



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Antropologia Culturale,
Etnologia ed Etnolinguistica

Tesi di Laurea

“Abbiamo dovuto tutti improvvisare”

Improvvisazione, cambiamento e liminalità nelle esperienze di
didattica digitale di docenti italiani

Relatore

Prof. Francesco Vacchiano

Correlatore

Prof. Gianluca Ligi

Laureanda

Sara Zocca
Matricola 856814

Anno Accademico

2020 / 2021

*A me e a te,
per essere arrivate fino a qui.*

Indice

Abstract	5
Introduzione	6
1. Parlare di improvvisazione e “ <i>the jazz metaphor</i> ”	11
1.1 Perché parlare di improvvisazione in antropologia?	11
1.2 Definire l’improvvisazione	14
1.3 L’artista e l’uomo comune	17
1.4 <i>The jazz metaphor</i> : il jazz come metafora	19
1.5 “ <i>You can’t improvise on nothing</i> ”: limitare la libertà assoluta	22
1.6 Continuum creativo e continuum improvvisativo	26
1.7 Dimensioni condivise, dialogiche e collaborative	29
1.8 Non esiste l’errore? Trovare il senso a posteriori	32
2. “Abbiamo dovuto tutti improvvisare”: racconti di insegnanti- <i>bricoleur</i>	34
2.1 L’esperienza del <i>lockdown</i> come fase liminale	34
2.2 Le fasi della didattica digitale come fasi del dramma sociale	39
2.3 Atti I&II: Rottura e Crisi	41
2.4 Atto III: Compensazione	44
2.4.1 Improvvisatori per autodefinizione	45
2.4.2. Improvvisare per ridefinire norme e regole	47
2.4.3 Novizi esperti ed esperti novizi	50
2.4.4 Spazi nuovi e significati nuovi	54
2.4.5 Processi e prodotti	57
2.4.6 Noi/loro	65
2.5 Atto IV: Reintegrazione	68
3. Oltre l’improvvisazione: potenzialità trasformative della crisi	70
3.1 Opinioni di DaD: definire la propria esperienza	70
3.2 L’epidemia di SARS-CoV-2 come evento disastroso	77
3.3 Opportunità in abito da lavoro	81
3.4 La crisi distrugge e la crisi rivela	86

3.5 Resilienza	92
3.6 Emotività e ruoli simbolici	94
3.7 Nuove relazionalità e rapporti uomo/macchina	97
Conclusioni	100
Bibliografia	103
Ringraziamenti	109

Abstract

Nei primi mesi del 2020, la diffusione in Italia del virus Sars-Cov-2 ha reso necessaria la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado sull'intero territorio nazionale. Questo provvedimento, il primo del suo genere per durata ed estensione, ha richiesto un rapido passaggio dall'insegnamento tradizionale all'insegnamento virtuale, caratterizzato dall'uso di strumentazione digitale e piattaforme online. Dal momento dell'implementazione della cosiddetta DaD (didattica a distanza), docenti e insegnanti si sono trovati a doversi confrontare con una modalità assolutamente nuova, che ha richiesto, in tempi brevissimi, di "reinventare" se stessi e il modo di concepire la propria professione. Traendo spunto dalla mia personale esperienza di docente in una scuola media e dalle conversazioni informali e semi-formali avute con colleghi, ex-colleghi e dirigenti di scuole elementari e medie, intendo presentare in queste pagine diverse tipologie di risposte date alla digitalizzazione dell'insegnamento. In particolare, tramite il confronto con lo stato della arte sul tema, userò il concetto di improvvisazione per analizzare l'operato dei docenti, mettendo in rilievo come l'improvvisazione non sia un semplice agire impreciso e frettoloso, ma costituisca piuttosto un'efficace modalità di gestione dell'inatteso. Gli insegnanti, pur disponendo di risorse limitate, hanno infatti saputo trasformare l'imprevisto in opportunità, riuscendo così ad arrivare dentro le case e a raggiungere i propri interlocutori, gli studenti oltre lo schermo. Infine, tenterò di mostrare come l'esperienza di questi docenti, lungi dal venire interpretata in luce esclusivamente negativa, abbia costituito per molti di loro un momento di transizione, una fase di sospensione dell'ordine abituale che ha permesso di cambiare a livello personale e professionale, emergendo dal periodo diversi da come vi erano entrati. Il momento di crisi si è dunque rivelato essere anche un momento di trasformazione, nonché il catalizzatore di una serie di cambiamenti il cui impatto si è protratto ben oltre il ritorno sui banchi di scuola.

Introduzione

Nei primi mesi del 2020 l'emergenza sanitaria nazionale – causata dalla veloce diffusione del nuovo virus SARS-CoV-2 – rendeva necessario chiudere tutti gli ordini e gradi di scuole, inizialmente solo in Veneto e Lombardia (23 febbraio), poi sull'intero territorio nazionale (5 marzo). Questo provvedimento, il primo del suo genere nella storia contemporanea del Paese, ha portato all'adozione della modalità digitale a distanza come soluzione didattica d'emergenza, costringendo il personale docente a ripensare la propria idea di insegnamento e a cercare soluzioni innovative per volgere a proprio vantaggio le mutate (ed eccezionali) circostanze.

L'obiettivo di questo lavoro è quello di analizzare come dirigenti scolastici e docenti abbiano reagito alla chiusura delle scuole dell'obbligo (elementari, medie e primi anni delle superiori) e che tipo di cambiamenti nella percezione di sé e della propria professione siano emersi come conseguenza del provvedimento. In particolare, l'attenzione è posta sulla qualità improvvisativa e creativa di queste risposte, spesso elaborate in situazioni di difficoltà, scarsità di risorse e tempi brevissimi. Il concetto di improvvisazione guida l'analisi dell'insegnamento in tempi pandemici: da un lato, ne sottolinea il carattere di risposta tempestiva a una situazione imprevedibile, presentando l'improvvisazione come una modalità di gestione dell'imprevisto intrinseca al pensiero razionale; dall'altro, e verrà qui in aiuto la metafora del jazz, evidenzia come le risposte dei docenti condividano con l'improvvisazione artistica la natura di creazione estemporanea ma efficace, realizzata grazie all'inventività e all'ingegno attivo del soggetto. L'intenzione del presente lavoro è anche quella di andare oltre i diffusi luoghi comuni – nati in seguito all'esperienza e spesso denunciati dagli interlocutori – secondo cui gli insegnanti avrebbero approfittato del momento di *lockdown* per evitare di lavorare. Al fine di rendere giustizia all'operato degli interlocutori, si tenterà di restituire un quadro il più dettagliato possibile di come, lungi dal voler eludere il proprio lavoro, gli insegnanti lo abbiano invece ripensato, adattato e trasformato per renderlo efficace all'interno dei nuovi spazi e dei nuovi tempi virtuali. Saranno presenti testimonianze di docenti che descriveranno il nuovo lavoro a distanza come totalizzante al punto tale da far perdere qualunque senso di un sé privato. Infine, verrà dedicato dello spazio per analizzare che tipo di trasformazioni personali e professionali gli interlocutori ritengano di aver subito e quali siano i significati da essi assegnati a un'esperienza che, loro malgrado, si sono trovati a dover vivere.

