé e per gli altri.

⁸² Wendy sul dover completare il corso di formazione per il PCTO.

⁸³ Focus group misto 08 aprile 2021, via Google Meet.

La sensazione diffusa era quella che la Scuola, come ha detto Fallon, rubi tempo all'essere ragazzi. Tempo che viene rubato al punto da costringerli ad abbandonare i loro hobby, perché questi sono sacrificabili, la scuola no. Gli studenti della 3S hanno individuato due fattori che portano ad accantonare gli interessi per la scuola: gli obiettivi scolastici e il tempo necessario per assimilare i contenuti. Più in alto uno studente punta in termini di voti, più dovrà dedicarsi allo studio; viceversa, se uno studente si accontentasse della sufficienza dovrebbe avere più tempo da dedicare ad altro. D'altro canto, ciò non è detto perché ad ognuno serve un tempo diverso per studiare e non è detto che lo stesso impegno porti agli stessi risultati. Alcuni studenti hanno bisogno di più tempo per interiorizzare quello che studiano, quindi accade spesso che pur non avendo obiettivi altissimi siano costretti a dedicarsi allo studio più di quanto vorrebbero, sacrificando il resto⁸⁴.

Tutti gli studenti concordavano con Kars: è uno sbaglio della Scuola se per essere affrontata non lascia spazio ad altro; non dovrebbe escludere il resto! Buonino, assieme a Panchina, è quello che più si rammaricava per questo. Si dispiacevano per chi, a causa delle incombenze scolastiche, si sente costretto a mettere da parte il resto. In più occasioni si sono rivolti a me per chiedermi se sia giusto che gli studenti debbano abbandonare tutto per la scuola. Per loro, come per la maggior parte dei compagni, lo sport è fondamentale per il benessere. In molti hanno sottolineato come gli hobby e lo sport siano per loro una valvola di sfogo delle pressioni e delle frustrazioni che possono nascere a scuola e come il non potersi dedicare sia un'ulteriore fonte di malessere. Per questo non sembra assurda la fermezza di Brower nel non abbandonare nessuno dei suoi impegni extrascolastici, nonostante dovesse faticare per portarli avanti e mantenere una buona media, di fronte agli insegnanti che gli consigliavano di lasciarne qualcuno.

Se molti si opponevano strenuamente all'abbandono delle passioni, altri vi avevano ceduto, ma non senza rimpianti. Emma, per cui il proprio rendimento era importante, si rammaricava perché studiava così tanto da non avere tempo, se non la sera tardi, per dedicarsi alla lettura, suo grande amore. Selene riusciva a fare sport, ma rimpiangeva di aver dovuto abbandonare il violino. Durante le attività nell'ora di Religione a rientro dalle vacanze di Pasqua in 3C e in 3S la parola ricorrente era 'riposo'. Non c'è stato uno studente che non

⁸⁴ Focus group in 3S, 24 aprile 2021.

concordasse sul fatto che le vacanze servano per staccare e non si lamentasse perché spesso non è così. La Scuola, infatti, con la grande quantità di compiti che vengono assegnati nelle pause, anche quelle brevi, le trasforma in 'Non-Vacanze'. Nei giorni precedenti alla Pasqua, nonostante fossimo in DAD, si sentiva un'atmosfera carica di aspettative verso quei giorni di meritato riposo, ma al ritorno in classe nessuno era pronto ad affrontare l'ultimo mese di scuola. Molti studenti, anche durante i focus group misti, hanno confessato che speravano di riposarsi, ma si sono trovati a stare comunque attaccati al computer per finire i compiti o studiare in vista delle verifiche e delle interrogazioni che li aspettavano al rientro. Sebbene la questione del tempo tolto al riposo delle vacanze sia un tema caro a tutti, gli studenti che meno sopportavano lo studio erano i più accorati. Secondo Panchina i compiti durante le vacanze estive sono inutili perché, specialmente se combinati allo studio per i debiti da recuperare, fanno arrivare gli studenti già stanchi all'inizio del nuovo anno scolastico. Per lo stesso motivo, nelle ultime settimane di scuola, Buonino si è premurato di inquisire i professori sulle loro intenzioni per gli scrutini; sia a prof G e prof F ha chiesto se per loro fosse giusto dare debiti anche dopo un anno così travagliato.

Sulla questione delle vacanze la comunicazione con alcuni insegnanti sembra interrompersi. Gli studenti mal sopportano quando, davanti ai compiti non fatti o trascurati al rientro dalle vacanze, i professori li rimproverano dicendo loro che avevano tutto il tempo per farli.

Le vacanze estive del 2021 sono state un tema scottante, per la proposta di allungare l'anno scolastico per recuperare i tempi sottratti alla didattica dalla pandemia. Gli studenti, diretti interessati, avevano una posizione ben decisa, come ho potuto capire sentendo le loro discussioni per i corridoi: erano contrari perché il prolungamento delle lezioni, soprattutto se associato ai debiti, avrebbe corroso i momenti di libertà dell'estate. A dare più voce a questo timore è stato Buonino che, al rientro dalle vacanze di Pasqua, ha subito chiesto a prof G cosa ne pensasse. In risposta, l'insegnante ha scherzato sul fatto che avrebbero messo una piscina in classe e fatto lezione in acqua. Il suo atteggiamento ricalcava quello degli alunni: una contrariata rassegnazione. Fine, quando le ho chiesto cosa ne pensasse, ha alzato le spalle sospirando: «Se si deve fare, si fa...».

Gli studenti, tuttavia, non accettano passivamente che il tempo della loro adolescenza venga risucchiato, ma mettono in atto tattiche volte a riaffermare la necessità degli spazi per la vita extrascolastica. Lo fanno in primo luogo trascurando i compiti. In 3A sembrava essere la norma, in 3C ad ogni lezione di greco o latino qualcuno non aveva tradotto la versione o le

frasi assegnate per casa, mentre in 3S poteva anche capitare che qualcuno non avesse fatto i compiti di matematica o di fisica.

L'inclinazione a non dedicare tutto il tempo ai libri era condivisa da tutti studenti. Anche Kars, pur essendo molto motivato, ha ammesso di essere il primo ad anteporre i propri interessi allo studio. Uscendo da scuola mi è capitato di sentirlo rispondere secco ad una compagna che gli ha chiesto se ci fossero compiti per il giorno dopo: «No, e anche se ci fossero non li farei!».

I compiti fuori dall'orario di scuola sono vissuti come un peso a tal punto che gli studenti cercano di evitare tutto quello che ne assume la forma. Molti di loro hanno preso la mia richiesta di illustrare i loro sentimenti verso la Scuola in un medium a loro scelta come un compito e hanno finito per non inviarmi nulla. Similmente, sono demotivati verso l'Alternanza Scuola-Lavoro, le attività per i crediti e l'Educazione Civica. Questo perché tutte e tre le attività assumono la forma di una materia con lezioni da seguire e valutazioni finali, quindi sono fonte di altro stress perché richiedono altro studio o sforzo cognitivo, riducendo ulteriormente il tempo per la vita privata.

Un ultimo modo in cui gli studenti tentano di arginare il tempo della Scuola è la negoziazione dei compiti con i professori, soprattutto. In entrambe le classi di Liceo mi è capitato di assistere a tentavi di negoziare al ribasso il carico di compiti per le materie di indirizzo. Una volta che in 3S prof M si era dimenticato di aver già assegnato i compiti per casa e ha fatto per darne altri, i suoi alunni sono stati subito pronti a bloccarlo e ricordargli che già li avevano. In altre occasioni, gli studenti stessi cercavano di indirizzare la sua scelta sugli esercizi che ritenevano più piacevoli. Gli studenti della 3C ogni tanto cercavano di negoziare con prof G, quasi supplicando l'insegnante di assegnare loro delle versioni più semplici o più brevi.

Dal diario di campo, giovedì 4 marzo.

Taiga: «Per una volta facile!»

Prof G: [dopo aver ragionato su quale]: «Nella mia nota ed immensa magnanimità ve ne darò una corta»

Taiga: «Questa è da segnare! [...]».

4.3. Terzo cambiamento: una Scuola più congruente alla realtà

«Al panettiere, quando devo pagare, gli recito la Divina Commedia?⁸⁵»

Un problema che ricorreva spesso nei discorsi degli studenti è l'inadeguatezza dell'istituzione scolastica rispetto alla loro esperienza del mondo. Inadeguatezza che si manifesta in due forme tra di loro interrelate: il fornire una conoscenza di ampio raggio ma non utile per la vita da adulti e l'arretratezza di metodi e contenuti rispetto al mondo contemporaneo.

La distanza tra quello che viene insegnato, l'esperienza quotidiana e le prospettive future viene maggiormente sentita dai liceali, ai quali viene proposta una formazione quasi esclusivamente teorica. Più di uno studente, anche PiGreco, Pina e Bob che si sono trasferiti da un liceo all'Agrario, ha affermato la necessità di introdurre dell'attività pratica anche in quelle scuole. Diversamente, all'Agrario la maggior parte degli studenti sembrava trarre anche solo un minimo di motivazione dalla spendibilità nell'immediato e nel futuro delle conoscenze e delle competenze fornite dalle materie di indirizzo. NST aveva qualche difficoltà a scuola, ma continuava ad impegnarsi perché sentiva che l'indirizzo da lui scelto lo porterà a lavorare in un settore centrale per l'economia italiana. Boh, ea relativamente interessato a rimanere nel settore agricolo, ma riconosceva che materie come l'economia, per quanto difficili, siano estremamente utili per comprendere il funzionamento del mondo.

Nonostante questo, indipendentemente dal percorso, gli studenti muovevano una critica in più direzioni al sapere scolastico. Quelli che più scalpitavano sentivano che a Scuola vengono impartite per lo più nozioni che non hanno nessuna utilità per la vita materiale dopo il diploma. Sid nella sua intervista ha ribadito che «come comportarsi» è una materia più utile delle espressioni fratte⁸⁶. Il suo «come comportarsi» si riferiva a contenuti che molti ritengono utili per la vita una volta usciti da scuola – da come pagare le bollette e le tasse o come gestire il denaro, fino a come si chiede un prestito in banca.

⁸⁵ Buonino; focus group misto, 08 aprile 2021, via Google Meet.

⁸⁶ 01 giugno 2021, giardino.

Anche gli studenti più motivati, siano essi spinti dalla curiosità o dal risultato, hanno da ridire sulle conoscenze scolastiche. La loro insoddisfazione è però rivolta all'Educazione Civica che, come ha affermato Selene in uno dei primi focus group di classe, «dovrebbe insegnare a vivere nel paese in cui uno è», e dovrebbe farlo insegnando il funzionamento del sistema repubblicano e la Costituzione⁸⁷. Per lei come per i suoi compagni tale preoccupazione era rafforzata dal fatto che, a sedici/diciassette anni, erano prossimi all'età del diritto di voto. Gli stessi studenti condividono l'avversione per i programmi di Storia, che a loro giudizio sono fondati su una grande quantità di nozioni impossibili da ricordare e sono troppo focalizzati sul passato e non sull'attualità.

La critica al programma di Storia e all'Educazione Civica si inserisce nella più ampia critica all'arretratezza del sistema scolastico. Gli studenti avevano un'idea ben precisa ma forse distorta della storia dell'istituzione. Distorta perché secondo molti l'ultima riforma estensiva è avvenuta «tantissimo tempo fa» o perfino nel Secondo Dopoguerra, ma precisa perché fondata sulla percezione che la Scuola fatichi a stare al passo con un mondo che diventa sempre più frenetico. Questa preoccupazione era condivisa anche da altri studenti dell'istituto, tra cui tre ragazzi di 5C che, tra il mio intervento nella loro classe per parlare dell'Antropologia e l'intervista fatta su loro richiesta l'ultima ora dell'ultimo giorno di scuola⁸⁸, hanno espresso un certo malcontento verso i programmi e i metodi che secondo loro non sono più in grado di preparare gli studenti alla realtà di oggi. Tutti proponevano uno svecchiamento della Scuola che nella realtà quotidiana potrebbe manifestarsi nella discussione di temi di attualità; questa dovrebbe essere un'altra funzione dell'Educazione Civica, che però non dovrebbe esaurirsi in lezioni monotematiche, ma dovrebbero permeare tutta la didattica. Calipso ricordava positivamente un'insegnante del biennio che apriva le lezioni con una rassegna delle notizie sui quotidiani. Per Buonino ogni occasione dovrebbe essere buona per iniziare un dibattito; nel focus group a classi miste ha fatto l'esempio di come una lezione di Scienze sugli alberi possa essere il trampolino di lancio per affrontare temi come la deforestazione e la crisi climatica.

Nelle discussioni sul rinnovamento della Scuola è nuovamente emerso il progetto di una nuova struttura del sistema scolastico, non più basata sulla scelta di un indirizzo dopo le scuole medie ma su un curriculum flessibile, costruito in base alle preferenze degli studenti

⁸⁷ Focus group in 3C, 18 febbraio 2021.

⁸⁸ 04 giugno 2021, cortile interno.

attorno ad un cuore di materie fondamentali. Kars, supportato dai compagni, ha motivato questa visione con il fatto che nel mondo d'oggi sia più preferibile una conoscenza approfondita in un ambito, piuttosto che una vasta cultura generale. Tuttavia, gli studenti non sapevano bene come ciò possa realizzarsi. Avevano delle idee, ma, ancor prima che io chiedessi loro come possano essere realizzate, mettevano le mani avanti dicendo di non sapere come si potrebbe farlo. Questo era in parte dovuto al fatto che sentivano di non avere potere all'interno dell'istituzione. Durante uno dei focus group misti, Buonino e Kars hanno aperto una lunga discussione sul fatto che gli studenti subiscono la Scuola perché non possono cambiare il sistema, cosa che potrebbe fare solo chi detiene il potere. Più tardi Kars, quando gli ho chiesto di approfondire questo tema, si è corretto dicendo che un minimo di potere di cambiamento lo hanno, portando l'esempio di come la sua classe abbia parlato con un insegnante con cui avevano delle tensioni e siano riusciti a ristorare la relazione. Non trascurabile è anche il fatto che loro stessi, in terza superiore, sono così abituati ai metodi e le forme della Scuola da non riuscire sempre a recepire gli stimoli alternativi. Una volta, intervenendo durante una lezione di Storia, ho accennato a come la serie Games of Thrones mostri una commistione del mondo bizantino; mi sarei aspettata una reazione di interesse, invece ho incontrato degli sguardi interdetti.

5. La Didattica a Distanza

«Cosa cambia tra la Dad e la Scuola in presenza?»
«Tutto»

5.1. I paradossi della relazione

In DAD si capisce meno.