La scelta di questo tema affonda le radici nella mia vita personale. Nel 2020, dopo solo tre mesi di insegnamento in una scuola media, la mia prima esperienza di docente è stata interrotta dall'emergenza sanitaria e dalla chiusura nazionale delle scuole. Frequentando allora il primo anno

della laurea magistrale in antropologia, incuriosita e affascinata dagli autori e dalle opere più celebri della disciplina, ho iniziato a guardare i processi in cui mi trovavo immersa (l'emergenza sanitaria, la digitalizzazione della scuola, le reazioni dei colleghi, la messa in campo di strategie di risposta, ...) con occhio più antropologico, tentando di applicarvi le prime nozioni che stavo imparando sui libri, analizzando e ponendomi domande. Nei mesi in cui ho vissuto in prima persona l'esperienza che ora mi appresto a descrivere mi sono resa conto della somiglianza tra antropologia ed educazione: parafrasando Tim Ingold¹, entrambe sono generose, *open-ended*, comparative, critiche. Entrambe ascoltano, accettano ciò che gli altri sono disposti a dare, non prendono con la forza, non propongono soluzioni uniche, si aprono alla varietà, alla diversità, contemplan approcci molteplici, si trasformano e si evolvono in continuazione. Così sono stati piantati i semi di questo lavoro.

L'idea di parlare di improvvisazione è nata invece per caso molto tempo dopo, durante una conversazione ormai dimenticata. Nel corso dello scambio uno dei partecipanti ha accennato, distrattamente e senza particolare intento, a quella che riteneva essere una certa qualità improvvisativa della didattica a distanza. Difficile dire ora cosa mi abbia colpito di quell'affermazione, ma è stata una sorta di folgorazione, come se per lungo tempo avessi cercato il modo per descrivere quei mesi e avessi solo in quel momento trovato le parole, grazie a un'ispirazione serendipitosa.

Le pagine che seguono sono dunque in primo luogo un lavoro di ricerca, sviluppato nel corso del 2020 e del 2021, e in secondo luogo un tributo a ciò che amo di più: la musica, il mio lavoro di insegnante e l'antropologia.

Questa ricerca possiede due anime, una nata dalla mia esperienza personale di docente e l'altra emersa dalle parole di amici, colleghi e conoscenti insegnanti che hanno condiviso i propri racconti e che hanno reso possibile, tramite le loro parole e le testimonianze, questa ricerca. Si possono di riflesso identificare due fasi di ricerca: quella del periodo vissuto in confinamento nel 2020, durante la quale ho svolto in prima persona la didattica a distanza, e quella dei mesi tra settembre e dicembre 2021, quando si sono svolti gli incontri con gli interlocutori.

Nel pianificare il lavoro di stesura è stato dunque necessario valutare come gestire questa doppia natura. Quello che seguirà nei prossimi capitoli non vuole essere un lavoro di autoetnografia o autoriflessione: non sarà la mia esperienza a venire analizzata criticamente e a diventare oggetto di analisi. Tuttavia, il particolare posizionamento, che potremmo a buon diritto chiamare emico, va tenuto in considerazione in quanto elemento determinante nell'organizzazione della ricerca e nella selezione

¹ Paragone emerso nell'ambito del seminario online organizzato da FIERA Educazione il 30 ottobre 2021. Per una trattazione più approfondita della relazione antropologia-educazione vedere *Antropologia come educazione*, T. Ingold (2019).

dei nodi problematici da indagare. La prospettiva interna mi ha fornito, per usare una semplice metafora, occhiali già informati dall'aver vissuto la stessa esperienza di cui mi accingevo a parlare. Essere un'insegnante del *lockdown* e voler parlare dell'insegnamento del *lockdown* si è rivelato al tempo stesso semplice ed estremamente complesso. Se da un lato è mancato lo spaesamento di trovarsi davanti a una realtà totalmente estranea, dall'altro incombeva il celeberrimo imperativo noto allo studente di antropologia: *making the familiar strange*, rendere inusuale ciò che è familiare.

Il tentativo iniziale è stato quello di guardare al problema dall'esterno, quasi rimuovendo la memoria di quei mesi e fingendo di sapere poco o nulla sull'argomento. Il diario di campo si riempiva di domande da fare "agli insegnanti", un Altro che tentavo di configurare come diverso da me. Sembrava la soluzione al mio timore di scrivere un lavoro che finisse per essere un *memoir* più che una tesi di antropologia. Questa modalità ha rivelato la sua inadeguatezza molto presto: leggendo una delle domande scribacchiate nel mio taccuino, un interlocutore me l'ha girata contro, invertendo per un attimo le nostre posizioni. "*E tu come hai fatto?*". La mia incapacità di rispondere a una semplice domanda che avevo formulato per altri insegnanti ha messo in luce la problematicità del metodo: nell'escludermi per timore che la mia ricerca fosse troppo *familiar*, la stavo rendendo eccessivamente *strange*, indossando paraocchi che mi impedivano di vedere l'assurdità dell'approccio.

Mentre io tentavo di scindermi dalla mia esperienza, il mio posizionamento emico non veniva mai messo in dubbio durante gli incontri: agli occhi dei miei interlocutori ero inequivocabilmente simile a loro. I quattordici professionisti (nove professori di scuola media, un professore di scuola superiore, due maestre e due dirigenti scolastiche) che si sono prestati a collaborare, sono stati individuati tra ex colleghi, conoscenti di conoscenti e attuali colleghi. Tutti arrivavano agli incontri sapendo che ero una docente e che lo ero stata ai tempi del *lockdown*: il fatto che fossi anche una studentessa tesista passava spesso in secondo piano. Non ero una ricercatrice esterna che si interessava a un mondo nuovo, ero un'insegnante che cercava riscontri di una realtà che le era già ben nota. Alla luce di questa realizzazione, il canovaccio d'intervista che avevo preparato, due pagine fitte di domande esistenziali ("Cosa significa spontaneità per un insegnante?"), si era rivelato inadeguato molto presto. Mi ero infatti scoperta in imbarazzo a porre domande simili a persone con cui avevo lavorato: eravamo stati tutti là, a vivere quei mesi, e i miei interlocutori davano per scontato che il nostro bagaglio di conoscenze fosse molto simile e che, da insegnante, già sapessi cos'è la spontaneità per chi fa il nostro mestiere.

Gestire questa doppia posizione di ricercatrice e ricercata, studentessa e studiata, è stato scomodo, i confini tra i due aspetti inizialmente poco chiari. È stato necessario trovare modalità alternative per porre tutte quelle domande che sarebbe sembrato strano chiedere direttamente. Tuttavia, ho compreso solo più tardi il valore del mio peculiare posizionamento: aver condiviso la stessa esperienza dei miei

interlocutori ha innescato – re-innescato nel caso di ex colleghi che non incontravo da tempo – un rapporto di fiducia che avrebbe altrimenti richiesto tempo e fatica per saldarsi, e che, quasi sicuramente, non avrebbe mai raggiunto gli stessi livelli di reciproca intesa (nel corso del lavoro mi servirò del concetto turneriano di *communitas* per descrivere i fenomeni di cameratismo nati durante l’esperienza di scuola digitale). Grazie a questo immediato senso di vicinanza, le conversazioni hanno contemplato anche confessioni intime e momenti di silenzio in cui non sono state necessarie le parole per comprenderci. Leonardo Piasere, parlando della propria esperienza di campo all’interno di comunità rom, diceva che solo chi è stato tra gli zingari può veramente sapere di che cosa ridono gli zingari (Piasere 2009, 75). Forse, allo stesso modo, essere stata là durante quei mesi mi aveva mostrato di che cosa ridevano questi insegnanti improvvisatori.