In parte ciò è dovuto a problemi tecnici, primi fra tutti quelli di connessione. Più di uno studente ha evidenziato questo problema e io stessa ho potuto sperimentarlo. La linea Wi-Fi dell'istituto, nonostante i ripetitori sparsi per tutto l'edificio, non raggiungeva tutte le aule e in quella della 3S spesso i professori ed io dovevamo connetterci con la linea dati dei nostri telefoni, ma anche questo non assicurava la stabilità dell'aula virtuale. Capitava spesso che i professori

chiedessero a me se vedessi gli studenti perché, a causa della connessione lenta, sebbene avessero le telecamere accese, non comparivano in video. Succedeva anche che professori e studenti venissero sbattuti fuori dall'aula virtuale a causa della cattiva connessione. Nel bel mezzo di una lezione, prof IC ha dovuto spostarsi per l'aula per cercare un punto in cui il computer si riconnettesse, lasciando gli alunni spiazzati dalla sua improvvisa sparizione. Le lezioni erano scandite dal suono degli studenti che non riuscivano a rimanere connessi e dovevano continuamente accedere all'aula virtuale. I problemi che più ostacolavano il corso delle lezioni erano forse quelli legati all'audio. Più di una volta è capitato che un insegnante dovesse uscire da e rientrare nell'aula virtuale perché gli studenti non riuscivano a sentirlo; similmente succedeva che gli studenti dovessero rispondere o porre domande nella chat a causa di problemi con il microfono.

Queste difficoltà si esasperavano nel momento in cui parte della classe era in aula e parte era a casa, dato che per i professori era difficile gestire due contesti diversi allo stesso tempo. In 3A, dove parte del gruppo classe aveva ottenuto il permesso di rimanere a scuola anche nelle settimane di DAD, gli insegnanti finivano senza volerlo per concentrarsi di più sul pugno di studenti in classe che sul resto a casa. Io stessa ho sperimentato questa difficoltà durante i focus group di classe: era più facile sviluppare un dialogo con i pochi studenti in aula che con quelli a casa, perché i primi potevano intervenire in modo più spontaneo.

È successo che i professori si dimenticassero degli studenti a casa anche quando qualcuno veniva messo in quarantena. Sia prof S che prof IA sarebbero andati avanti con le spiegazioni se gli alunni non avessero ricordato loro di connettersi per i compagni a casa. Alcuni studenti mi hanno raccontato del sentimento di isolamento ed estraniamento che provavano nell'essere presenti in classe attraverso uno schermo, senza poter vedere i compagni ma sapendo di essere visti da loro. Hook era in quarantena quando l'ho intervistata e mi ha confessato che un'interrogazione a cui avevo assistito anche io non era andata bene perché, vedendosi proiettata sullo schermo dietro la cattedra attraverso la videocamera del computer dell'insegnante, era andata nel pallone. Come lei Calipso si è sentito molto solo nel sapersi lontano dai compagni.

Stare per ore davanti al computer da soli in casa rende difficile mantenere l'attenzione, la Scuola faccia a faccia stanca di meno. Stare davanti ad uno schermo stanca gli occhi e la testa, rende più difficile concentrarsi, soprattutto in una situazione in cui, come ha detto Selene: «Manca lo stimolo che c'è in presenza». Mancano quei momenti extradidattici che animano le

lezioni. Il termine ‘extradidattici’ è stato usato da uno studente di 3S per indicare tutti quei momenti di rottura del flusso della spiegazione che però servono a spezzare la noia e risvegliare l’interesse⁸⁹. In DAD la comunicazione non si interrompe, ma avviene su un solo canale, quello dell’aula virtuale, che connette più persone, ma riduce il numero delle interazioni possibili. Tutti gli studenti si sono lamentati del fatto che le lezioni si sono trasformate da momenti di interazione e scambio a lunghe ore di spiegazione, durante le quali gli insegnanti andavano avanti senza fermarsi. In presenza non esistono lezioni in cui l’insegnante parla e gli studenti lo seguono in silenzio assoluto, in DAD di rado la spiegazione viene interrotta. Tom mi ha offerto un esempio molto efficace per spiegare questo scarto: in classe puoi fare una battuta, tutti ridono e poi riparte la lezione; in DAD per fare una battuta devi accendere il microfono per parlare, quindi il professore sa che tu ci hai messo tutta la tua intenzionalità per interrompere la lezione. Manca la spontaneità⁹⁰.

Mancano relazioni. «È come se ci fosse un muro tra me e gli altri⁹¹», ha sospirato Levi. Prime fra tutte manca il rapporto con i compagni: «A scuola è uno per tutti, tutti per uno; in DAD è ognuno per sé⁹²». Alice ha ammesso di sentirsi molto demotivata a causa dell’assenza di momenti di confronto e dialogo. Anche copiare è meno divertente, o, come direbbe Calipso, meno «*spicy sneaky*». Agli studenti della 3A, copiatori esperti, sebbene copiare in DAD sia più facile perché non c’è nessuno a monitorare, mancava il brivido della collaborazione rischiosa. In DAD non si può chiacchierare. In molti hanno ammesso di chiamarsi e massaggiare durante le lezioni; una volta Tom e un suo compagno guardavano il telefono e poi la telecamera ridendo assieme... poi mi hanno spiegato che stavano giocando a briscola. Però non è come il fare una battuta al tuo vicino per poi poter tornare a seguire. Alcuni hanno vissuto questa mancanza di relazioni con grande intensità, come una rottura dei legami. Per Emma in DAD: «È come se non fossimo più nemmeno in classe insieme!»; si mantengono solo le relazioni che non iniziano e finiscono a scuola⁹³. Anche queste ultime, però, hanno subito modifiche a causa delle restrizioni. In 3C le necessità legate alla didattica hanno portato alla creazione di un gruppo di amici più stretto, mentre in 3S alcuni studenti hanno parlato con dolore del fatto che il loro

⁸⁹ Focus group in 3S, 25 marzo 2021.

⁹⁰ Intervista a Tom, 3 maggio 2021, via Google Meet.

⁹¹ Intervista a Levi, 10 maggio 2021, atrio lato Parentucelli.

⁹² Intervista a PiGreco, 21 aprile 2021, giardino.

⁹³ Intervista a Emma, 27 aprile 2021, atrio lato Parentucelli.

gruppo di amici si era trasformato più in un gruppo di studio, dato che avevano mantenuto una relazione più che altro didattica e virtuale, non potendosi vedere se non in videochiamata per fare i compiti⁹⁴.

Manca anche la relazione con gli insegnanti. Tutti gli studenti soffrivano per la distanza dai loro professori. Mi hanno spiegato più volte come per loro siano fondamentali tutti quegli elementi della meta-comunicazione che permettono di far arrivare i messaggi più chiaramente. Manca il contatto, come ha detto Tom, il poter usare tutto il proprio corpo e gli oggetti per spiegare cosa non si è capito; manca l'andare alla cattedra alla fine della lezione per poter continuare una conversazione o chiedere dei chiarimenti, o chiamare un insegnante in disparte per una conversazione privata⁹⁵. Un ragazzo della 3S si è fermato a lungo a discorrere con prof R sulla Bibbia alla fine di una lezione, in DAD l'insegnante doveva tirargli fuori le parole. Prof IA aveva sempre un gesto di tenerezza verso i suoi studenti, una carezza, un buffetto; un contatto che non è possibile attraverso uno schermo.

In DAD non si può chiacchierare perché c'è un unico canale di comunicazione, quello dal professore ai singoli studenti, e si interrompe nel momento in cui i partecipanti escono dall'aula virtuale; al contrario la vita della classe è caratterizzata dalla polifonia, da discorsi che si intersecano, si sovrappongono, si aprono e si chiudono. Taiga è forse quella che più ha sentito la mancanza della vita fuori dallo schermo: ha confessato che il perenne stato di isolamento l'ha portata a soffrire così tanto i momenti delle lezioni virtuali in cui tutti avevano il microfono spento da agitarsi e perdere il controllo sul suo tono di voce⁹⁶. La sua sensazione di solitudine era tale da farla attaccare a tutti quei rumori di vita scolastica che arrivavano assieme alla voce dell'insegnante.

La molteplicità spontanea della classe rende più facile il dialogo, ma anche nascondersi. L'aspetto che della DAD gli studenti soffrivano di più è lo stare alla scrivania con la telecamera accesa. In molti hanno sottolineato il fatto che in classe c'è più libertà di movimento: ci si può alzare, cambiare la posizione sul banco, magari appoggiare la testa sulle braccia per un po'. In DAD questo sembra loro impossibile. Si è proiettati di fronte al professore e ai compagni. La telecamera è puntata direttamente sulle loro postazioni, in classe lo sguardo degli insegnanti

⁹⁴ Focus group in 3S, 25 marzo 2021.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Focus group in 3C, 30 marzo 2021.

non riesce a raggiungere tutti i singoli alunni. In DAD si sentivano osservati a prescindere dalla reale attenzione dei professori. Oltre alla fatica di avere gli occhi sempre puntati su uno schermo, il dover adattare il proprio comportamento ad uno sguardo che viene sentito come onnipresente rende la DAD molto più stancante dello stare in presenza. Tom ha provato a seguire una mattinata di lezioni con la telecamera sempre accesa, e ne è uscito con un forte mal di testa⁹⁷. Rendersi visibili fa soprattutto sentire più esposti; mette in soggezione. Questa sensazione era diffusa e non emergeva solo nelle parole degli studenti, ma anche nei loro comportamenti. Alcuni avevano difficoltà a mostrarsi. June, che ha confessato di sentirsi a disagio con la telecamera, ogni tanto appariva per sparire poco dopo; a volte sembrava che fosse lei stessa ad accendere e spegnere il video, perché per un breve secondo la si vedeva sporgersi verso lo schermo. Nella sua classe in molti condividevano la sua difficoltà, al punto da far preoccupare i loro insegnanti, ma non erano i soli. La 3S ha ben articolato il problema: l'eccesso di visibilità inficia anche la partecipazione. In classe si può fare un commento a mezza voce e magari il professore lo sente e, anche quando si parla ad alta voce, si è certi di non avere l'attenzione di tutti i compagni. In DAD si ha la sensazione di avere gli sguardi di tutti puntati addosso, perché per seguire è necessario rivolgere l'attenzione allo schermo, e soprattutto tutti sentono quello che dici perché per intervenire bisogna accendere il microfono⁹⁸. Allo stesso tempo, però, si è meno visibili, come mi ha fatto notare Calipso: per farsi notare in classe basta alzare la mano, mentre in DAD bisogna esporsi ed interrompere la lezione con il proprio intervento perché spesso i professori non notano l'icona della mano alzata o i nuovi messaggi nella chat.

La DAD ha riformulato le regole tra distanza–lontananza e visibilità–invisibilità, lasciando aperto un canale di incontro tra professori e studenti che ha reso l'interazione da un lato più diretta ma dall'altro meno spontanea.

Si potrebbe pensare che gli studenti fossero ben contenti nelle settimane di didattica in presenza, durante le quali si ristabilivano le vecchie relazioni. La maggior parte era entusiasta all'idea di rivedere compagni e professori, ma il ritorno in classe generava anche non poco sgomento.

⁹⁷ Focus group in 3S, 26 aprile 2021.

⁹⁸ Ibidem.

In parte, come molti non mancavano mai di ribadire, ciò era dovuto al dover indossare la mascherina per sei o sette ore di fila. Io stessa, quando seguivo le classi per tutta la mattina, arrivavo alle ultime ore con la testa leggera e il fiato rotto dalla mancanza di aria. Non meno rari erano i mal di testa causati dall'essere costantemente immersa in contesti in cui i toni delle voci dovevano essere necessariamente alzati per superare la barriera della mascherina e delle distanze, segnante dalla separazione dei banchi e dai continui richiami dei professori a restare ad un metro gli uni dagli altri.

Se le distanze fisiche si sono ampliate, quelle tra le verifiche delle conoscenze si sono accorciate; questo è il fattore che più rendeva gli studenti insofferenti verso il rientro in classe. Ogni lunedì, quando mi trovavo davanti la classe in presenza di turno e chiedevo loro come stessero, la risposta era sempre più o meno la stessa: stanchi e disperati per l'enorme quantità di scadenze che li aspettavano. Già lunedì 08 febbraio prima dell'inizio delle lezioni ho assistito a questo scambio:

Prof F: «Cosa mi raccontate?»

Buonino: «La vita fa schifo»

Wendy: «Già lo sapevamo»

Prof F: «Non alle 7.55!»

Buonino: «Non si può avere una verifica al giorno!».

Quello di cui si lamentavano tutti gli studenti, nessuno escluso, era il fatto che i professori aspettassero le settimane di rientro per fissare verifiche ed interrogazioni, mentre le settimane a distanza erano quasi esclusivamente dedicate alle spiegazioni, sebbene in DAD si capisca meno. In 3S si sentivano così oberati dal carico di studio che, durante un dialogo con prof R sul bilancio di fine anno, sono arrivati ad affermare con fermezza che nelle settimane in presenza la didattica veniva sospesa perché verifiche ed interrogazioni a parer loro non sono didattica, contrariamente alle spiegazioni. La sensazione diffusa era quella per cui le settimane a scuola servissero solo a verificare quello che era stato fatto in DAD. Hook durante l'intervista mi ha confessato che con l'alternanza di settimane in DAD e settimane in presenza ha perso la gioia dell'andare a scuola: «Fino all'anno scorso avevi quella verifica o quell'interrogazione ogni due settimane, ma tornare a scuola era anche rivedere i compagni. Adesso mi trovo a non

voler tornare perché ci sono sempre verifiche⁹⁹». Infatti, la decisione di alcuni professori di interrogare e fare compiti anche a distanza era sempre accolta con uno stuolo di grazie.

Tornare a scuola non era solo un peso, ad alcuni faceva anche un po' paura. La ritrovata vicinanza della presenza destava un certo timore a causa dei rischi per cui la DAD è stata introdotta: il contagio e, con esso, il rischio di essere messi in quarantena o portare il Coronavirus in casa mettendo a rischio i parenti più fragili. Questa paura non si manifestava tanto nelle dinamiche quotidiane, non era facile tenere gli studenti separati, quanto in momenti che ricordavano la realtà del mondo fuori da scuola. Quando una studentessa della 3C è dovuta andare a casa per un problema con l'asma, in classe si è diffuso una sorta di panico nel sapere che nell'attesa i genitori sarebbe stata portata nell'Aula COVID per sicurezza. A poco sono valse le rassicurazioni di prof G e della Referente COVID sulla natura assolutamente innocua della stanza, vuota con solo un banco e una sedia, gli studenti ne erano completamente terrorizzati, quasi come se si immaginassero una stanza delle torture o un luogo isolato da film. In corridoio ho assistito al vicepresidente e alle bidelle che cercavano di convincere uno studente a chiamare i genitori, senza riuscirci perché sembrava quasi spaventato all'idea di tornare a casa.