Il lavoro si articola in tre capitoli. Nel primo, tenterò di delineare una definizione di improvvisazione funzionale all’uso che ne verrà fatto in queste pagine. L’operazione sarà supportata dal confronto con lo stato dell’arte dei *critical studies* sull’improvvisazione, spaziando dal mondo dell’arte e della musica a quello delle organizzazioni e delle pratiche manageriali. Verranno identificati gli aspetti fondamentali che non possono mancare se si vuole definire un processo, un atto o una pratica come improvvisativi, nonché le varie accezioni che accompagnano il termine. Sarà infine necessario chiarire quali siano i modi in cui l’improvvisazione ordinaria del periodo di confinamento si è rivelata efficace, quali siano stati i suoi punti di forza e in che modo abbia presentato caratteristiche e sfumature simili a quelle dell’improvvisazione artistica. Il secondo capitolo sarà di impianto prettamente etnografico e le parole degli interlocutori emergeranno finalmente in primo piano. Tramite le testimonianze raccolte sul campo (talvolta ottenute tramite interviste semi-formali e informali, altre volte captate nei discorsi di corridoio, assistendo alle riunioni, parlando e facendo domande nei momenti di pausa), cercherò di ricostruire un parziale quadro dell’esperienza di didattica a distanza attraverso gli occhi di chi l’ha vissuta. Sarà così possibile contestualizzare gli elementi teorici del primo capitolo e individuare nei racconti dei docenti le caratteristiche costituenti dei processi improvvisativi. Proporrò inoltre una visione del periodo di *lockdown* come fase liminale, facendo riferimento alla celebre teorizzazione di Victor Turner (2001). Il capitolo conclusivo cercherà infine di andare oltre l’improvvisazione, partendo dai significati assegnati dagli interlocutori alla propria esperienza e arrivando a ragionare sul valore dei momenti di crisi come periodi di trasformazione che ispirano trovate inaspettate e innovazioni potenzialmente durature nel tempo. Come già detto, i dati presentati in questa ricerca sono frutto delle mie osservazioni durante il periodo della didattica a distanza e, in seguito, del confronto con dirigenti scolastici e altri insegnanti. Qualora sia stato possibile, ovvero nelle situazioni in cui gli incontri sono stati pianificati ad hoc e non sono

avvenuti spontaneamente, è stato fatto uso di un audio-registratore (dietro previo consenso degli intervistati) che ha consentito il fluire per lo più indisturbato delle discussioni, nonché una successiva trascrizione e analisi dettagliata dell'interazione. Le interviste pianificate sono avvenute sia in luoghi pubblici (bar, sale insegnanti nelle scuole, uffici scolastici), sia in ambienti privati, nello specifico le case di alcuni interlocutori. Altre interviste, dietro specifica richiesta degli interessati e per motivazioni spesso legate al timore di contagio da Covid-19, sono avvenute a distanza via videochiamata Meet.

L'area di interesse della ricerca è stata circoscritta ad alcuni paesini della provincia di Vicenza. Considerate le ridotte dimensioni dei luoghi interessati e gli stretti legami tra molti di questi insegnanti e le comunità locali ritengo doveroso non specificare i nomi delle località, onde evitare una possibile identificazione degli interlocutori. A quanti si sono prestati a fornire i propri racconti, le proprie testimonianze e i propri ricordi è stato infatti garantito l'anonimato assoluto (all'interno del testo verranno quindi utilizzati dei nomi fittizi).

Infine, un'ultima parola sul titolo di questo lavoro. “Abbiamo dovuto tutti improvvisare, ci siamo dovuti tutti reinventare” è una frase che mi è stata detta da Bianca Maria una mattina, mentre aspettava che la macchinetta della sala insegnanti finisse di prepararle il caffè. Questo di Bianca Maria era un commento sul tema del mio lavoro di tesi, che avevo avuto modo di spiegarle brevemente durante la ricreazione. Era il periodo iniziale della ricerca e avevo appena deciso che avrei usato il concetto di improvvisazione come colonna portante del lavoro: da insegnante di musica e pianista, Bianca Maria aveva immediatamente colto il nesso tra la pratica artistica dell'improvvisazione e la propria esperienza di didattica a distanza. Questo momento è stato il primo in cui ho trovato riscontro della mia idea – usare l'improvvisazione (anche artistica) per parlare della scuola digitale – nelle parole di un interlocutore: le affermazioni di Bianca Maria, per lei niente più che uno scambio casuale con una collega, hanno avuto per me un significato speciale. Aver trovato una prima conferma alle mie teorie, che fino ad allora erano per lo più congetture basate sulla mia esperienza, è stato indispensabile e, nel piccolo di questa ricerca, il primo momento in cui mi è parso di capire cosa volesse dire fare l'etnografo. Questo scambio ha consolidato la mia intenzione di esplorare il concetto di improvvisazione e mi ha convinto che la direzione che avevo scelto di intraprendere fosse coerente e meritevole di indagine. In un momento iniziale di incertezza e dubbio, un breve incontro serendipitoso alla macchinetta del caffè ha avuto un'importanza simbolica: il titolo di questo lavoro è dunque un omaggio a un momento che mi è stato – e mi sta tuttora – particolarmente a cuore.

1. Parlare di improvvisazione e “*the jazz metaphor*”

Questo primo capitolo, di impianto esclusivamente teorico, ha come scopo quello di introdurre i temi dell'improvvisazione e dei processi improvvisativi, presentando al lettore una prima definizione dei concetti e delle caratteristiche indispensabili a comprendere l'impostazione generale di questo lavoro. Per chiarire in che senso sia legittimo classificare il tema di ricerca – le risposte degli insegnanti alla digitalizzazione della didattica – in termini di processi improvvisativi è necessario, in primis, comprendere che cosa si intenda in questa sede con il termine “improvvisazione” e in che senso l'accezione si discosti dal senso comunemente attribuitogli. Trattandosi di una scelta inusuale in un lavoro di antropologia, ritengo necessario dimostrarne la validità come categoria di analisi dell'agire umano: attraverso il confronto con lo stato dell'arte, tenterò di offrire un quadro delle teorizzazioni e delle tendenze dominanti nel campo dei *critical studies* sull'improvvisazione, chiarendo così cosa si intenda in ambito accademico quando si parla di questa pratica.

Lo stato dell'arte selezionato – principalmente scritti sociologici, etnomusicologici e, in parte, antropologici – sosterrà l'operazione di definizione dei concetti cardine e renderà possibile, tramite il confronto con le figure più autorevoli nel campo, individuare le premesse da portare all'attenzione del lettore per un'efficace comprensione della sezione etnografica (capitolo 2). Verranno infine citati e commentati alcuni estratti particolarmente rilevanti della letteratura sull'improvvisazione, così da evidenziare le molteplici sfaccettature interpretative che l'argomento offre. Si spera così di riuscire a offrire al lettore degli spunti di riflessione che trascendano le pagine di questo lavoro.

1.1 Perché parlare di improvvisazione in antropologia?

Il tema dell'improvvisazione non sembra avere particolare fortuna in antropologia: come testimonia la ricchezza di scritti accademici, gode di ben più considerazione in discipline quali sociologia, musicologia, etnomusicologia, psicologia e *organizational management*, nelle quali trova spazio sia come strumento d'analisi che come oggetto di ricerca.