Il timore dei contagi è riemerso anche a fine marzo con l'annuncio del Governo Draghi della riapertura delle scuole al 100%. Alla fine delle interviste ho chiesto a tutti i volontari cosa ne pensassero: sebbene tutti quasi tutti fossero contenti di ritrovare compagni e professori, e tornare alla normalità, nessuno era d'accordo con quella decisione. La risposta più comune era velata di resa accettazione: «Tanto ci richiudono tra una settimana». La preoccupazione era rivolta al gran numero di persone che si sarebbe riversata nei mezzi pubblici e nei corridoi, aumentando il rischio dei contagi. Tutti, in particolare gli studenti della 3A, che hanno vissuto l'esperienza della quarantena tra febbraio e ma, temevano che vi potessero essere dei contagi in classe e quindi una quarantena, con l'impossibilità di uscire di casa una volta terminate le lezioni a distanza.

⁹⁹ Intervista a Hook, 21 aprile 2021, via Google Meet.

5.2. *La fusione dei contesti*

Sebbene il confine tra mondo della Scuola e mondi ad essa esterni sia più labile di quanto non siamo abituati a pensare, la pandemia lo ha reso ancora più incerto, chiudendo gli edifici scolastici e portando la didattica nelle case. Sebbene la didattica fosse fisicamente a distanza, tutti hanno esperito una fusione di contesti che normalmente tendono a rimanere piuttosto separati: casa e scuola, pubblico e privato. Ciò si è manifestato più volte durante la mia permanenza al Parentucelli–Arzelà. Durante una lezione in DAD, Buonino ha interrotto la spiegazione di prof G per avvisarla che si sarebbe assentato per rispondere al citofono, dato che stava aspettando un addetto dell’Enel; l’insegnante ha atteso al suo ritorno e, prima di riprendere la lezione, ha colto l’occasione per ricordare ai suoi alunni di non aprire agli sconosciuti e che, sebbene sia necessario farlo, avrebbero anche potuto non rispondere dato che tecnicamente erano a scuola. Un’altra mattina Wendy si è connessa con un leggero ritardo, ma prof IC anziché rimproverarla le ha chiesto se fosse perché era a casa dei suoi nonni, dato che era il giorno delle pulizie; quando la ragazza ha risposto affermativamente, l’insegnante ha riso perché a quel punto conosceva le routine casalinghe di tutti.

La fusione dei contesti ha assunto varie sfaccettature, ma Bondrewd ha centrato il nocciolo del problema: «Se ci sono dei lavori in casa, si può creare del disagio perché non puoi sospendere i lavori per la scuola e viceversa¹⁰⁰».

Innanzitutto, si è perso il confine tra casa e Scuola: in molti casi i modi della Scuola sono stati sostituiti dalle abitudini di casa. Gli ultimi studenti della 3A che ho intervistato hanno ben delineato la situazione. Gina ha fatto un’affermazione molto forte: «In DAD, la scuola non è diventata più obbligatoria», e Pina subito dopo ha ribadito che non l’ha vissuta come scuola perché «puoi stare dove vuoi e non accendere nulla¹⁰¹». Meno di un’ora prima Orata e Gambero avevano affermato che la DAD è il regno di chi non ha voglia di fare, perché non si fa nulla, ma che proprio per questo è peggio per loro¹⁰².

La difficoltà che gli studenti hanno trovato nel concentrarsi in DAD, infatti, non è solo dovuta allo stare davanti al PC e alle lezioni a senso unico, ma, e forse soprattutto, al fatto di

¹⁰⁰ Intervista a Bondrewd, 29 aprile 2021, atrio lato Arzelà.

¹⁰¹ Intervista a Pina e Gina, 01 giugno 2021, giardino.

¹⁰² Intervista a Orata e Gambero, 01 giugno 2021, giardino.

essere a casa, dove si hanno mille distrazioni. Come ha chiarito Nala, e molti altri mi hanno fatto intuire, in DAD: «Non hai fisicamente da stare a scuola¹⁰³»; ovvero, non sei obbligato a stare al banco e, nelle parole di Kars, ad apprendere per osmosi anche se non stai davvero ascoltando. Basta spegnere la telecamera, o usare delle applicazioni sviluppate per creare un fermo immagine come faceva Buonino, ed è fatta: si può fare altro. Ad esempio, durante il primo *lockdown*, XY andava in giro in motorino mentre ascoltava le lezioni con le cuffie. Kars ha ammesso che anche lui ogni tanto spegneva la telecamera ed andava a suonare il pianoforte. La percezione generale era quella di una noia che diventava più produttiva: mentre in classe si sta a guardare il vuoto, a casa si fa quello che si desidera. Taiga, ad esempio, ascoltava mentre si passava la piastra, o una volta, durante la lezione dell'insegnante che nessuno seguiva, mi ha mandato la foto del piatto di pasta che stava mangiando mentre studiava altro.

Si può anche fare lezione dove e come si vuole. Secondo Sid un problema della DAD è che si può fare lezione dal letto, cosa che gli faceva perdere la voglia di stare attento dopo cinque minuti. In 3S, alcuni si sono lamentati del fatto che loro cercavano sempre di essere presentabili davanti alla telecamera, mentre certi compagni non la accendevano e facevano lezione dal letto. In ben pochi si presentavano davanti alle telecamere vestiti allo stesso modo in cui poi li vedevo a scuola; la maggior parte era sempre in tuta o addirittura in pigiama.

Nonostante tutto, gli stessi studenti che hanno ammesso di non fare nulla in DAD, erano i primi a rimproverarselo, consapevoli del fatto di non aver appreso niente. Sid ad un certo punto si è deciso a mettersi a studiare perché si è reso conto che continuando a bivaccare avrebbe rischiato di passare l'estate sui libri, mentre Taiga ha ammesso di sapere che sbagliava a non fare niente ancor prima che io potessi dirle qualcosa.

Una parola comparsa spesso è «confort»; secondo gli studenti la DAD ne presenta molti. Il Parentucelli–Arzelà raccoglie studenti da tutta la valle del Magra ed alcuni devono fare un'ora o più di viaggio con i mezzi pubblici per arrivare a scuola. Non a caso, uno dei vantaggi più menzionati è quello di non doversi alzare molto presto per prendere autobus o treni. Non c'era nessuno che non dicesse: «Non mi dispiace dormire un'ora in più e fare colazione con calma»; c'era anche chi la faceva direttamente durante la prima ora, perché in molti si svegliavano giusto qualche minuto prima dell'inizio delle lezioni. Un altro vantaggio

¹⁰³ Intervista a Nala, 26 aprile 2021, giardino.

è quello dei voti, più facili da salvaguardare perché in DAD si copia più facilmente. Consapevoli di questo fatto, i professori preferivano fissare verifiche per il rientro a scuola o ne escogitavano di pressoché impossibili da copiare. Così è stato per l'ultimo compito di prof F in 3C, che l'insegnante ha fissato a distanza, pur con accortezza: tutte le domande erano di ragionamento. La stessa cosa valeva per le analisi di testi storiografici proposte prof S. Attraverso uno schermo, nessun insegnante riesce davvero a controllare se si tiene il libro aperto o se si cercano le informazioni sul telefono, è vero, ma l'ingegno dietro alle tattiche di copiatura ha fatto sì che ne siano state sviluppate di nuove ad hoc per la DAD. Calipso e Boh mi hanno ben spiegato come siano riusciti ad eludere il controllo dei professori durante le interrogazioni a distanza: mettersi le cuffie facendo sembrare di usarle per sentire i professori, quando in realtà sono collegate ad un altro dispositivo su cui è attiva una chiamata con un compagno che suggerisce. In questo modo, Boh è riuscito a fare una buona interrogazione, non rispondendo solo alla domanda che il compagno non gli aveva potuto dettare distratto a rispondere all'insegnante che, nel frattempo, lo aveva interpellato. Per alcuni un ulteriore fattore di comfort risiede nel fatto stesso di essere in un ambiente familiare e in cui ci si sente più protetti. Tom e NST durante il focus group misto del 9 aprile hanno concordato sul fatto di sentirsi più a loro agio nell'affrontare le interrogazioni da casa.

Proprio perché con la DAD si sono persi i modi della Scuola, tanti temevano il rientro in aula perché avrebbero dovuto riadattarsi: «È come dopo le vacanze, è brutto e non ti piace più¹⁰⁴». ADM per un po' ha pensato di fermarsi all'Esame di Qualifica, perché era stato troppo bene senza fare nulla per così tanto tempo. Ad aver reso il rientro ancor più difficile è stata l'organizzazione sempre incerta: non sapendo se e quando sarebbero rientrati in classe a causa del continuo cambio di colore delle regioni e le scelte arbitrarie del governatore della Regione Liguria, gli studenti hanno confessato di non sapere mai come organizzarsi e prepararsi mentalmente a tornare a scuola. Durante il focus group misto del 9 aprile, un ragazzo della 3S ha affermato: «È inutile iniziare a studiare senza sapere quando sarà la verifica». Per questo motivo ADM ha trovato il rientro in aula ad aprile traumatico: in quella settimana avrebbero avuto tre verifiche per le quali non aveva aperto libro.

¹⁰⁴ Intervista a ADM, 12 maggio 2021, giardino.

In molti hanno parlato della fusione tra casa e Scuola non nei termini di una penetrazione della casa nella Scuola, ma del contrario: è la Scuola ad essere entrata in casa, rendendo il privato pubblico. Selene, pur non avendo sofferto il fare scuola da casa, capiva chi lo ha subito perché professori e compagni vedono la tua stanza, la parte più intima. Era questo il sentimento di Wendy che percepiva il suo ambiente privato intaccato poiché «in casa non c'è lo stesso rigore che davanti ai professori a scuola» e perché si sentiva costretta a mettere in ordine la stanza che si sarebbe vista in video¹⁰⁵. Per ADM questa invasione si è manifestata nello sconvolgimento delle sue abitudini: non è avvezzo a stare in casa per più del necessario - di solito passa le giornate nel bosco vicino casa – e l'essere costretto a stare chino sulla scrivania ha fatto sì che «lo stare in casa è diventato brutto» e perdesse ogni interesse verso lo studio¹⁰⁶. Tom ha sviluppato una repulsione verso la propria stanza: «Camera mia ho iniziato a odiarla da morire perché lì faccio scuola; ci ho provato ansia e rabbia. Fuori dalle lezioni la evito. Non la vedo più come un luogo di riposo, ma di lavoro. Mi dà fastidio perché comunque è camera mia¹⁰⁷». Lui sembra aver provato quello che un compagno, Tempo, ha cercato di spiegare nell'intervista: con la DAD si è verificata una confusione tra i contesti; il luogo del riposo e del privato, la casa, è venuto a coincidere con quello del lavoro, la Scuola¹⁰⁸. Wendy ha esplicitato la stessa sensazione affermando di non sapere più dove finisce l'uno ed iniziasse l'altro, tutto le sembrava uniformato¹⁰⁹.

Si è verificato anche un altro tipo di invasione, quella da parte dei genitori che sono entrati in quello che è l'aspetto più preminente della vita degli adolescenti fuori da casa. Durante una discussione in azienda agricola è emerso come alcuni genitori non capissero che, quando si connettono a Meet, i figli sono a scuola e quindi non dovrebbero essere disturbati. In particolar modo, Pina si è lamentata del fatto che la nonna e la madre le facessero faccende di casa intorno, rendendole difficile accendere la telecamera. Quando prof R ha scoperto che Buonino preferiva la DAD alla Scuola in presenza si è molto meravigliato perché in presenza partecipava molto di più; Buonino, allora, ha spiegato che le sue lezioni sono molto dialogiche e temeva che i genitori potessero sentire quello che diceva e rimproverarlo. Una situazione

¹⁰⁵ Focus group in 3C, 30 marzo 2021.

¹⁰⁶ Intervista a ADM, 12 marzo 2021, giardino.

¹⁰⁷ Intervista a Tom, 03 maggio 2021, via Google Meet.

¹⁰⁸ Intervista a Tempo, 29 aprile 2021, atrio lato Arzelà.

¹⁰⁹ Focus group in 3C, 30 marzo 2021.

simile si è verificata durante la sua intervista, che abbiamo fatto a distanza: dopo le domande ci siamo fermati un pochino a chiacchierare, ma abbiamo dovuto chiudere la chiamata appena si è accorto che stavano arrivando i suoi genitori; durante la discussione con prof R, ha rivelato che il padre, avendo sentito quello che mi aveva detto, lo ha rimproverato.

Vi sono però alcuni studenti che hanno affermato di non aver vissuto alcuna la fusione tra i contesti. Sono quelli che hanno trovato un modo per mantenere un confine tra il momento della Scuola e il resto della vita a casa. Calipso – che comunque durante il primo *lockdown* si è fatto beccare a giocare ai videogiochi con XY – mi ha raccontato che semplicemente diceva alla madre che andava a scuola, si connetteva e poi staccava all’ora di pranzo come in una normale giornata scolastica. Levi e Fallon sono riuscite a mantenere la separazione tra i contesti vestendosi comunque più o meno come se fossero dovute andare a scuola in presenza; Bob non ha sentito la fusione perché faceva lezione sempre dalla stessa postazione, cosa che le ha permesso di differenziare i momenti della vita.

Conclusioni

La prima domanda di ogni intervista è stata: «Qual è il ruolo della Scuola?».

Dalle risposte si evince che gli studenti lo hanno ben chiaro: formarli per affrontare la vita da adulti in autonomia, fornendo loro i mezzi culturali. Tuttavia, ritengono che nelle sue pratiche quotidiane questa istituzione fallisca nel suo compito.

Per comprendere in quali aspetti della vita scolastica si manifestino le criticità dell'esperienza scolastica e come gli studenti le vivano, si è reso necessario stabilire un ponte tra Antropologia dell'Educazione e Psicologia. La prospettiva etnografica di questa ricerca ha, così, permesso di confermare, e in alcuni casi arricchire, teorie psicologiche già consolidate. La motivazione rimane il primo fattore di benessere a scuola, non in quanto semplice spinta ad apprendere, ma come fenomeno sfaccettato e influenzato da fattori interni ed esterni agli studenti.

L'interesse si conferma alla base della motivazione, in particolar modo quello di tipo personale. Gli studenti che affrontano meglio la scuola sono quelli contenti della propria scelta di indirizzo, che siano spinti da motivazioni puramente intrinseche, come la passione, o da motivazioni estrinseche ma a cui essi attribuiscono grande valore, come i piani per il futuro o la possibilità di mettere in pratica le proprie conoscenze. Al contrario, chi è stato spinto da motivi puramente esterni, come la pressione degli adulti o la supposta facilità di una scuola, vive la Scuola con l'insofferenza tipica dell'amotivazione. Non sente di avere nessun motivo per stare in classe, quindi fa di tutto per evitarlo, dal non studiare al fare molte assenze. Per quanto riguarda l'interesse situazionale, i dati confermano che esso è suscitato da argomenti, attività e situazioni che soddisfano la rilevanza personale. I metodi utilizzati non hanno permesso di valutare la relazione con i bisogni di competenza e autonomia (Ryan e Deci, 2000:57 e Boscolo, 2014:90), senonché, le testimonianze, ma anche la variazione della vivacità in classe, hanno confermato che gli alunni si sentono più coinvolti e si divertono di più quando possono collegare gli argomenti o le attività al loro vissuto.