Tuttavia, la stretta parentela tra antropologia e improvvisazione è innegabile: l'antropologia è la più improvvisativa delle scienze sociali². Roger Sanjek paragonava l'etnografo sul campo al musicista jazz che improvvisa (1990, 411): studiare i fenomeni sociali *con* gli attori sociali significa accettare

² Scrive Davide Sparti: “Volendo storicizzare il rapporto fra scienze sociali e improvvisazione, segnaliamo una doppia filiazione: da una parte quella anglo-americana legata tanto alla microsociologia di Goffman e Garfinkel quanto alla valorizzazione degli aspetti più creativi assegnati dai pragmatisti alla agency umana [...]. Dall'altra, in Europa, la socio-semiotica di Eric Landowski con la sua enfasi sul «regime del mutuo aggiustamento» (ossia l'improvvisazione)” (Sparti 2019, capoverso 7).

consapevolmente di seguire il flusso degli eventi, accogliendo l'imprevisto e l'inaspettato come condizioni di ricerca. Senza voler fare qui una digressione storica sul passato della nostra disciplina, ci basti considerare che questa attenzione alla costruzione intersoggettiva del sapere antropologico non è stata sempre presente, ma è diventata saliente a partire dagli anni Settanta, con le svolte ermeneutiche e dialogiche. Dimenticate da tempo le velleità di scienza dura delle origini, la disciplina ha progressivamente rotto con i precedenti paradigmi funzionalista e strutturalista, il primo colpevole di voler formulare proposizioni eccessivamente generali sul comportamento sociale, il secondo di essere una "macchina culturale infernale, che annulla la storia, riduce il sentimento a un'ombra dell'intelletto e sostituisce le particolari menti di particolari selvaggi in particolari giungle con la Mente Selvaggia immanente a ognuno di noi" (questa la tagliente critica di Clifford Geertz a Lévi-Strauss [Geertz 1973, 355]). Le nuove prospettive hanno invece posto sempre più l'attenzione sulla vita sociale e culturale come negoziazione di significati: la conoscenza di un fenomeno può avvenire esclusivamente nell'interazione tra chi studia e chi quel fenomeno lo vive³ (intersoggettivismo). È proprio l'accento posto sul carattere dialogico dell'incontro antropologico che ci parla dell'improvvisatività del lavoro etnografico: come vedremo in dettaglio più avanti, il dialogo non può mai essere previsto esattamente, poiché emerge nell'interazione più o meno spontanea con il proprio interlocutore (di cui non posso conoscere l'intenzione finché non la esprime e viceversa). L'incontro etnografico, scrive Michael Herzfeld, richiede una stretta intimità (quella che egli chiama "intimità culturale") ed è proprio questo legame privilegiato a scagionare l'antropologia dalle accuse di irrilevanza e di incapacità di produrre risultati rappresentativi di ampie realtà: "ciò che si perde a livello di un'ampia replicabilità statistica lo si guadagna nella profonda intensità dell'incontro etnografico" (Herzfeld 2006, 27). Herzfeld parla poi di una 'via media militante' [*militant middle ground*], ovvero "uno spazio concettuale tra l'*agency* e la struttura, tra il post-modernismo e il positivismo, tra il materiale e simbolico. È quello spazio, scomodo anche a noi antropologi, in cui facciamo il nostro lavoro. È questa condizione scomoda – nata anche dal lavoro etnografico, perché il contatto che abbiamo con gente che non condivide i nostri valori ci fa ripensare [...] il nostro modo di concepire l'ovvietà – che ci consente di creare nuove conoscenze"⁴. Proprio perché il lavoro dell'antropologo si articola in uno spazio intermedio, dove il suo sistema di valori incontra quello dei propri interlocutori, riconoscere il contributo di quest'ultimi alle nostre formulazioni teoriche non è solamente una responsabilità, ma un dovere etico. Herzfeld si spinge oltre, sostenendo che

³ È il caso di ricordare le parole del filosofo francese Paul Ricoeur, citate da Paul Rabinow in *Reflections on Fieldwork in Morocco* (1977): "D'accordo con quanto sostiene Ricoeur definisco il problema dell'ermeneutica [...] come "la comprensione di sé passando per la comprensione dell'altro" (Rabinow 1977, 5).

⁴ Intervista a Michael Herzfeld, a cura di Angelo Romano (29 luglio 2005) [https://antropologie.files.wordpress.com/2008/02/intervista_herzfeld_21_7_06.pdf].

l'antropologia debba necessariamente essere *coinvolta* (ma non applicata): il compito dell'antropologo è quindi quello di "influire con il suo coinvolgimento nei processi politici della quotidianità", intervenendo in aiuto degli individui o delle comunità con cui svolge il proprio lavoro⁵. Nel corso della storia della disciplina, sulla scia degli illustri progenitori Franz Boas e Bronisław Malinowski, fare *terrain* è diventato lo standard e ha acquisito nel tempo uno status quasi mistico: non solamente luogo di ricerca, ma rito di passaggio per qualsiasi antropologo si voglia far definire tale⁶. Andare sul campo, scriveva Paul Rabinow nel 1977, è ciò che rende un antropologo tale: chi non si reca sul campo a fare ricerca non potrà mai essere considerato un "vero" antropologo (in Fabietti & Matera 1997, 261). Quella del campo è quindi un'immagine dal grande fascino⁷, le cui implicazioni vanno spesso oltre l'impegno accademico fino ad acquisire valore esistenziale (Bundgaard & Rubow 2016, paragrafo 3). "Il ricercatore parte, si immerge nel campo e ritorna trasformato socialmente, emozionalmente e mentalmente" (Stocking, in *Ibid.*)

Il fascino che il campo esercita non è legato solo alla sua illustre tradizione e ai significati di cui si è rivestito nel tempo, ma indubbiamente anche alla sua natura: è incontro, "*do as the locals do*", avventura, inserimento nel flusso della vita quotidiana dell'"Altro", è osservazione, mescolanza, condivisione. Talvolta anche esperienza di rifiuto e fallimento. Non è possibile prevedere dove esso porti: l'antropologo che voglia difendere le proprie tesi senza essere disposto a rivalutarle alla luce degli eventi non è forse un antropologo così abile. "L'etnografia richiede creatività oltre che osservazione" sostiene Herzfeld (2014, 3): l'etnografo è sempre al lavoro, deve essere pronto a cogliere il potenziale in ogni situazione e a capire quando abbandonare i propri piani per lasciarsi guidare dalle occorrenze. Questo può significare scappare dalla polizia durante un combattimento di galli a Bali (Geertz, 1972) oppure prendere per errore un autobus sbagliato e scoprire un luogo nuovo, che diventerà poi oggetto di ricerca⁸. L'antropologia è *serendipitous*, "serendipitosa": una disciplina intersoggettiva non può che essere tale. Non esiste script per la vita e non esistono algoritmi che spieghino come interpretare le interazioni sociali in maniera sempre esatta; l'antropologo non è armato di formule e deve pertanto farsi abile improvvisatore, facendo affidamento sulle proprie

⁵ Nella stessa intervista Herzfeld dichiara: "L'antropologo deve decidere sul modo d'agire sulla base di certi principi etici; se invece scopre che l'effetto del suo lavoro è stato negativo per la popolazione in questione, poi avrà anche il dovere di parlare pubblicamente e opporsi".