Allo stesso tempo in linea e in contrasto con la teoria che distingue quattro tipi di noia, dalle informazioni raccolte emerge che la noia in ambito accademico può essere suddivisa, rispetto alla percezione degli studenti, in due macrocategorie: la noia produttiva, quella delle

situazioni che possono essere evase e associata alla ricerca di alternative, e la noia improduttiva, quella delle situazioni da cui non si può fuggire ed associata ad emozioni più negative, come la rabbia e la frustrazione.

Nonostante la centralità dell'interesse, il contesto socio-emotivo della classe, in accordo con le teorie psicologiche, è il fattore che più contribuisce a favorire o inibire la motivazione negli alunni. Dai dati risulta che, una volta raggiunta la scuola secondaria, la relazione con i compagni di classe, pur influenzando sul rapporto con la Scuola come rinforzo positivo o negativo, sembra costituire una preoccupazione relativa per gli studenti. Al contrario, la figura dell'insegnante rimane di importanza capitale. Il mio studio comprova che la distanza percepita tra gli studenti e il docente influisce sulla loro motivazione. Tale distanza può essere descritta da pochi termini chiave: rispetto, ascolto, entusiasmo, equilibrio tra apertura e severità. È vero che la presenza di queste caratteristiche sostiene la motivazione degli alunni, non solo per il coinvolgimento emotivo e cognitivo, come dimostrano gli studi in ambito psicologico, ma anche per il sentimento di rispetto che la vicinanza con un docente suscita: gli studenti hanno raccontato di sentirsi spinti ad impegnarsi anche nelle materie più ostiche per ripagare la cura, l'entusiasmo e l'attenzione dimostrata dall'insegnante. Inversamente, la assenza di questi tratti ha effetti estremamente avversi sul benessere scolastico; gli studenti che manifestano un rapporto negativo con uno o più insegnanti tendono ad essere ostili verso la Scuola, o la materia se si tratta di un solo docente, e cercare di evaderla. La differenza tra le reazioni ai due modelli di professori era ben evidente tra una lezione e l'altra: quando in aula entrava il professore sgradevole, le classi mutavano. All'improvviso tutti si facevano più silenziosi e meno collaborativi.

Questa ricerca etnografica permette di estendere oltre lo scontro di culture le teorie di Mayer (2007) sulla possibilità di incomprensioni tra professori e studenti. Suggesto che si tratta piuttosto di "rumore nella conversazione". Le incomprensioni, infatti, sembrano dovute a questioni strutturali della relazione educativa e del sistema scolastico. Si è visto che spesso in aula le reciproche rappresentazioni di insegnanti ed alunni ostacolano la costruzione di un rapporto fruttifero. Per quanto riguarda gli studenti, le loro parole avvalorano le conclusioni di Davis (2006), secondo cui l'esperienza con gli insegnanti delle scuole medie influenza la percezione che essi hanno dei professori negli anni successivi. Gli studenti che arrivano nella scuola secondaria superiore con una storia personale di relazioni positive con i professori vivono l'esperienza scolastica con entusiasmo e curiosità, mentre quelli che non hanno avuto

fortuna, non solo sono meno motivati, ma mostrano atteggiamenti maladattivi come la passività o l'antagonismo aperto verso i docenti.

Si conferma l'azione disturbante dell'“Effetto Pigmalione”. Sebbene affermino il contrario, molti professori sembrano avere un'idea degli studenti costruita sui loro voti: le aspettative sul loro comportamento sono inversamente proporzionali a quelle sul rendimento. Ciò li porta a non notare gli sforzi di quegli alunni che faticano a trovare la motivazione per impegnarsi e a cogliere ogni occasione per rimproverarli. Questi ultimi, percependo tali comportamenti come ostili, rispondono con un impegno ancora minore. Si innesca un circolo vizioso, per cui gli studenti già in contrasto con l'esperienza scolastica finiscono per auto-penalizzarsi, confermando le idee dei professori, che li penalizzano ulteriormente incrementando, così, il loro disagio.

Nell'etnografia ho dedicato un'ampia parte al rumore che sembra provenire direttamente dal sistema scolastico stesso: quello legato all'eccesso di burocratizzazione della Scuola. Nella pratica, i docenti rispondono alla pressione della rendicontazione con il ricorso continuo ai metodi più rapidi di valutazione delle conoscenze, le verifiche orali e scritte, sentendosi costretti a sacrificare la didattica in nome del programma. Questo crea attrito con gli studenti che, sobbarcati di studio, sentono di andare a scuola non per imparare ma per essere valutati, inconsapevoli del fatto che anche i professori farebbero a meno delle verifiche. Nei momenti in cui entrambe le parti sono stanche e oberate di lavoro, come a fine anno, il rumore si trasforma in un vero e proprio scontro, alle volte aperto, nel quale una parte accusa l'altra di negligenza.

Infine, dai dati emerge che indubbiamente i voti costituiscono una fonte di disagio psicologico. Gli studenti hanno confermato che voti alti aumentano la voglia di impegnarsi, ma hanno ancor di più ribadito di soffrire a causa dei voti bassi o non soddisfacenti. Nell'etnografia ho chiamato l'attribuzione del proprio valore al voto “identificazione”. Gli studenti che più arrancano si sentono marchiati dai propri voti e, per evitare di definirsi incapaci, denunciano l'ingiustizia dei voti e del trattamento differenziale da parte dei professori o perdono motivazione nello studio; quelli che aspirano ad una media più alta, ma non riescono ad ottenere valutazioni sufficienti ad ottenerla, vivono i propri voti con grande frustrazione, arrivando a dubitare delle proprie capacità. Molti studenti hanno confessato che i brutti voti «sanno di fallimento». Nonostante ciò, a preoccupare davvero gli studenti italiani è l'impatto materiale dei numeri sul registro, soprattutto quello a breve termine: i voti bassi devono essere recuperati,

cosa che toglie tempo ad altre attività; se non vengono recuperati, si ricevono dei debiti da superare dopo un'estate passata sui libri e non sotto l'ombrellone, o peggio, si viene bocciati. Inoltre, le preoccupazioni per i voti, in Italia, sono esasperate anche da altre condizioni. Primo fra tutti l'accumularsi di verifiche scritte e orali, che non solo espone gli studenti al rischio di prendere voti bassi o non soddisfacenti – con le conseguenze appena descritte – ma li induce a pensare di andare a scuola per essere valutati e non per imparare. Un altro grande problema sembra essere costituito dal sistema dei crediti che porta gli studenti più desiderosi di succedere a soppesare i propri voti fino al millesimo e vivere con sgomento il non riuscire a raggiungere una media sufficiente per rientrare in una fascia di crediti alta.

Tutti questi fattori contribuiscono a corroborare le teorie di Covington (2000 e 2001), secondo le quali l'apprezzamento del valore di ciò che si apprende e lo sforzo di mantenere una buona media entrano in contraddizione. Questo fenomeno è ciò di cui si sono più lamentati gli studenti che ho incontrato e sembra costituire la fonte di maggiore insofferenza verso la Scuola. Vorrebbero studiare per il piacere di imparare, ma si sentono costretti a farlo per un numero, con tutte le conseguenze che questo implica: il dover rinunciare ad approfondire temi che interessano e il privilegiare uno studio mnemonico e superficiale degli argomenti che saranno oggetto di valutazione, per poi dimenticare tutto una volta che quelle informazioni non sono più utili. Oltre a questo, l'etnografia evidenzia un'altra conseguenza del bisogno di mantenere una certa media o di raggiungere la sufficienza: l'ossessione per i voti. I pensieri degli studenti sembrano ruotarvi sempre attorno. Ancora prima di una verifica calcolano quanto dovranno prendere per avere la media del 6 o quella sperata; dopo una verifica, ogni lezione inizia con un coro di voci che domanda all'insegnante se l'abbia già corretta e, quando questi la riconsegna, li vedi prendere il loro foglio con velocità furtiva e controllare il numero prima degli errori. Quando parlano di scuola i voti sono sempre presenti sia come una sorta di memento mori sia come il punto di partenza per immaginare una Scuola diversa.

Lungo tutta l'etnografia si delinea un fatto chiaro: gli studenti sono attori attivi nel dare forma alla propria esperienza scolastica, mediando tutte quelle situazioni che potrebbero minare il loro benessere. Come ho già affermato nel Capitolo 1, mi sembra opportuno parlare di "tattiche" per indicare tutto quello spettro di comportamenti oppositivi che vanno dai

misbehavior della psicologia alla “resistenza” dell’Antropologia dell’Educazione¹¹⁰, dalla resistenza inconsapevole alla formulazione di un discorso alternativo sulla Scuola.

Ho parlato di tattiche che possono essere trattate come puri *misbehavior* o tattiche consapevoli a seconda della presenza o meno dell’intento di disturbare la lezione. Nel primo caso, gli studenti stessi vi pongono dei limiti ben precisi e smettono quando gli insegnanti o i compagni li rimproverano. Ne sono un esempio gli studenti della 3C che durante certe lezioni uscivano dall’aula non per resistere all’insegnante, ma perché, sapendo che non li avrebbe ripresi, assecondavano la loro mancanza di interesse verso quella materia. La 3S che faceva confusione per evitare le lezioni di latino è un esempio di tattica consapevole: coglievano tutte le occasioni per fare domande o interventi partendo da quello che prof IS stava spiegando. Gli studenti della 3A, quando, a fine anno, si scontravano con i professori mettevano in atto una delle forme di resistenza secondo Alpert (1991): il discutere con gli insegnanti. Ribattevano ai discorsi dell’autorità, i professori, non seguivano le loro indicazioni e rispondevano ai loro incitamenti con la passività.

Solo per pochi studenti la Scuola è un “campo di battaglia”. La letteratura tenderebbe a far rientrare i loro comportamenti nella riluttanza, io trovo che questo termine non sia adeguato. Il loro atteggiamento oppositivo è dovuto ad una scelta dell’indirizzo che gli è stata imposta, ad esperienze negative in ambito scolastico, o, semplicemente, ai momenti travagliati dell’adolescenza, ma questi studenti sentono davvero di essere in lotta con la Scuola e le sue imposizioni, che vedono incarnarsi nei docenti. Resistono all’autorità scolastica con una loro anti-disciplina fatta di tattiche consapevoli, sia esplicite, come l’uscire spesso dall’aula, ed altre silenziose, come le assenze o la trascuratezza nello studio – evitano lo spazio nemico per non piegarsi al suo ordine.

Nessuno studente nasconde di utilizzare delle tattiche per limitare lo spazio della Scuola, il trascurare lo studio e il copiare. Anzi, ne parlano con un certo orgoglio, perché, nella loro visione, non le mettono in pratica per resistere alle richieste del lavoro di scolari, ma per adeguarvisi nel modo più efficace possibile, nonostante la pressione dello studio a casa e delle continue occasioni di valutazione. Si sentono resilienti: evitano voti inadeguati, debiti e bocciature, con tutto quello che implicano, e si assicurano il diploma, senza però dover

¹¹⁰ Cfr. cap. 1, par. 3.

rinunciare a vivere la loro adolescenza in nome dello studio, cosa che spesso si trovano costretti a fare e trovano profondamente ingiusta.

Vanno più orgogliosi delle tattiche che utilizzano per copiare, che sono inclini a definire una vera e propria arte. Sono tattiche perché seguono una loro morale – non tutte le forme di copiatura sono ammissibili, mentre è un’onta non aiutare i compagni –, manipolano lo spazio dell’aula inserendovi nuove traiettorie (quelle dei suggerimenti) e perché devono necessariamente essere creative per poter cogliere i vuoti nella vigilanza – come Kars o Calipso che passavano le informazioni ai compagni senza muovere la testa o le studentesse della 3C che avevano incorporato i bigliettini nei loro vestiti.

La vera resistenza degli studenti alla Scuola è quella che portano avanti nelle loro menti. Anche in questo caso non resistono alle logiche della Scuola, ma alla sua pratica. Sentono una scollatura tra il discorso sulla Scuola che hanno interiorizzato – ovvero che dovrebbe favorire la loro crescita culturale, personale e sociale – e la realtà che vivono tutti i giorni, e, consci di non avere il potere per sovvertire le cose, creano spazi altri. La loro è una vera e propria opera di *inventio*, di ricerca e ritrovamento di idee nella propria esperienza, nelle circostanze e in un repertorio comune, diverso da quello degli adulti (Di Cori, in De Certeau 2010:322). Ogni occasione era buona per raccontare un sistema scolastico alternativo e ideale. Questo immaginario prevede il calco del modello scandinavo ed americano, con l’abolizione della scelta di percorso a quattordici anni – troppo presto per sapere già cosa si vuole - in favore di un unico indirizzo con corsi elettivi, in modo che ognuno possa perseguire tutti i suoi interessi e capire davvero cosa vuole per il suo futuro, o quantomeno un orientamento in uscita dalle medie che permetta di venire a conoscenza delle opportunità offerte da ogni istituto. Gli studenti ripensano anche il sistema di valutazione, che vorrebbero basato su giudizi e non numeri, per evitare quello sgradevole sentimento di identificazione con il voto e potersi concentrare di più sul proprio miglioramento.

Raccontano di modi diversi di fare scuola. Sentono che il sapere scolastico è molto lontano dalle richieste del mondo contemporaneo e vedono le potenzialità dell’Educazione Civica come mezzo per apprendere competenze utili per la vita da adulti – come si pagano le bollette – e il funzionamento della Repubblica, argomento sul quale accusano la Scuola di non avergli insegnato nulla. I temi di attualità non dovrebbero essere solo oggetto di questa materia, ma parte integrante delle spiegazioni di ogni ambito; attraverso collegamenti con gli argomenti del programma, i professori dovrebbero aprire discussioni che favoriscano la riflessione e la

comprensione delle questioni che riguardano da vicino la vita degli studenti e il mondo in cui vivono. Questo dovrebbe essere, in particolare, il compito delle lezioni di Storia, che, anziché dilungarsi sulle date di un passato considerato troppo remoto, dovrebbero portare rapidamente allo studio della contemporaneità.