⁶ L'immagine del campo come rito di passaggio si presenta tuttora in modo ricorrente. Durante questa ricerca ho avuto modo di confrontarmi spesso con una cara collega, anch'essa tesista, leggendole qualche riga del mio lavoro in corso. In un'occasione, sentendomi parlare del concetto del campo come rito di passaggio, è scoppiata a ridere di gusto, mostrandomi il messaggio di un insegnante di antropologia che la invitava a non scoraggiarsi e a considerare il campo come "il suo rito di passaggio da antropologo".

⁷ Olivier de Sardan parla della segretezza con cui l'etnografo sembra trattare i propri scritti redatti sul campo, definendoli un "taccuino dal carattere spesso ossessivo e talvolta circondato da un'aura di mistero che pure non merita" (2009, 34).

⁸ Aneddoto raccontato da Michael Herzfeld nell'ambito del corso di Etnologia, tenuto presso l'Università Ca' Foscari tra marzo e maggio 2020.

conoscenze e sul proprio *savoir faire* per rispondere e interpretare gli eventi sociali in cui si trova immerso. “Gli etnografi e i loro interlocutori creano qualcosa che probabilmente non si discosta di molto da ciò che fanno le truppe di improvvisazione teatrale: partecipano in processi responsivi ed estemporanei di creazione di senso” (C. Hegel 2019, s.p.)

Queste abilità sono le stesse del jazzista, termine *a quo* di questa ricerca e improvvisatore di mestiere. Il tentativo in questo lavoro sarà quello di allargare la metafora anche all’insegnante, per mostrare come jazzista, antropologo e docente siano più simili di quanto possano apparire a un primo sguardo.

1.2 Definire l’improvvisazione

L’improvvisazione ha la curiosa caratteristica di essere al tempo stesso la più praticata delle attività musicali e la meno riconosciuta e compresa (Bailey 1980, ix).

Derek Bailey apre l’introduzione del testo *Improvisation: Its Nature and Practice in Music* (1980) sollevando il problema di come definire in maniera univoca l’improvvisazione. “Questa pratica”, scrive, “cambia e si aggiusta in continuazione, è mobile, mai statica, troppo elusiva per essere analizzata e descritta con precisione” (Bailey 1980, ix). Secondo l’autore, cristallizzarla in una frase che ne racchiuda l’essenza va contro la sua stessa natura: l’improvvisazione è essenzialmente “non-accademica” e il tentativo di ridurla a schemi esplicativi non può che risultare in una rappresentazione incompleta o falsata (*Ibid.*). Bailey stesso evita, per tutta la lunghezza del suo testo, di fornire una definizione dogmatica, preferendo presentare esempi concreti degli ambiti (dalla musica indiana, al flamenco e al jazz) in cui l’improvvisazione trova utilizzo.

La convinzione che l’improvvisazione sia troppo complessa e multiforme per essere definita rigidamente accomuna molti studiosi e costituisce spesso un punto di partenza su cui riflettere per sviluppare le proprie teorizzazioni. Scrivono ad esempio Santi e Illetterati:

Sembra che l’improvvisazione sia troppo evanescente per essere racchiusa in una definizione, troppo vasta per essere catturata da una descrizione, troppo imprevedibile per essere chiarita tramite una spiegazione (Santi e Illetterati 2010, 1).

Per affrontare l’argomento è quindi fondamentale cercare di comprendere da dove nasca questa difficoltà e come fare per aggirarla.

I termini “improvvisare”, “improvvisazione” e “improvviso” derivano dalla parola latina *improvisus*, ‘imprevisto’ o ‘inatteso’, il cui prefisso *im* funge da negazione di *provisus*, termine che esiste solo nella sua forma verbale *provideo*. *Provideo* – a sua volta composto da *pro*, ‘prima’, e *video*, ‘vedere’ – significa letteralmente ‘vedere prima’, quindi anche ‘prevedere’ e ‘prendere precauzioni, essere

cauto'. Il prefisso *im* di *improvisus* nega questa previsione, trasformando il significato in 'qualcosa che non è stato previsto': improvvisare è dunque "fare qualcosa senza preparazione, risolvere una situazione inaspettata" (Alterhaug 2010, 108).

L'inaspettato è la condizione d'esistenza dell'improvvisazione, a partire dalla sua stessa etimologia, e ne rende per questo problematica la concettualizzazione. Se non possiamo prevedere la situazione che richiede una risposta improvvisativa, non rimane che descrivere l'esperienza a posteriori, una volta conclusa; tuttavia, se l'improvvisazione fosse totalmente imprevedibile non sarebbe nemmeno insegnabile, affermazione evidentemente contraddetta dall'esistenza di corsi di jazz e improvvisazione teatrale.

E dunque, possiamo tentare di definire l'improvvisazione? Ritengo che sia quanto meno possibile restringere il campo, delineando dei parametri che permettano di identificare un processo come improvvisativo. In primis, la risposta improvvisativa (a un evento o a una circostanza) è adattiva, creativa e ingaggia gli strumenti e le risorse a disposizione del soggetto: ha come scopo l'elaborazione di una soluzione nuova e unica, ritenuta efficace nell'*hic et nunc*. Richiama il concetto lévi-straussiano di *bricolage*⁹, cioè l'abilità degli individui di reinterpretare e riqualificare modelli, materiali e strumenti disponibili (spesso già investiti di significati altri o usi specifici) per funzioni nuove. È una reinvenzione creativa che prende i gesti, le pratiche e gli oggetti presenti e li riadatta "mediante dislocazioni inattese (scoprendo usi ulteriori, usi impropri, che tuttavia vengono resi appropriati [alla necessità del momento])" (Sparti 2019, capoverso 19). Implica "l'esplorazione, l'esperimento continuo, il gioco con le possibilità senza sapere dove queste ci porteranno o come si dipanerà l'azione" (Barrett, in Stein 2011, 18).

Lungi dall'essere un concetto meramente teorico, improvvisiamo nella vita di tutti i giorni, ogni volta che *rispondiamo* alle circostanze esterne: l'improvvisazione è un'abilità fondamentale dello stare al mondo, una forma di responsività (*responsiveness*) condivisa da tutti gli esseri umani in quanto creature razionali (Ryle 1976, 69). Gran parte – se non tutti – gli avvenimenti della vita hanno un certo grado di imprevedibilità e irripetibilità: ciò che è successo non si ripeterà mai più nello stesso modo e ciò che è stato funzionale in un'occasione avrà bisogno di essere almeno parzialmente modificato per adattarsi alle nuove circostanze.

Scrive Ryle:

Il mondo e ciò che vi accade sono, a parte qualche eccezione, né caos totale né un perfetto meccanismo: [...] la risposta a una situazione nuova è necessariamente parzialmente nuova, altrimenti non sarebbe una risposta (1976, 73).

⁹ Lévi-Strauss, 2015.

L'improvvisazione e la creatività sono intrinseche ai processi sociali e culturali della vita (Ingold & Hallam 2007, 19): le incognite del quotidiano e la casualità degli eventi che concorrono a formare l'esperienza richiedono un'azione improvvisativa costante che permetta agli individui di agire coerentemente nel mondo (un'azione "ad hoc", per citare ancora Ryle [1976, 74]). Se così non fosse, se mancasse cioè in noi l'abilità di rispondere alle situazioni in maniera adattiva, basterebbe trovarsi senza un ingrediente per rimanere senza cena, quando possiamo invece modificare la ricetta o optare per un piatto alternativo.

Per meglio comprendere il carattere improvvisativo della vita di tutti i giorni, il paragone spesso suggerito nei *critical studies* è con il linguaggio: l'eloquio spontaneo [*spontaneous speech*] non ha copione, né segue un principio di pre-meditazione (non viene costantemente e deliberatamente costruito nella mente prima di essere pronunciato) (Sawyer 1999a; Johnson-Laird 2002; Coursil 2015, 226; Lewis & Piekut 2016, 12). Se così fosse – se avesse cioè bisogno di essere pianificato a priori – comunicare risulterebbe difficilissimo, dal momento che ogni possibile direzione della conversazione dovrebbe essere intuita esattamente prima ancora del suo verificarsi. La maggior parte delle conversazioni che abbiamo nella vita, una volta passati gli anni dell'apprendimento delle norme linguistiche, ci sembrano invece avvenire spontaneamente e senza particolare sforzo cognitivo, sebbene siano potenzialmente sempre nuove e dunque imprevedibili. Keith Sawyer teorizza che il grado di creatività dell'eloquio sia strettamente legato al contesto e ai tipi di comportamenti che sono culturalmente e socialmente ritenuti appropriati in date circostanze¹⁰ (Sawyer 1999b, 122). Più la situazione è rigidamente regolata o istituzionalizzata – ad esempio, un rito – meno il singolo sarà libero di allontanarsi dal modello collettivamente riconosciuto come corretto. Meno il contesto specifica i *pattern* di comportamento – un aperitivo tra amici, una conversazione sul treno con uno sconosciuto – più ampia sarà la varietà di risposte ammesse e dunque di improvvisazioni concesse¹¹. In altre parole, volendo usare il concetto batesoniano di flessibilità – ovvero la capacità di una società di garantire spazio per la variazione non pianificata (Bateson 1977) – l'improvvisazione e l'agire creativo sono tanto più possibili quanto il sistema o la situazione sono flessibili.

¹⁰ Sawyer ritiene che l'analisi di questa tensione tra struttura sociale (*preexisting structure*) e creatività del singolo sia fondamentale per la comprensione delle dinamiche della vita di tutti i giorni. Alla luce di ciò, dichiara l'autore, l'improvvisazione non può che essere una problematica centrale da sottoporre all'indagine delle scienze sociali (Sawyer, 1999b).

¹¹ Bruno Nettl usa un concetto simile, che chiama "densità", per parlare dell'improvvisazione musicale: più il referente su cui si costruisce la performance è denso, ovvero ricco di riferimenti e passaggi obbligati, meno l'improvvisatore avrà libertà creativa; viceversa, meno il modello è denso e più l'improvvisatore avrà la possibilità di variare la performance (1974: 13)

1.3 L'artista e l'uomo comune

Siamo tutti improvvisatori, improvvisiamo continuamente all'interno delle pratiche che sviluppiamo nella nostra relazione con il mondo. Siamo improvvisatori ogni giorno, senza accorgercene; la maggior parte del tempo non ci rendiamo conto del potere di questo processo generativo, ma intanto diamo risposte improvvisate e inaspettate agli eventi. Siamo tutti improvvisatori, anche se non vi prestiamo attenzione, perfino negandolo, relegando l'improvvisazione nel reame del rozzo spontaneismo e degli episodi evanescenti che non hanno né stabilità, né si ancorano nella consapevolezza e nella competenza (Santi e Illetterati 2010, 1).

Nel paragrafo precedente abbiamo introdotto l'idea dell'improvvisazione come abilità intrinseca all'esperienza umana, delineandone il ruolo nell'interazione sociale (Sparti [2019, capoverso 3] la definisce non a caso uno dei motori che rendono l'interazione sociale possibile). È tuttavia necessario esaminare ora alcuni luoghi comuni che inevitabilmente si accompagnano all'idea di improvvisazione.

Il termine, come evidenziano le ultime righe della citazione in apertura, assume spesso connotazioni semantiche negative nel linguaggio ordinario (Bertinetto 2016, 55¹²). “Rozzo spontaneismo”, “episodi evanescenti” sono espressioni che rendono efficacemente l'idea di un agire frettoloso, impreciso, caratterizzato da stratagemmi dell'ultimo minuto e assenza di preparazione. In questo senso, si improvvisa quando ci si trova a fronteggiare una situazione che non si ha la possibilità o la capacità di affrontare in maniera competente; ci si vede allora costretti alla soluzione di fortuna e alla scappatoia, in parte per proteggersi dal fallimento e in parte per non svelare agli altri la propria mancanza. L'improvvisazione si presenta allora come un'arte del compromesso che emerge in circostanze poco favorevoli e con mezzi di fortuna, svalutata e stigmatizzata dai più in quanto sinonimo di agire accidentale e sapere approssimativo (Sparti 2019, capoverso 2).

Lontana dal dominio della preparazione e della competenza, l'improvvisazione viene spesso considerata una soluzione d'emergenza, un arrangiamento provvisorio attuato in attesa che venga ripristinato nuovamente l'ordine, il piano o la procedura standardizzata; come tale, non ha valore in sé e deve essere tenuta sotto controllo: l'eccesso di improvvisazione rischia di destabilizzare l'equilibrio del sistema (se troppi insegnanti “improvvisano” e fanno il loro lavoro alla buona, ne va dell'efficienza di tutta la scuola). Bailey dà un illuminante esempio di quanto lo stigma legato all'improvvisazione sia radicato nel sentire comune, al punto da non risparmiarne talvolta nemmeno lo stesso artista improvvisatore. Scrive infatti, parlando della relazione che i musicisti jazz hanno con il termine:

¹² Il testo è stato consultato in versione e-book sull'applicazione Google Play Libri. I numeri di pagina faranno pertanto riferimento alle pagine statiche dell'e-book (modalità “immagini pagine originali”, non modificabili in grandezza o spaziatura).

C'è un'evidente riluttanza nell'usare la parola [improvvisazione] e molti improvvisatori affermano chiaramente di non amarla. Penso sia legato al significato che le viene generalmente assegnato, che implica che sia qualcosa senza preparazione e senza considerazione, un'attività totalmente ad hoc, frivola e inconsistente, priva di disegno e metodo. E rifiutano l'implicazione perché sanno dalla propria esperienza che non è così. Sanno che non c'è attività musicale che richieda più abilità e devozione, preparazione, allenamento e dedizione. [...] [D]à una rappresentazione totalmente sbagliata della profondità e della complessità del proprio lavoro" (Bailey 1980, xii).

Esiste dunque un altro tipo di improvvisazione, ben distinta da quella vista finora: l'improvvisazione artistica. Questa particolare forma di creatività estemporanea tende, in quanto facoltà dell'artista e del genio, a trascendere i giudizi negativi e a godere di una considerazione diversa: è il guizzo creativo che rifugge le definizioni, quella pratica "troppo elusiva" di cui parla Bailey e che risulta inafferrabile nella propria natura prodigiosa. L'artista improvvisa – si pensi, ad esempio, alle "Improvvisazioni" di Kandinskij – perché pervaso dall'ispirazione, una forza quasi mistica con cui egli ha un rapporto privilegiato e che pare invece preclusa a tutti gli altri. Per questo motivo, la sua pratica trova raramente biasimo nel pensare comune: i valori di giudizio dell'*ordinary man*, che improvvisa goffamente e maldestramente, non valgono per l'artista e per la sua sensibilità fuori dall'ordinario; al contrario, l'improvvisazione artistica è meritevole di ammirazione in quanto processo che solo pochi eletti possono affinare e realizzare.