Prima di concludere è necessario che mi soffermi sulla DAD. Questa ricerca non aggiunge molto di più rispetto a quello che professori, ricercatori e psicologi dicono dalla fine dell'anno scolastico 2019/2020, ma forse fornisce una nuova prospettiva. Non c'è solo il disagio psicologico causato dall'isolamento, ci sono la comodità del non dover percorrere lunghe tratte per arrivare a scuola e dell'essere nell'ambiente protetto di casa, la resilienza di chi ha trovato modi per continuare ad impegnarsi nello studio e rimanere in contatto con gli amici, ma ci sono anche i problemi tecnici, la perdita del confine tra privato e pubblico - con la casa che è diventata Scuola e la Scuola che è diventata casa - la fatica nello stare per ore davanti ad uno schermo, e la paura di tornare in aula e rischiare di contagiarsi.

Mi sono domandata a lungo cosa significasse il «tutto» che ricevevo in risposta alla mia domanda su cosa cambiasse tra la DAD e la didattica in presenza. È un tutto così difficile da afferrare perché è incredibilmente materiale. Solo pensando alla mia esperienza in quanto studentessa universitaria e a come l'alternanza tra presenza e distanza ha influito su questa stessa ricerca sono riuscita a comprenderlo. Professori e studenti riconoscono che la DAD ha permesso alla Scuola di continuare ad operare, però nelle loro parole e nei loro sguardi sembra sempre aleggiare una domanda più profonda: «È davvero Scuola?».

Quelle in DAD sono certamente lezioni, le conoscenze vengono pur sempre trasmesse, ma la Scuola non è solo questo. Come ha detto Tom, in DAD manca il contatto con le cose e le persone. Questo contatto risiede nel semplice fatto di essere nella Scuola, di adottarne i modi e i tempi - che si perdono nella comodità e nelle mille distrazioni dell'essere a casa propria - ma anche di essere inseriti in quel contesto polifonico che è la classe. Lo stesso schermo che permette la comunicazione la ostacola e ne cambia le regole: da un lato nasconde, se non si accende la telecamera si possono azzerare le costrizioni dello stare in aula, dall'altro rende più visibili, costantemente sotto lo sguardo dell'insegnante ed esposti al giudizio degli altri. Per alcuni, questa visibilità è stata una reale invasione dei propri spazi, diventati insostenibili.

Tra Dad e Scuola in presenza cambia tutto anche perché la DAD è stata sperimentata nella situazione emergenziale della pandemia, che ha imposto profondi cambiamenti alla materialità dello stare insieme. Non si può parlare di DAD senza prendere in considerazione

gli effetti della sua integrazione in una didattica in presenza che non è più tanto “normale” e i paradossi che questo ha generato: stare lontani fa soffrire, ma tornare tutti insieme in aula genera preoccupazione, perché nello stare vicini si annidano altri rischi e difficoltà per lo studente e per la persona.

La DAD ha trasformato l’esperienza scolastica. Ha evidenziato come l’interesse, lo spazio socio-emotivo della classe, e le tensioni tra valutazione ed apprendimento siano aspetti imprescindibili della Scuola, ma non ha cancellato tutti i futuri possibili che ogni giorno si muovono nelle sue aule fisiche e virtuali con i suoi studenti. Gli stessi che hanno una gran voglia di imparare, anche se non sempre sui libri, e di crescere, e che con i loro discorsi dimostrano di vedere i problemi della Scuola, ma di leggerli in modo diverso dalle narrazioni più comuni¹¹¹. Si rendono conto dell’inadeguatezza del corpo docente, delle disuguaglianze e delle iniquità, ma non le vedono come una questione di appartenenza sociale e di capitale culturale, ma come il risultato di un trattamento ineguale degli alunni in base alla media dei voti e al comportamento in aula. Un problema che secondo loro potrebbe risolversi se gli adulti iniziassero a prestare attenzione non solo alle potenzialità accademiche degli alunni, ma anche ai loro interessi, alle loro qualità che prescindono dal lavoro scolastico e alle loro difficoltà, in modo da guidarli verso il futuro che li aspetta

¹¹¹ V. Appendice A.

Appendice

1. Appendice A

Tutte le indagini sulla situazione scolastica italiana presentano un'immagine desolante: gli studenti non raggiungono le competenze minime entro la fine della secondaria superiore e (PISA, 2018). Una cosa che rimane sullo sfondo è il fatto che gli studenti italiani sono tra quelli che perdono più tempo scuola per assenze o indisciplina; secondo l'indagine PISA del 2018, il 57% degli studenti coinvolti aveva saltato almeno un giorno di scuola. Questo dato diventa ancor più preoccupante se affiancato al tasso di dispersione scolastica, che si assesta attorno al 20%, includendo sia la dispersione effettiva (14%), ovvero la quota di giovani tra i 18 e i 24 anni senza un diploma o altro tipo di formazione secondaria, e la dispersione implicita (7,1%), «gli studenti che, pur non essendosi dispersi in modo formale escono dalla Scuola senza le competenze fondamentali» (INVALSIopen, 2019:1).

La DAD sembra aver allargato ancor di più la forbice della disuguaglianza che già prima della pandemia tagliava le possibilità di molti studenti. Le indagini OCSE e i risultati INVALSI degli ultimi anni evidenziano come il rendimento, le ambizioni, le opportunità e le scelte degli studenti siano determinate dallo status socioeconomico e culturale delle loro famiglie. Veladiano (2021), dal suo punto di vista di insegnante, denuncia la mancanza di equità di un sistema scolastico, in cui l'applicazione del principio di uguaglianza impedisce di fornire agli studenti in mezzi in base alle loro reali esigenze, dal momento che l'orientamento e il trattamento degli studenti da parte degli insegnanti si basa ancora molto sulla provenienza e le possibilità della famiglia di sostenere la formazione dei figli.

2. Appendice B



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Dipartimento
di Studi Umanistici**

—
Palazzo Malcanton
Marcorà
Dorsoduro 3484/d
30123 Venezia

T 0412347211
F 0412347250

MODULO DI AUTORIZZAZIONE DELL'INTERVISTA

Titolo del progetto di ricerca (provvisorio): _____

Data intervista: _____

Nome e Cognome del ricercatore intervistatore: _____

Numeri identificativi dell'intervista, dei supporti audio e video e del materiale fotografico:

Nome e Cognome dell'intervistato/a: _____

Indirizzo dell'intervistato/a: _____

Numero di telefono dell'intervistato (o del tutore legale): _____

Data di nascita: _____

Firmando in calce al presente modulo, si concede al ricercatore l'autorizzazione alla raccolta e l'utilizzo ai fini di ricerca didattica dell'intervista realizzata in data odierna (trascrizione registrazione/fotografie/filmati prodotti in occasione del presente progetto ...)

Concedo l'autorizzazione all'utilizzo di materiali sopra descritti, con le seguenti restrizioni/eccezioni: _____

Nome intervistato / tutore legale:

Firma:

Data

Firma dell'intervistatore

Data:

Figura 10 Modulo di consenso

3. Appendice C: Canovaccio di partenza per le interviste e i focus group

- Secondo te/voi qual è il ruolo della Scuola?
- Il tuo/vostro rapporto con la Scuola, è tutto negativo, positivo, o ci sono degli aspetti sia negativi sia positivi?
- Sei/siete contenti della scelta che hai/avete fatto?
- Dire che ci sono scuole più difficili di altre, al giorno d'oggi, ha ancora senso?
- Cosa cambieresti/cambiereste della Scuola?
- Ci sono situazioni o attività in cui ti senti/vi sentite più motivati? Altre in cui ti annoi/vi annoiate o non ti senti/vi sentite a vostro agio?
- Cosa mi dici/dite dei voti?
- Il tuo/vostro rapporto con i prof. Ci sono degli atteggiamenti che ti/vi piacciono di più e altri che ti/vi danno fastidio o ti/vi innervosiscono?
- Qual è il ruolo del professore?
- Cosa cambia tra DAD e Scuola in presenza?
- Pro e contro della DAD.
- [solo nelle interviste] come hai preso lì per lì, a caldo, il rientro in classe al 100%, anche se poi non si è fatto?

4. Appendice D: Estratti dalle interviste più significativi

June sulle conoscenze scolastiche (29 aprile 2021, ore 12, cortile interno)

«Le verifiche forse sono un problema grande... Questa cosa di essere associati al voto, questa cosa di dover dare un giudizio su quello che io so riguardo una determinata cosa di cui magari non mi interessa niente! Perché qualcosa... ad esempio ho fatto un'interrogazione di italiano su Petrarca e io avevo studiato, mi era anche piaciuto e avrei voluto esprimere il mio giudizio quello che provavo. Non mi piace tanto Petrarca come autore però c'erano delle cose interessanti, ad esempio il suo modo di vedere la lingua lui è molto attaccato al latino mentre Dante promuove il volgare... diciamo così, però non cerca di riportare il latino cerca di far eguagliare il volgare al latino... cioè, di portarli alla pari perché il latino per lui la lingua solenne, [...] mi sarebbe piaciuto parlare di questa cosa, del rapporto che ho con Petrarca. Perché io penso di odiare un po' Petrarca perché lo ritrovo molto simile a mentre viene definito accidioso nona persona che non riesce a rialzarsi spesso dalle cose perché fa fatica perché sta probabilmente... non lo so, io mi ci vedo molto in questa fase. Probabilmente lo odio per questo motivo e mi sarebbe piaciuto parlare di questo. E invece no! Mi è stata fatta la solita domanda [...] da questo punto di vista ho sempre paura di parlare del rapporto che ho con una determinata materia o un determinato autore, perché poi questo viene sempre giudicato, invece che magari per... io ho questa forte passione per quell'autore e nel compito che ho fatto ho parlato molto del mio rapporto con l'amore; Ovidio è il primo poeta latino a parlare d'amore se non sbaglio ... quello che io ho sentito nei confronti di quell'autore è stato, ad esempio, quanto mi piacerebbe magari associarlo ad

una foto. La Scuola dovrebbe avere più dialogo... più aperta al sentire le nostre idee. Appunto la prof [nome dell'insegnante] fa questa cosa, ovvero ci lascia molto liberi di parlare anche di cose che magari sembrano non inerenti, ci fa fare il collegamento quindi ci sprona al ragionamento. Si parla molto che il latino è importante perché ti fa ragionare. Quella matematica, perché ti fa ragionare, anche se non te ne frega niente la devi fare per forza, ma secondo me anche leggere un libro di scienza collegarlo con...tipo... e non lo so... una qualsiasi altra cosa secondo me ...cioè, c'è già del ragionamento. Io penso che bisognerebbe spronare gli alunni al ragionamento [...] c'è il libro. Se abbiamo un libro, facciamo un programma che dice la Scuola. Poi non capisco questa cosa del programma [...] cioè capisco che poi qualcosa viene sempre tagliato fuori perché non si possono fare tutti gli autori, però una piccola parte di ognuno... più si può fare ...si può collegare a Shakespeare a qualsiasi altro autore! Parlami dell'uomo, parlami della morte, parlami di Dio parlami di tali rapporti d'amore di odio di qualsiasi cosa! Perché non possono essere collegati? Poi studiamo, non parlo tanto dell'autore quando è nato e in che giorno è morto...no... [...]]»

Kars e Charizard sul carico di studio e i voti (28 aprile 2021, ore 8.20, giardino)

K: «Allora, il la Scuola dovrebbe essere un ambiente ideale sereno in cui i ragazzi dovrebbero studiare serenamente ed essere introdotti alla vita adulta suppogo.»

C: «Dovrebbero anche socializzare... cioè, non soltanto studiare. Va bene studiate... anche socializzare divertirsi.»

K: «Io penso che la nostra immaginazione collettiva la Scuola sia sempre lo stereotipo americano delle scuole che vediamo noi.»

C: «No no, non sono quelle le scuole migliori.»

Quali sono? Quelle del Nord Europa?

C: «Non lo so ... però tipo, tu vai tu vai a scuola, innanzitutto ci stai, che ne so, dalle 08:30 fino alle quattro e non so ... e al mattino... Allora, è abbastanza complicato e ci sono tre/quattro materie obbligatori, tipo italiano matematica inglese, che sono materie, poi non so ... tu ... c'è scegli 20 ore di materi, più devi scegliere 10 ore di corsi. La differenza tra corsi e materia: nelle materie di danno i voti, corsi sono... insomma... corso di chitarra... così. Poi... tipo... i corsi non hanno voti, le materie hanno i voti... e poi vuol dire che c'è anche... io ho un'ora al giorno di attività fisica, in quanto “mens sana in corpore sano”, l'unica cosa positiva di Cicerone e e basta.»

[Rivolgendomi a Kars] *Hai detto che la Scuola deve essere un luogo in cui siamo gli studenti sono sereni cosa vuol dire?*

C: «Non come noi ora...»

K: «Nel senso che gli studenti sono sereni, che la si vive bene.. Io ... non è personalmente il mio caso, ma ci sono alcuni miei compagni di classe che stanno sempre lì con l'ansia, che studiano cinque/sei ore al giorno e non solo il giorno prima della verifica ma in generale sempre e secondo me non è giusto che sia così. Nel senso, se uno la vive il più serenamente senza l'ansia per i voti ... perché poi noi intendiamo il voto come... vabbè, classifica quello che ha fatto schifo quello che è andato bene

e quelle cose lì. Se uno vivesse più serenamente sarebbe molto meglio anche dal punto di vista di apprendimento. Uno più sereno apprende meglio che se uno non studia per la verifica, perché le cose che studiamo per le verifiche magari sono anche interessanti ma se studiamo solamente per la verifica, allora ce le scordiamo subito e ci passa voglia di studiarle... nel senso, ci viene difficile quindi in quel senso viverla serenamente.»

C: «Io vorrei dire una cosa. C'è gente che ha i neuroni molto veloci, studia il giorno prima e studia tutto. C'è gente, come me, che studia sei/sette ore a giornata non si ricorda niente...»

K: «Sì, ma tutti i giorni sui libri sei/sette ore, non è giusto!»

C: «Appunto! Io di co anche io che non è giusto, però andrebbero fatte cose di diversificate. Tu hai un apprendimento super mega veloc, gente come me no...»

K: «Solo in alcune materie ... comunque, perché cioè ma perché sentivo sempre i miei parlarne mio fratello che ripeteva in altre e le cose ... le cose mi sono rimaste in testa.»

Qual è il problema dei voti come li vivete voi e secondo voi quali sono gli altri problemi?