Nel caso dell'uomo comune, l'improvvisazione nasce dalla contingenza: se il piano fallisce si deve ricorrere a mezzi di fortuna. "Siamo improvvisatori coatti", scrive Sparti, improvvisiamo per sopravvivere (2019, capoverso 32). Questo presuppone che esista un piano a priori che viene meno o che venga quanto meno percepito come esistente; il suo fallimento richiede di introdurre modalità per cercare di tornare all'equilibrio precedente. "La pianificazione è ciò che si deve fare [*ought to be done*]. L'improvvisazione ciò che è necessario fare [*needs to be done*]" (Kendra & Wachtendorf 2007, 324-325). Le improvvisazioni introdotte in queste circostanze sono, per citare Goffman (in Sparti 2005, 211), "episodi finalizzati a mantenere la forma quotidiana della necessità": impediscono che il soggetto rimanga paralizzato davanti agli inconvenienti, rendendolo capace di adattarsi al flusso dell'esistenza. Si tratta quindi di aggiustamenti convenzionali, socialmente riconosciuti come appropriati, e di limitata originalità: sono creativi con la c minuscola (Beghetto & Kaufman 2011, 97).

Di ben altra natura, o sarebbe più giusto dire intensità, è l'improvvisazione dell'artista. L'artista è per definizione il detentore della Creatività con la C maiuscola, quella di Michelangelo che dipinge la Cappella Sistina o di Mozart che compone il Requiem. All'uomo comune l'artista appare dotato di capacità uniche che lo distinguono da chi non le possiede: ha un dono "dato da Dio" o dalla Natura,

rifugge pertanto la spiegazione razionale. Sembra operare al di fuori delle regole che valgono per l'uomo comune: l'opera d'arte toglie il fiato e risveglia sentimenti profondi, irrazionali.

In definitiva, possiamo distinguere le due accezioni di improvvisazione viste finora (e a cui si farà riferimento nel corso di questo lavoro) in questi termini:

a) improvvisazione come modalità dell'agire umano che entra in gioco nei momenti di crisi, in modo più o meno efficace. Come pratica che avviene in condizioni di scarsa preparazione può essere oggetto di biasimo; b) improvvisazione come pratica artistica che richiede talento, doti innate e sensibilità particolare; un "modo di agire tenuto in alta considerazione" (Alterhaug 2011, 113). Usando una distinzione suggerita da Nettl per l'ambito musicale, potremmo chiamare i primi "processi improvvisativi" e la seconda "arte dell'improvvisazione" o improvvisazione propriamente detta (Nettl 1998, 2)¹³.

È importante, in un lavoro di ricerca che vuole indagare specifici processi improvvisativi, problematizzare l'uso del termine, considerandone l'accezione in ambito quotidiano e specialistico e tenendo sempre presenti i possibili giudizi di valore che lo accompagnano. Trattandosi di un lavoro etnografico, soffermarsi su questa polisemia è fondamentale per contestualizzare correttamente le parole degli interlocutori quando si rivolgono al proprio operato in termini di improvvisazione.

1.4 *The jazz metaphor*: il jazz come metafora

L'arte dell'improvvisazione [musicale] pare essere notevolmente diversa dai processi improvvisativi necessari nelle conversazioni ordinarie o nell'improvvisazione usata per rispondere alle emergenze. Tuttavia, chi studia il concetto di improvvisazione in altri ambiti culturali ha spesso usato l'improvvisazione musicale come modello e la ricerca musicologica come esempio (Nettl 1998, 2).

Fino a ora ho parlato dell'improvvisazione artistica in termini generali, senza individuare uno specifico ambito d'interesse. Tuttavia, nei *critical studies* sull'improvvisazione viene spesso privilegiato il jazz come strumento d'eccellenza per indagare questa pratica artistica e di vita. Mi sembra pertanto corretto, in un'operazione di confronto con lo stato dell'arte sul tema, rendere conto di questa tendenza predominante, tentando di motivare una scelta – quella del jazz come modello – che influenzerà inevitabilmente anche l'impostazione di questo lavoro. Alcune categorie usate per descrivere le pratiche del jazzista saranno infatti rilevanti come strumento d'analisi dei modi di agire dei docenti nel 2020, durante l'emergenza sanitaria di Covid-19.

¹³ Questa distinzione viene riportata per completezza e non riflette l'uso che ne verrà fatto nelle pagine di questo lavoro: "improvvisazione" e "processi improvvisativi" verranno infatti spesso usati come sinonimi. Citare questa distinzione è però utile per comprendere la citazione dell'autore posta in apertura del paragrafo seguente.

La metafora jazz (“*the jazz metaphor*”¹⁴) ha acquisito prestigio dopo un evento tenutosi durante l’Academy of Management National Conference a Vancouver nel 1995. Questo simposio, dal nome *Jazz as a Metaphor for Organizing in the 21st century*, aveva l’intento dichiarato di guardare alle organizzazioni e alle interazioni manageriali del nuovo secolo tramite la lente del jazz, modello virtuoso di comportamento e di interazione.

Il valore di questo incontro per il campo di studi sull’improvvisazione più genericamente inteso è quello di aver creato un precedente in cui il jazz è stato usato “per pensare all’improvvisazione in modi che possono essere usati sia in discussioni sull’arte che non” (Lewis & Piekut 2016, 14). Usare il jazz come paradigma offre dunque delle chiavi di lettura che risultano applicabili in ambiti altri da quello musicale, grazie all’analisi dei suoi elementi costitutivi, delle categorie e dei significati che la comunità dei jazzisti assegna alle proprie pratiche.

Questo lavoro si innesta in questa tradizione di riflessione accademica sull’uso della metafora jazzistica. Sebbene l’intenzione non sia quella di applicarla rigidamente all’insegnamento durante il primo periodo di confinamento – del resto, una metafora non implica mai un’identificazione assoluta tra i due termini di paragone –, i molteplici elementi che concorrono a formare un’efficace esibizione jazz sono simili, vedremo, a quelli entrati in gioco per permettere di “inventare”¹⁵ una nuova didattica. Il momento di crisi provocato dalla chiusura delle scuole ha infatti disgregato la routine abituale e ha reso obsoleti molti *pattern* di comportamento, richiedendo agli insegnanti di mettersi in discussione per gestire un evento imprevisto (*improvisus*); le risposte improvvisate sono state certamente volte alla salvaguardia della “normalità” e dell’ordine conosciuto (si potrebbero dunque chiamare di improvvisazione ordinaria), ma si sono rivelate anche incredibilmente creative e originali, in modi che non sarebbero probabilmente emersi se non in un contesto di forte crisi (dopotutto, la necessità aguzza l’ingegno). La metafora con una pratica artistica mi pare dunque essere l’unica appropriata per rendere conto di questa ricchezza.