C: «Bene, allora, i voti come sono fatti ora sono inutili. Secondo me, il voto non dovrebbe esistere, ma dovrebbe essere un giudizio discorsivo s come facevamo alle elementari a scuola, la migliore che abbia mai fatto. Non sapevamo i voti, non sapevamo quando facevamo una verifica perché ci davano una scheda a volte non so valeva come verifica a volte no, poi alla fine dell'anno ci davano la pagella con i voti. Però comunque i voti non li sapevo mai prima e invece vedo anche mia sorella minore alle elementari che fa c'ha dieci voti alla settimana, infatti si vede com'è più attaccata ai voti. Pensa soltanto ai voti mentre io i miei voti alle elementari non sapevo quali fossero... nonostante alle medie la nostra classe era la migliore e non abbiamo mai saputo i voti quindi... lo pensa così... Parlando delle superiori, la cosa non so, a ad esempio... introduco l'argomento verifiche perché fare cinquanta verifiche... no, ora usiamo numeri reali... perché fare una decina di verifiche all'anno per ogni materia? Cioè, ne basta ne bastano tre/quattro, le altre sono superflue e ad ogni verifica si deve dare un giudizio cinque righe più o meno. Alla fine dell'anno dai il voto perché, comunque, il voto numerico alla fine serve per categorizzare.»

Alcuni mi hanno detto che senza i voti molti non studierebbero, però magari mettenodi alla fine dell'anno uno è costretto a impegnarsi perché magari rischia?

C: «Comunque.. cioè, se un datore di lavoro dice mi serve un dipendente non è che può fare un'interrogazione a tutte persone, Tu sei uscito con 80... se la Scuola fosse diciamo equa non desse dei voti a volte a caso, praticamente quello che esce 80 è più bravo di quello che ha preso 70. »

K: «Meritocrazia!»

C: «E poi ... vabbè... appunto, dovrebbero anche dare dei voti equi.»

K: «Il voto di per sé dovrebbe essere inteso come un capiamo ... cioè, “ti do il voto a questa data verifica, questo test per farti capire come sta andando, se il tuo metodo di studio va bene, se stai studiando abbastanza, se ti stai impegnando abbastanza” e dovrebbe finire lì secondo me. Basta, non dovrebbe essere niente più, dovrebbe essere più o meno quello che è. Ora penso che siamo noi più che altro ad intenderlo in altra maniera... nel senso a tutti fa piacere avere voti, ma alti alcuni che hanno voti alti a volte tendono a... diciamo... in qualche modo a non voglio dire sentirsi superiori però più o meno... è lì il fatto di quelli che hanno voti più bassi ... quindi allora quelli che hanno voti più bassi

che... cioè, mi viene ansia. E quindi il voto alla fine non è molto positivo... cioè... più che altro siamo e la nostra interpretazione del voto di come più che il voto in di per sé.»

Secondo voi il sistema di crediti rafforza questa cosa?

K: «Il sistema dei crediti è un problema grandissim. Sì, perché io vorrei uscire con un bel voto alla maturità e ho fatto il conto che dovrei avere la media del 9 e del 10 per uscire col massimo, ma è impossibile, io mi assesto un tranquillissimo 8 e 25.»

C: «Cioè, puoi fare anche la maturità ma devi avere sempre la superiore al 9... cioè, secondo me hanno anche tipo stan simpatici al professore. Io ora con la sfortuna che c'ho ho la media del 7.9. Ora tu dimmi se qualcuno non deve arrabbiarsi?! Nella verifica il problema è che faccio sempre di errori stupidi, ma mi deconcentro anche casino in classe... ma vedi che c'è gente che fa 50 domande che fa troppe domande, no? E mi deconcentro. Penso che questo sia la causa per la quale faccio molti errori stupidi che non mi permette di raggiungere il mezzo voto. Anche di Scienze, no? Ci avevo 7 preso un in un'interrogazione, nella verifica dovevo prendere 8, cosa prendo? 07.30...»

Calipso sul copiare (4 maggio 2021, ore 9.30, cortile interno)

C: «Secondo me copiare è un'arte... cioè, c'è gente che riesce a farlo e gente che non ci riesce. Esistono tante strategie, se si vogliono chiamare così, e ... appunto... per copiare quello che consiglio a mettersi in seconda o in prima fila, però, perché sei meno evidente. Cioè, lì si viene visti meno dai professor. I professori tendono a vedere più indietro, perché si dice che nei banchi in fondo è più facile copiare, quando invece lo puoi fare sotto il naso. È legittimo? Non proprio, però, anziché prendere un 4 ... una mano lava l'altra e tutte e due lavano la faccia. Questa volta puoi fare un favore a un amico e per un'altra cosa, magari, questo tuo amico può fare un favore a te. Insomma, secondo me aiutare il tuo amico che potrebbe non riuscire a farcela... insomma ... quindi... io lo faccio pratico.»

I bigliettini?

C: «Non è mai ... no, non è che non è legittimo, è una cosa stupida. Il bigliettino lo facevo, ma è roba da tipo elementare, scrivere sulle gomme e poi mettersi la custodia mandarla al tuo amico. Prepararsi bigliettini a casa mai fatto. Oddio, l'ho fatto una volta e basta però vabbè... se dicessi che ho copiato anche all'esame di terza, di no, di terza media E infatti abbiamo copiato, ma non tanto le Invalsi, quanto proprio l'esame [...] Cioè, nel senso non è che se io proprio do a un mio amico sto copiando solo io, secondo me subentra anche l'amico che copia perché già il passaggio di informazioni è già un copiare insieme. Però è bello il mondo del copiare, secondo me. Cioè, sì farina del tuo sacco sì, però secondo me influisce anche la farina del tuo sacco nel copiare, perché comunque sia ho detto prima e come mi ha detto una professoressa; l'arte del copiare e non tutti ci riescono. Tornando al discorso di prima dei bigliettini, li ho fatti solo una volta e poi basta preferisco anzi passare l'informazione.»

Fine su come il clima sociale della scuola le abbia fatto bene (20 aprile 2021, ore 12.00, giardino)

F: «Io ho un rapporto molto positivo [con la Scuola] soprattutto in questa scuola, perché mi sto trovando molto bene anche a livello di compagni, ma soprattutto di professori. Non... non ho mai trovato dei professori così disponibili che comunque insegnassero anche bene la loro materia. Quindi... io nelle vecchie scuole mi trovo male, in questa scuola mi trovo meglio e la vedo proprio da punto di vista positivo per me e in generale.»

Che cosa cambia con i compagni? Quali sono le dinamiche belle o positive che ti fanno stare bene in questa classe?

F: «Sono ... nessuno... cioè sul bullizzare il nuovo compagno di classe ...non ho trovato atti bullismo a cui ero soggetta dall prima media fino in poi e quindi mi sono trovata veramente bene. Perché erano aperti. Cono stati carini e gentili e io essendo anche diciamo leggermente timida ... non è che ... non sono tantissimo timida però un po' lo sono e soprattutto se uno inizia ad attaccarmi mi nascondo o senno esce proprio un atteggiamento brutto di me, quindi mi sono trovata veramente bene. Sono veramente felice anche di essermi trasferita perché qua in questa scuola mi trovo benissimo. I compagni sono socievoli. Vado d'accordo con tutti, quindi, eh si, mi trovo bene. Sono felice. Siamo tutti... soprattutto durante le verifiche, quando un prof esce dalla classe si alzano tutti. Io non questo atteggiamento non l'avevo mai visto! Si alzano proprio tutti e si scambiano le verifiche, se le passano, si aiutano. Io questa cosa non l'avevo mai vista perché [dov'era prima] erano tutti un po' più tirchi... cioè, se la tenevano per loro la verifica e se non avevi voglia di studiare eran cavoli tuoi. Qua si aiutano proprio... anche altre cose... sono anche molto generosi. Chi ha bisogno di soldi ... sono arrivata la seconda settimana e mi ero dimenticata i biglietti del treno, ho dovuto chiamare mia madre per venirmi a prendere, uno mi fa: “non chiamare tua madre, non farla venire a prendeti! Ti do i soldi del treno.” Ho detto di no però perché l'avevo conosciuto appena, ma tutte queste cose mi ha fatto veramente piacere.»

Tom sul ruolo dell'insegnante (3 maggio 2021, ore 11.00, via Google Meet)

«Secondo me i prof non dovrebbero essere troppo distaccati dagli alunni. Personalmente ritengo che professori debbano essere un tutt'uno con gli alunni; una risata si può fare anche insieme non non soltanto ... cioè, il prof non deve limitarsi soltanto a spiegare e ad essere severo... poi quegli alunni deve anche avere un rapporto di amicizia. Cioè, amicizia relativa, non ti dai i pugni sulle spalle, però e un rapporto di oh come posso dire complicità relativa per far sì anche che gli alunni abbiano rispetto nei confronti del professore. Almeno io mi sono trovato in delle situazioni con [nome degli insegnanti] di dire: “ok, questa professoressa mi ha sopportato, ha riso insieme a me, è brava e spiega bene, ora tocca a me”... cioè ... nel senso, ora devo dare l'esempio, devo dire mi metto a studiare e do soddisfazione al professore’. Poiché io durante le ore di italiano mi diverto faccio lo stupido, rido insieme agli altri e ride anche la prof insieme a noi, proprio quando arriva il momento di studiare studio perché voglio dare soddisfazione anche al professore. Cioè, mi dispiacerebbe essere una ***** tra virgolette nella sua materia perché... perché non ... non... non sarebbe corretto. Si può anche magari

fare confusione in classe, ma la mancanza di rispetto arriva quando il professore ti lascia magari più libero in classe e tu non ricambi questa sua attenzione e movimento verso di voi. Sì, esatto, la mancanza di rispetto sta nel non ricambiare... appunto non ricambiare i favori che vengono fatti dal professore [...] il ruolo del professore è insegnare. In primis insegnare la materia scolastica e far appassionare gli alunni alla sua materia non solamente come la severità o con la... il rigore, ma anche con una amalgamando la classe in modo in un modo che ... dipende da professore a professore. Magari alcuni utilizzano quelle battute altri utilizzano e dei metodi di insegnamento diversi, però secondo me per far sì che un professore arrivi a svolgere appieno la sua funzione è necessario che ce ci sia un'interazione più intima tra i tre il professore gli alunni!»

Wendy sul ruolo dell'insegnante (22 aprile 2021, ore 15.15, via Google Meet)

W: «Allora, innanzitutto una persona, uh, che sappia osservare, che sappia capire e innanzitutto proprio instaurare un rapporto prima... eh prima, insomma, di fiducia e di ascolto con gli studenti, perché deve innanzitutto conoscerli. Non puoi arrivare lì sederti alla cattedra e dire: "Io sono il vostro insegnante e voi dovete fare quello che dico io!". Perché io sono qui, in questo modo non mi tiri per niente. Devi innanzitutto dirmi che sei una persona e e ti informi su di me, chiedi come sto, oppure inizi a conoscermi nel tempo, a parlare di cosa ne pensi di questo e inizi anche a capire che genere di persona sono così da potermi trattare in un certo modo. Perché noi studenti non siamo tutti uguali e molto spesso anche l'atteggiamento dei professori è la causa per cui noi non abbiamo stima in loro, oppure non abbiamo stima nella Scuola stessa. E quindi devi innanzitutto iniziare a conoscermi, ma poi anche trattarmi da persona quale sono, ovvero non sottovalutarmi, non darmi ordini come se trattassi un cane. Certo, io ho da fare dei compiti e se non li faccio insomma puoi rimproverarmi, però non parli da superiore. Devi metterti al mio pari in primo momento e poi instaurare il tuo ruolo di insegnante, però sempre alla pari ma un passo più avanti. Perché se tu sei alla pari con me, fidati che io ti tratto da pari ... cioè, ti tratto bene perché tu ti sei messo il mio piano, hai sacrificato la tua reputazione e il tuo ruolo per stare al mio pari per dimostrarmi che ci tieni, e allora io ti darò ... provo rispetto perché ... Io non stima per [nome del professore] perché, anche se magari come insegnante non è il massimo, però io provo rispetto per lui perché non si impone. È una persona gentile, una persona umana e sono sicura che anche lui non se la sta passando bene, ma fa del suo meglio per nei nostri panni. Un'insegnante non arriva lì dice: "Ok. Voi siete voi ci di studenti, io sono l'insegnante. Voi dovete portare rispetto per primi perché, se voi non mi portate rispetto, io non vi porto rispetto". Cioè, ma qualsiasi persona matura non farebbe così perché, dai! Sei un insegnante, sei un adulto di una certa età, non ti aspetti che il rispetto venga a prescindere da dei ragazzi di sedici anni perché... ma perché sono vulnerabili, sono ***** con il mondo, hanno già un pregiudizio su di te perché la mente ormai è condizionata da questa idea e quindi devi essere tu il primo a portarti in un modo diverso e a conquistarti la loro fiducia, capisci? Non dico che non li rende un'autorità. Non dico che non abbiano più il loro ruolo ... però no quello che dicevo io è che secondo me molte persone abusano di questa autorità per fare quello che vogliono [...] cioè, vuoi che ti temano le persone, però proprio con questo atteggiamento di ... non dico di terrore ... però sempre di timore e di devi stare attento a quello che dici quello che non dici, devi calibrare le parole quasi metterci una censura davanti. Ecco, è un'altra forma di paura. Ecco, questo un'insegnante non dovrebbe fare così. Io non ho paura con la mia insegnante di [materia] nell' esprimere un'opinione oppure a dire come la penso su una certa cosa, perché non ho paura che magari mi possa mettere un 4 o che questo

opinione possa in qualche modo influenzare il mio rapporto con l'insegnante perché. So che quella persona è matura e quella persona è una persona [...].»

Quando hai stima o comunque rispetto per un professore, questo influenza anche il tuo impegno nello studio? Perché ogni tanto in classe hai magari chiesto ai professori come puoi migliorare il voto o hai detto sempre che comunque ti impegni anche con quei professori con cui hai un pochino più di difficoltà... cosa determina il tuo impegno nelle varie situazioni?

«Allora, sì, il mio rapporto direi che è quasi fondamentale per il mio impegno nella materia, perché, ad esempio il mio prof di [materia] io non lo stimo come... cioè, sì lo stimo come persona, ma non come insegnante perché è veramente insopportabile: urla sempre, non fa altro che chiamare e urla. Non si capisce mai quello che vuole quello che non vuole! Ecco, io no non ce l'ho voglia di impegnarmi per uno che un fa altro che urlarmi contro, confusionario e ritardatario che poi se la prende con noi se ritardiamo e che fa un sacco di casino. Ni viene un nervoso. E quindi il mio impegno dipende anche da come lui mette impegno nella sua materia [...] non so se hai capito ... cioè, se il prof mi tratta con sufficienza, la materia verrà affrontata con sufficienza. Cioè, così: tipo ok te lo studio, però insomma non mi... non mi rompere più le palle, cioè, dello studio. Prendo il sei e basta. Cioè, faccio il minimo indispensabile.»

Nonostante il rapporto con quel l'insegnante in particolare non sia positivissimo, per quell'interrogazione ti sei davvero impegnata tanto. Cos'è che ti ha spinto?

W: «Per e me stessa, per puro egoismo, perché so che siamo arrivati alla fine dell'anno e volevo levarmela semplicemente delle palle. Perché non volevo che continuasse a ripetermi le stesse cose, che mi perculasse in classe, che facesse battutine sul fatto che magari non studio... sempre stesse cose eh! Ma non voglio nemmeno prendere il debito, perché dai! Prima avevo 9 di italiano e ora non riesco ad arrivare al 6 o al 7. È piuttosto snervante, quindi ho detto: "Toh! Mi impegno così prendo un bel voto per me stessa e st' state non mi tormento l'anima". Punto. Quindi ti risponderò molto molto onestamente: semplicemente come egoismo giusto e normale. Sicuramente non l'ho fatto per lei!»

Tutte le volte che dici alla professoressa che non hai fatto una versione, hai un tono mortificatissimo, come mai?

W: «Perché vederla... perché ci tengo ... ci tengo all' impressione che do nella sua materia. Ci tengo al mio impegno. Ci tengo a quanto studio quanto... no? Se mi dimentico, mi sento in colpa, perché lei è una persona molto umana che ha sempre... cioè, si è sempre messa nei nostri panni, che ci tiene molto a noi e ... e ha sempre fatto molto per noi, quindi a volte, magari mi dimentico perchè ho altro da fare e quindi dico: "Prof mi scusi non l'ho fatto la versione". E lei mi dice magari: "È male..."»

Sid sulle rappresentazioni dei professori e i voti (Sid, 1 giugno 2021, ore 10.00, pista di atletica)

«Il professore non sa se un ragazzo si impegna o meno, perché avendo una classe magari numerosa come la nostra si ritrova a dare dei voti magari anche a persone che si sono impegnate più di

altri, che non hanno fatto nulla non in tutto l'anno ... ma magari in quella specifica interrogazione [...] perché io, per esempio, sono riuscito a prendere un 5 studiando più di una persona. Quando me l'ha dato mi sono stupito... Adesso mi tocca rovinarmi l'estate per cosa? Per nulla! [...] Boh... molti professori magari sono più tranquilli, nel senso che sanno cosa vuol dire essere ragazzo e molti altri invece pensano che la vita è fatta solamente di studio e si ritrovano ad essere odiati dagli studenti, perché fare tutto il giorno una solita cosa... studiare quattro ore al giorno, il ragazzo potrebbe stancarlo [...] molti professori prendono anche in giro i ragazzi perché magari non studiamo. Anche se è la verità, ci può far male perché non danno quell'input che ti fa iniziare a studiare veramente. [Il professore] dovrebbe essere pari per tutti... cioè per tutte tutti. Non dovrebbero avere nessuna preferenza loro... che comunque se una persona fa giusta una cosa perché non dovresti premiarlo? Se dai un buon voto alla persona che ha sempre fatto cose giuste e poi arriva quella persona che non le ha mai fatte, però la fa giusta e gli dai magari un brutto voto, vuol dire che non hai capito nulla. Sei sempre lì, ti ritrovi ad essere odiato dai soliti»

Brower su quello che cambierebbe della Scuola: l'orientamento e la differenziazione dei percorsi (3 giugno 2021, ore 9.00, stadio di Sarzana)

«Cambierei l'orientamento, Lo cambierei perché comunque penso che non sia ...non sia adeguato, non quello che c'è attualmente ... nel senso che comunque non dai ... non dai ... Cioè, l'orientamento scolastico che c'è ora non dà la possibilità ai ragazzi di poter scegliere liberamente il proprio percorso di studio perché c'è la tendenza a indirizzare alcune persone in certi istituti ed altri in altri istituti. Di solito chi è molto bravo è indirizzato più verso un percorso di tipo liceale, mentre che è un po' meno bravo è indirizzato verso qualche Tecnico o Professionale. [Queste distinzioni] non hanno una base perché, comunque, lo dice anche la storia tante persone che si sono diplomate da Tecnici e Professionali comunque hanno avuto anche delle carriere accademiche importanti, anche nel mio [campo].»

Il modello alternativo di Scuola di ADM (10 maggio 2021, ore 10.00, giardino)

«Anche le scuole in Danimarca co come quelle americane che non... non... cioè, non scegli un corso, che quindi sei sempre con la solita classe ... cioè, dividere i corsi ... cioè tu sei tu, c'hai... non so ti piace la parte agraria e non, lo so adesso la butto lì, disegnare, cioè, l'ora di agraria segui l'ora di agraria, poi c'è l'ora di disegno. Però con classi anche diverse, non che c'è un indirizzo, ma cioè che tu devi far sempre... le altre materie vanno fatte sì sì però nel senso non che che ... cioè tu puoi scegliere cosa fare senza che ti obblighi ... diciamo che se tu scegli, non lo so, lo scientifico devi fare per forza le materie che ci sono in quello. Non so, io metterei che devi fare per forza, non so, 6 7 ore tra italiano matematica settimana e poi le altre ore decidi te cosa fare... cioè, se vuoi fare tipo tre ore di agraria tre ore di disegno, fai tre ore di agrari tre ore di disegno tutte le settimane. Logicamente decidi inizio anno cosa fare però secondo me anche quello lì aiuta anche, secondo me, anche la socialità perché non sei sempre con la solita classe. Non dico che è più divertente però è più... conosci più persone [...] non è che secondo me già a fare una cosa così ... è già più... dico... stimolante. Cioè, se ci sono certe persone,

anche in classe da noi, che gli piace fare altre cose oltre, con questa cosa qua secondo me potrebbero scegliere»

Hook sulla sua esperienza della DAD (22 giugno 2021, ore 17.00, via Google Meet)

H: Ho sempre avuto questo rapporto positivo con la Scuola, perché l'ho sempre visto come un modo anche per sfogarmi, ecco. Però, c'è stato un momento proprio la seconda l'anno scorso in cui io ho perso un po' diciamo... come posso dire? Non l'ho più vista come tale, eh vabbè! Però quest'estate, insomma, riflettendoci rimettendomi anche... insomma... quando è stato il momento di mettersi a fare i compiti per le vacanze studiare, a rimettersi in pari e bla bla ho capito che avrei dovuto riprendere la solita strada ovvero quella di trovare il modo per rendere lo studio ... anche per spiegarmi... non è sempre facile però appunto è non l'ho mai visto come un obbligo, ecco. [...] C'è sempre quell'argomento che non mi piace, però, appunto, sono contenta perché in quello che faccio comunque cerco sempre di metterci passione e non sempre ci riesco perché, appunto non mi può piacere tutto. Però funziona.

Hai ha detto che con l'anno scorso con la DAD è cambiato tutto con la Scuola, cosa intendi?

H: Si è perso il contatto umano ecco e, cioè, si è perso quello che si pensava la normalità e devo dire che adesso io mi ritrovo a dire che vorrei finire l'anno scolastico in DAD perché tornerebbe meglio su un sacco di piani. Cioè, nel senso, sulle verifiche perché, appunto, adesso tornare a scuola vuol dire essere bombardati di interrogazione verifiche in presenza perché in professori sono fissati con la presenza e invece ... c'è, l'anno scorso era un piacere andare a scuola ... cioè è stato fino all'anno scorso perché, sì ovviamente c'era l'ansia per quella verifica che capitava ogni dieci giorni, però si andava volentieri perché, appunto, c'erano i tuoi amici, c'era il prof che comunque ogni tanto non ci vai d'accordo ... però solitamente insomma sono una fonte d'ispirazione, perché sono quello alla fine. E appunto si è perso ... questo contatto umano è la più grande perdita che possa esserci [...]

Rientro al 100% anche se poi, in realtà, sono state modificate le cose, però lì per lì a freddo a caldo qual è stata la sua reazione a caldo?

H: «Allora, ho pensato proprio che siano tutti dei... dei...no, non devo dire brutte parole ...dei... dei... per il semplice fatto che, pensando da un punto di vista non solo come scuola. Ho detto “Ahah!”. Cioè, nel senso, rientriamo adesso e a settembre siamo di nuovo punto e a capo. Quindi ho detto, cioè, ho pensato che era una cavolata. Poi, dall'altra, parte invece lo contenta perché dicevo: “Se rientriamo al 100%, abbiamo tempo per fare le cose con calma”. Però il mio pensiero andava sempre a: “Ma quanto può durare questa situazione?”. Quindi non ero convinta, ma non lo sono manco adesso!»

Ultima domanda, se te la senti di rispondere. sennò non sei obbligata: com'è vivere la scuola da casa mentre i tuoi compagni sono in presenza?

H: «È stato orribile! Infatti, io quella quell'interrogazione [materia] ero spaventatissima! Non tanto perché non sapessi le cose, ma perché probabilmente mette a disagio anche avere l'approccio sullo schermo. Vedermi dietro a quello della prof sulla tv è stato veramente brutto. Mi sentivo un po' isolata. Oltre ad essere a disagio, come posso dire? Mi sentivo proprio anche sin troppo compatita. Non lo so è un po' strano, ma anche brutto, ecco. Infatti, sono andata in palla in quei giorni. Poi qualche prof non riusciva a mettere bene il computer; quindi, ho fatto fatica a prendere gli appunti.»

Emma sul il peso della Scuola e la DAD (27 aprile 2021, ore 8.20, atrio lato Parentucelli)

«Io come persona sono stressata c'è propri, tanto che qualsiasi cosa della mia vita mi provoca stress e la Scuola è la causa di fonte maggiore... nel senso, cioè, a livello familiare siamo molto incentrati sulla Scuola [...] e non mi ha mai pesato perché alla fine mi piace anche studiare. Soltanto che la Scuola mi dà la bastonata mi fa sentire giù tantissim, mi porta a pensare soltanto a studiare. Quindi diciamo che se si imparo, ma imparo molto a discapito della mia salute mentale perché... più che altro, è stato quando siamo entrati quarantena la prima volta che ero sbaragliata la mia routine... è stata... cioè, io sono tanto metodica e la mia routine è stata cancellata del tutto. I primi tempi stavo malissimo proprio a livello fisico [...] quindi diciamo che ho... la Scuola non mi aiutava a reggere tutto il peso di tutta la situazione che era stata un po sbaragliata.»

Boh su cosa cambia tra la Scuola in presenza e la DAD (21 aprile 2021, ore 12.00, giardino)

B: «Cioè, anche parecchio grande [la differenza]. Sei dietro uno schermo quindi puoi anche... no? Chiudi la telecamera e puoi andare a fare altro. Quindi questa è la più grande differenza che ci sia. Poi a scuola magari riesci secondo me a stare un po' più attento, perché quando sei a casa ti distrai, magari ti metti a giocare al telefono, guardi la televisione, magari ti metti anche a fare altro però... cioè, a scuola non puoi si può giocare al telefono sì, però bisogna stare magari un po' più attenti. Poi magari si ha più contatto con i professori. A scuola si riesce a magari ... che una cosa la capisci un po' meglio rispetto che a casa. Devi stare un po' più attento a casa, perché sennò dopo una cosa non te la ripetono. Ehm...i rapporti con i compagni e i professori. [...] Sono le cose che cambiano rispetto allo stare in classe ma, con gli amici magari, non lo so, poi puoi continuarci a parlare... magari a scuola ti vedono che sia parlare con con un tuo amico e ti dicono di stare zitto. Magari sei in DAD fai una chiamata e mentre il professore spiega puoi continuare a parlare, magari a giocare anche poi non so...»

XY sulla DAD (28 aprile 2021, ore 12.00, giardino)

X: «Secondo me non è giusto ... cioè, scusami è giusto [copiare] perché non può uno stare a casa sei mesi in DAD e poi arriva la scuola con venti verifiche [...] ma tutto questo secondo me viene da anche lì che i professori non non son capaci. Non è che non son capaci, cioè, mettono tutte le verifiche insieme e poi fanno argomenti lunghi e pesanti che uno ci riesce a prendere sei è già tanto [...]»

Cosa cambia tra la Scuola in presenza e la DAD?

X: «Cambia tutto. Cosa cambia? Meno attenzione. Cioè, i prof spiegano tutto, ma purtroppo di quello che spiegano si capisci il 2%. Mentre comunque puoi fare quello che vuoi perché magari uno s'addormenta, un va al bagno, uno va a mangiare, uno va a fare un giro. Mi è capitato a marzo dell'anno scorso, appena siamo entrati in quarantena, proprio che era appena arrivato il Covid, che sono andato a farmi un giro in motorino con le cuffie. Quindi ... c'è uno poi... non ho cercato sempre di stare attento ... così... però diciamo che era per far capire che puoi fare quello che vuoi. Nel senso che in classe fissi

il vuoto, a casa magari anche se ascolti fai cose. A casa non ti annoi perchè se non ti va di stare a lezione, no? Niente, dicendo che non ti funziona la connessione alla fine da Di [...] In classe c'è più ... un po' più attenzione. Il prof comunque ti vede, quindi ti rimprovera, quindi non uno capisce anche di più e c'è anche più voglia di capire, invece che star sei ore davanti a uno schermo che per noi abbiamo diciassette anni sci rovina tutti [...]

Anche l'aspetto delle relazioni in classe cambia o rimane più o meno lo stesso?

X: «S' cambia anche perché in DAD ... cioè, entri spiega il prof e non parli con nessuno. Invece quando sei a scuola... chi più chi meno ci puoi parlare o puoi stare tranquillo. Anche se comunque venir qua a scuola secondo me, che mi sono scordato di dirlo, un aspetto negativo è che uno rischia maggiormente di stare di nuovo in quarantena. D prenderlo anche quello, però anche lì stare in 14 giorni in casa per niente in pratica perché ... non è per niente, però per uno che è positivo, cioè ti gira un po' le palle [...]

Bufalo su cosa cambia tra la Scuola in presenza e la DAD (14 maggio 2021, ore 11.00, cortile interno)

«Secondo me cambiano diversi fattori, per esempio il trasporto. Quando sono in presenza pago... pago un tot di denaro per il viaggio, i biglietti, gli abbonamenti ma anche di carburante. Non dico una grande perdita economica, però, per esempio, per esempio, ci sono studenti che in presenza si svegliano tipo alle sei, come nel mio caso, per fare tipo uno o anche due ore di viaggio, mentre in didattica a distanza è molto più comodo perché ti puoi svegliare un po più tardi, sei un po più riposato, pensi: "Meglio è! non devo fare mille viaggi". Però, secondo me è molto meglio la presenza, perché in didattica a distanza c'è molta poca attenzione e difficilmente uno sta lì ad ascoltare. Sei lì computer. Alcuni, per esempio, non ne possono più della telecamera. Anche se di fatto, se il professore dice "accendete la telecamera" e questo non la accende, è mancanza di rispetto. Come ho già detto, la presenza è molto più efficace, la didattica no perché uno può andare in giro per casa. Spagne telecamere e il microfono per farsi gli affari suoi. "Sono anche a casa mia perché devo fare questa cosa? Chi me lo fa fare? Vado a fare quello che voglio!". Secondo me alcuni pensano questo, ma chi ha voglia di fare fa lo stesso.»

Indice delle immagini

FIGURA 1 MAPPA DELLA VAL DI MAGRA	2
FIGURA 2 PIANO TERRA ED ESTERNO ISTITUTO.....	2
FIGURA 3 PRIMO PIANO DELL'ISTITUTO.....	2
FIGURA 4 SECONDO PIANO DELL'ISTITUTO.....	2
FIGURA 5 PIANTE DELL'AULA DELLA 3C	2
FIGURA 6: PIANTE DELL'AULA DELLA 3S	2
FIGURA 7 PIANTE DELL'AULA DELLA 3A	2
FIGURA 8 TERZINE DELLA DIVINA COMMEDIA STAMPATE E ATTACcate SUL DIZIONARIO	2
FIGURA 9 BIGLIETTINI ATTACcATI NELLA FODERA DEL GILET.....	2
FIGURA 10 MODULO DI CONSENSO	2

Bibliografia

- Aikins, J. W., Bierman, K. L., e Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior high school: the influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14, 42–60.
- Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(4), 350-366.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Anderson-Levitt, K. M (cur.). (2012). *Anthropologies of education: A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. New York: Berghahn Books.
- “Atmosfera”. Def. 3a. Vocabolario Treccani.
- Bartolucci, M., e Batini, F. (2016a). *C'era una volta un pezzo di legno. Un progetto Student Voice per scuole a zero dispersione della Rete di Gubbio*. Milano: Angeli.
- (cur.) (2016b) *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Angeli.
- Beach, D. (2011). On Structure and Agency in Ethnographies of Education: examples from this special issue and more generally. *European Educational Research Journal*, 10(4), 572-582.
- Benadusi, M (2004), *Etnografia di un istituto scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per «via XX Settembre*. Firenze: Guaraldi.
- (2017). *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*. “Antropologia per la Società”. Firenze: Editpress.
- Boscolo, P. (2016). La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e convinzioni comuni. *Psicologia per la Buona scuola*, 27.
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction; elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. [Paris]: Editions de Minuit
- Daniels, L. M., Tze, V. M., e Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.
- Daschmann, E. C. (2013). *Boredom in school from the perspectives of students, teachers, and parents* (Doctoral dissertation).
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal*, 106(3), 193-223.
- De Certeau, M. (2010) *L'invenzione del quotidiano* (trad. Baccianini M.). Roma: Edizioni Lavoro. (*L'Invention du Quotidien. Vol. 1, Arts de Faire*. Paris: Union générale d'éditions; 1980).
- De Giorgi F., Gaudio A. e Pruneri F. cur. (2019), *Manuale di storia della scuola italiana*; Brescia:Scholè.

- Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*. Pacini Editore.
- Dei, M. (2017), *La scuola in Italia* (3° ed.); Bologna:Il Mulino.
- Dwek, C. S. (2000). *Teorie del Sé, Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*.
- Frank, Carolyn. (1999). *Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation*. Portsmouth, NH:Heinemann.
- Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T., e Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527.
- Galli, M. C. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi* (Vol. 6). La Nuova Italia.
- Giroux, H.A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review* 53 (3), 257-93.
- Gobbo, F. (cur.) (2003). *Etnografia dell'educazione in Europa: soggetti, contesti, questioni metodologiche*. Milano: Unicopli.
- Gobbo, F. e Gomes, A. M. (cur.). (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Grion, V. e Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In Tomarchio, M., e Ulivieri, S. (cur.), *Pedagogia militante. Diritti, culture e territori* (pp. 851–882). Pisa: Edizioni ETS.
- Hamman – Tukur, A. e Godwin, A. T., *Motivation in Senior Secondary Schools Classrooms: Teachers' Strategies and Students' Expectations*.
(https://www.academia.edu/8232637/MOTIVATION_IN_SENIOR_SECONDARY_SCHOOLS_CLASSROOMS_TEACHERS_STRATEGIES_AND_STUDENTS_EXPECTATIONS)
- Hidi, S. e Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hjelmér, C., Lappalainen, P. A., e Rosvall, P. Å. (2010). Time, space and young people's agency in vocational upper secondary education: A cross-cultural perspective. *European Educational Research Journal*, 9(2), 245-256.
- Högberg, R. (2011). Cheating as subversive and strategic resistance: Vocational students' resistance and conformity towards academic subjects in a Swedish upper secondary school. *Ethnography and Education*, 6(3), 341-355.
- Horst, H., Pink, S., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. e Tacchi, J. (2016). *Ethnography in a Digital World*. In *Digital Ethnography: Principles and Practices*. Thousand Oaks: Sage.
- INVALSIopen (2019). *La dispersione scolastica implicita. L'editoriale di Roberto Ricci, ottobre 2019*. (https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf)
- Leoncini, S. (2011). Etnografia in contesti scolastici Prospettiva di ricerca tra antropologia e pedagogia Focus sulla metodologia. *FORMAZIONE E INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 231-238.
- Levinson, B. A., e Pollock, M. (cur.). (2016). *A Companion to the Anthropology of Education*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., e Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and teacher education*, 24(3), 715-724.
- Luperini, V. e Puccetti, E.C. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 93-102.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., e Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- Mason, L. (2019). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. (3° ed.). Bologna: Il Mulino.
- Mason, L. e Arcaini S. (2001). Motivazione all'impegno scolastico, attribuzioni causali e rendimento in studenti di scuola media e superiore. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*. 5. 423-450.
- McFadden, M.G. (1995). Resistance to schooling and educational outcomes: Questions of structure and agency. *British Journal of Sociology of Education* 16, no. 3: 293 308.
- Meyer, M. A. (2007). Didactics, Sense Making, and Educational Experience. *European Educational Research Journal*, 6(2), 161–173.
- Ministero dell'Istruzione - Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica (settembre 2020, Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2020/2021").
- Moè, A. (2020). *La motivazione: teorie e processi: nuova edizione* (2° ed.). Bologna: Il Mulino.
- Montuoro, P., e Lewis, R. (2014). Student perceptions of misbehavior and classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 354-372). Routledge.
- OCSE PISA (2018). *Country Note. Italia*. OCSE: Database PISA 2018. (https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf)
- OECD (2021), *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing: Paris.
- Olivier de Sardan, J.P. (2009), *La politica del campo. Sulla produzione di dati in antropologia*, in *Vivere l'etnografia*, (cur.) Cappelletto F., Firenze: Seid.
- Pekrun, R. e Linnenbrink-Garcia, L. (cur.). (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pelissier, C. (1991). The anthropology of teaching and learning. *Annual Review of Anthropology*, 20(1), 75-95.
- Perret-Clermont, A. N., & Jacobs Foundation. (2004). *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piasere, L. (2004), La sfida: dire "qualcosa di antropologico" sulla scuola. *Antropologia*, 4(4), 7-17.
- Recuperati, G. (2015), *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rosenthal, R. (2010). Pygmalion effect. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Ryan, R. M., e Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

- Santamata, S. (2021), *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo* (3° ed.); Milano-Torino: Pearson Italia.
- Save the Children (2020), *La Scuola che Verrà*. Roma.
(https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra_0.pdf)
- Seidel, S. B., e Tanner, K. D. (2013). “What if students revolt?”—considering student resistance: origins, options, and opportunities for investigation. *CBE—Life Sciences Education*, 12(4), 586-595.
- Simoni, V., e McCabe, S. 2008 From ethnographers to tourists and back again. On positioning issues in the anthropology of tourism, *Civilisations* 57(1), 173-189.
- Simonica, A. (cur.), (2012). *Antropologia dei mondi della scuola. Questioni di metodo ed esperienze etnografiche*. Roma: Cisu.
- Sposetti, P., e Szpunar, G. (Eds.). (2016). *Narrazione e educazione* (Vol. 6). Edizioni Nuova Cultura.
- Sun, R. C. (2014). Teachers' and students' causal explanations for classroom misbehavior: similarities and differences. *International Science Index: International Journal of Social, Management, Economics and Business Engineering*.
- Sun, R. C., e Shek, D. T. (2012). Classroom misbehavior in the eyes of students: A qualitative study. *The scientific world journal*, 2012.
- Sztejnberg, A., den Brok, P., e Hurek, J. (2004). Preferred teacher-student interpersonal behavior: Differences between Polish primary and higher education students' perceptions. *The Journal of Classroom Interaction*, 32-40.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., e Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social indicators research*, 85(2), 279-291.
- Veladiano M.P. (2021), *Oggi c'è scuola*, Milano: Solferini
- Versace, A. (2017). "Pigmalione" nelle società multiculturali: la conferma comportamentale. *Quaderni di Intercultura*, 190-201.
- Zine, M. (2010). La pensée et l'action dans la perspective sociologique de Michel de Certeau. *Laval théologique et philosophique*, 66(2), 407-423.
- Weiss, E., Ramírez, I.G., Salinas, E.G., Hernández, J., Martínez, O.G., e Romero, J.Á. (2008). Young people and high school in Mexico: subjectivisation, others and reflexivity. *Ethnography and Education*, 3, 17 - 31.
- Wentzel, K. R., e In Miele, D. B. (2016). *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge

Normative

IISS Parentucelli – Arzel, Regolamento recante misure di prevenzione e contenimento della diffusione del Sars-Cov-2.

Ministero dell'Istruzione, *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021*; 26/06/2021.

- D.M. 26 giugno 2020, n. 39, *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021 (Piano scuola 2020/2021)*.
- D.M. 7 agosto 2020, n. 89, *Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata*.
- *Linee guida per la Didattica digitale integrata* (Allegato A al D.M. 7 agosto 2020).
- *Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale dell'inclusione scolastica*. (Direttiva Ministeriale 7 dicembre 2012).

Sitografia

Alternanza Scuola – Lavoro, *L'alternanza*; <https://www.istruzione.it/alternanza/cos-e-alternanza.html> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021).

- *I licei*; <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-secondaria-di-secondo-grado> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021).
- *Il patto formativo*; https://www.istruzione.it/alternanza/studenti_patto-formativo.html (consultato l'ultima volta il 27/01/2021).

Baruzzo C., *Cenni storici*, Comune di Sarzana; <https://www.comunesarzana.gov.it/cenni-storici.html> (consultato l'ultima volta il 30/11/2021)

Didattica a distanza, alla quasi totalità degli studenti manca la socialità. Calata la motivazione nello studio e rendimento peggiorato. Sondaggio UNINT (12 maggio 2021); <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-alla-quasi-totalita-degli-studenti-manca-la-socialita-calata-la-motivazione-nello-studio-e-rendimento-peggiolato-sondaggio-unint/> consultato l'ultima volta il 12/01/2022)

Didattica a distanza un anno dopo. Qual è l'impatto sugli studenti? (23/03/2021), *AdoleScienza.it*; <https://www.adolescienza.it/sos/sos-genitori-adolescenti/didattica-a-distanza-un-anno-dopo-qual-e-limpatto-sugli-studenti/> (consultato l'ultima volta il 01/02/2022)

Docenti sempre più vittime della burocrazia, Anief: la professione è mutata, lo si riconosca pure nello stipendio con indennità specifiche, (25 ottobre 2021); <https://www.orizzontescuola.it/docenti-sempre-piu-vittime-della-burocrazia-anief-la-professione-e-mutata-lo-si-riconosca-pure-nello-stipendio-con-indennita-specifiche/> (consultato l'ultima volta il 12/01/2022)

Fundarò A. (16 novembre 2020), *Didattica a distanza, non sempre gli studenti hanno comportamento adeguato: obiettivi e modalità di gestione.*; <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-gestione-del-comportamento-degli-studenti/> (consultato l'ultima volta il 12/01/2022)

Giuliani A. (18 novembre 2021), *Docenti soffocati dalla burocrazia: se manca una firma scatta la sanzione, se insegni bene non interessa a nessuno*; <https://www.tecnicalascuola.it/docenti-soffocati-dalla-burocrazia-se-manca-una-firma-scatta-la-sanzione-se-insegni-bene-non-interessa-a-nessuno-intervista> (consultato l'ultima volta il 12/01/2022).

Istituto di Istruzione Superiore Statale Parentucelli – Arzelà; <https://www.parentucelli-arzela.edu.it/index.php> (consultato l'ultima volta il 30/11/2021).

La burocrazia sommerge la didattica! Lettera (16 maggio 2018); <https://www.orizzontescuola.it/la-burocrazia-sommergee-la-didattica-lettera/> (consultato l'ultima volta il 12/01/2022)

Li Pira F. (7 maggio 2021), *Burocrazia e scuola: incoraggia i burocrati e scoraggia gli intellettuali. Il Risorgimento Nocerino*; <https://www.risorgimentonocerino.it/scuola/11809-burocrazia-a-scuola-incoraggia-i-burocrati-e-scoraggia-gli-intellettuali.html> (consultato l'ultima volta il 12/01/2022).

Lunigiana, Wikipedia; <https://it.wikipedia.org/wiki/Lunigiana> (consultato l'ultima volta il 30/11/2021).

Ministero dell'Istruzione e Ministero dell'Università e la ricerca, *Scuola Secondaria di Secondo Grado*,

- Liceo Classico; <https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-classico> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021).
- Liceo Scientifico – sezione ad indirizzo scienze applicate; <https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-scientifico-opzione-scienze-applicate> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021)
- Liceo Scientifico – sezione ad indirizzo sportivo; <https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-scientifico-sezione-a-indirizzo-sportivo> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021)
- Liceo Scientifico; <https://www.miur.gov.it/web/guest/liceo-scientifico> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021)
- Istituti Professionali; <https://www.miur.gov.it/web/guest/istituti-professionali> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021)
- Istituti Tecnici; <https://www.miur.gov.it/web/guest/istituti-tecnici> (consultato l'ultima volta il 27/11/2021)

Morganti S. e Zudini V. (12/04/2021), *“Prof...ho un problema di connessione”*. Unione Volontari per l'Infanzia e l'Adolescenza; <https://albardelluvi.blog/2021/04/12/prof-ho-un-problema-di-connessione/> (consultato l'ultima volta il 01/02/2022)

Sarzana, Via Francigena; <https://www.viefrancigene.org/it/resource/poi/sarzana/> (consultato l'ultima volta il 30/11/2021)

Sarzana, Wikipedia; <https://it.wikipedia.org/wiki/Sarzana> (consultato l'ultima volta il 30/11/2021)

Vacalebre, I. (20/01/2018), *Il principio di sussidiarietà orizzontale e verticale nella scuola dell'autonomia*; Osservatorio Politiche Pubbliche per le autonomie (<http://www.osservatorioentilocali.unirc.it/images/documenti/dottrina/vacalebre/sussidiariet.pdf>).

Val di Magra, Wikipedia; https://it.wikipedia.org/wiki/Val_di_Magra#Geografia (consultato l'ultima volta il 30/11/2021).