In apertura abbiamo parlato della difficoltà di definire esattamente cosa sia l’improvvisazione: il jazz, a testimonianza del rapporto privilegiato con quest’ultima, sembra condividere questa problematicità. “Se devi chiedere che cos’è il jazz non lo saprai mai” recita un famoso aforisma attribuito a Louis Armstrong. Per comprendere il jazz è necessario comprendere l’improvvisazione jazzistica, che ne

¹⁴ Nell’introduzione del volume *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies, Volume 1*, pubblicato nel 2016, Lewis e Piekut riconoscono la posizione particolare che il jazz occupa nei *critical studies* sull’improvvisazione, sottolineando il ruolo chiave di Frank J. Barrett, Karl Weick e Mary Jo Hatch nello “stimolare la diffusione della metafora del jazz, ora influente in questo campo di studi” (Lewis & Piekut 2016, 14).

¹⁵ Uso il termine inventare, sebbene possa apparire inappropriato in questo contesto, richiamando le parole di una mia interlocutrice, Caterina, che lavorava come preside ai tempi della didattica a distanza. “Inventare una didattica nuova” è un’espressione usata da lei durante una nostra conversazione.

costituisce il fulcro centrale, e non esiste definizione più celebre di quella dell'etnomusicologo Paul Berliner. Nel testo *Thinking in Jazz* (1994), il più completo mai realizzato sul jazz, scrive:

L'improvvisazione implica una rielaborazione di materiale e strutture pre-composti in relazione a idee non anticipate che vengono elaborate, formate e trasformate grazie alle speciali condizioni della performance, aggiungendo quindi caratteristiche uniche ad ogni creazione (Berliner 1994, 241).

Queste righe evidenziano una delle dicotomie costituenti dell'improvvisazione jazz: la tensione tra pre-composto ed estemporaneo. Durante l'esibizione il jazzista, come un *bricoleur*, usa del materiale musicale già conosciuto per trasformarlo in qualcosa di nuovo, che prende forma e assume significato nelle particolari circostanze dell'esibizione (stato d'animo, emozioni, ispirazioni sensoriali, reazioni degli spettatori, proposte degli altri musicisti, ...). Molti dizionari musicali¹⁶ definiscono infatti l'improvvisazione come "composizione nel momento dell'esecuzione", facendo coincidere il momento dell'invenzione musicale a quello della performance. Se nella musica classica compositore ed esecutore possono essere due persone separate e l'esecutore può suonare ciò che il compositore ha scritto anche secoli prima – esiste dunque uno sfasamento temporale tra l'atto compositivo e l'atto esecutivo –, nel jazz le due figure si concentrano nello stesso individuo e le due fasi si sovrappongono in un unico momento musicale. Quando venne chiesto al sassofonista Steve Lacy di spiegare la differenza tra composizione e improvvisazione in quindici secondi, egli rispose che "composizione" è avere tutto il tempo necessario a decidere cosa dire in quindici secondi, mentre "improvvisazione" è *avere* quindici secondi (la risposta stessa durò quindici secondi [Sparti 2005, 119-120]).

Davide Sparti elabora questa posizione, proponendo come criterio identificativo dell'improvvisazione la distanza nel tempo tra composizione ed esecuzione: più convergono e sono vicini nel tempo più è legittimo parlare di improvvisazione (*Ivi*, 117). Nettl suggerisce, similmente, di usare la velocità di composizione come discriminante, definendo l'improvvisazione una forma molto rapida di invenzione della musica, al contrario della composizione "classica" che ammette tempi ben più lunghi (Nettl 1974, 6).

La coincidenza tra momento dell'ideazione e momento dell'esibizione può essere riformulata anche in termini di coincidenza tra processo creativo e prodotto creativo: il prodotto dell'abilità artistica del jazzista è il processo improvvisativo che avviene nel momento dell'esibizione. "Nella performance improvvisativa, il processo creativo è il prodotto e gli spettatori guardano il processo creativo mentre si sta dipanando" (Sawyer 2000, 149). Proprio perché il prodotto viene creato estemporaneamente ed è inserito in un flusso temporale inarrestabile (si parlerà più avanti della gestione dell'errore in una

¹⁶ *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* e *The New Harvard Dictionary of Music* sono tra questi (Nettl 1998, 10).

situazione in cui non si può semplicemente tornare indietro e correggere), si caratterizza per la sua unicità e irripetibilità, nonché per una possibilità di esplorazione inventiva che non ha riscontro nella musica eseguita leggendo uno spartito. Leggere lo spartito consente lo sguardo d'insieme e la comprensione generale; se volto pagina so esattamente cosa succederà nel movimento successivo. Al contrario, il jazz è miope, non ammette un piano dettagliato che indichi a priori la direzione e il percorso da seguire; tuttavia, pur miope, non è cieco: non sapendo dove andare, guarda da dove è venuto e reagisce a ciò che è già emerso, dandogli senso con i gesti musicali successivi. “Il jazzista suona su quello che è emerso musicalmente fino a quel momento, lo connota, lo estende, scoprendo il futuro via via che si delineano le conseguenze di quello che [ha] fa[tto]” (Sparti 2019, capoverso 20). In ogni momento della performance il musicista opera delle scelte, selezionando una singola possibilità tra la moltitudine che esiste in potenza nella sua mente. Nell'istante in cui l'idea ritenuta più appropriata passa dalla potenza all'atto e si trasforma in gesto musicale, è già nel passato: in un movimento ciclico di acquisizione retrospettiva di senso, ispirerà a sua volta le mosse successive. In conclusione, il jazz consente di evidenziare chiaramente cinque condizioni che devono essere soddisfatte per parlare di improvvisazione: inseparabilità (tra invenzione ed esecuzione), originalità, estemporaneità, irreversibilità e responsività¹⁷ (Sparti 2005, 118-119).

1.5 “*You can't improvise on nothing*”¹⁸: limitare la libertà assoluta

Un improvvisatore non agisce mai a partire da un vuoto informe, ma da tre miliardi di anni di evoluzione organica (Nachmanovitch 2013, 35).

Precedentemente abbiamo sottolineato come nell'accezione comune si tenda a identificare l'atto improvvisativo come qualcosa di assolutamente spontaneo e slegato da regole, e dunque di scarsa qualità poiché emerso in assenza di preparazione. Guardare al jazz aiuta a scardinare questa convinzione: l'improvvisazione non è una *creatio ex nihilo* e non coincide, come formula lucidamente Davide Sparti, con un regno della libertà che rifugge i processi cognitivi (2005, 8). L'improvvisazione può essere definita appropriata o meno, corretta o scorretta: in assenza di regole e vincoli non avrebbe senso parlare di correttezza e qualsiasi risultato potrebbe potenzialmente essere giusto o sbagliato. Il tentativo stesso di indagare il concetto equivarrebbe a brancolare nel buio dell'indeterminatezza.

¹⁷ L'autore intende con responsività l'abilità di un jazzista di rispondere in maniera pronta agli stimoli che gli arrivano dall'esterno (cambi di ritmo, modulazioni, suggerimenti dagli altri musicisti). Poiché composizione ed esecuzione avvengono nello stesso momento il tempo per pensare è limitato e la risposta deve essere immediata.

¹⁸ “*You can't improvise on nothing, you've gotta improvise on something*” [“non puoi improvvisare dal nulla, devi improvvisare su qualcosa”] è un aforisma, divenuto celebre, del bassista e compositore americano Charlie Mingus.

Pierre Bourdieu (2003), nella sua opera di etnologia cabila, usa l'espressione "improvvisazioni *regolate*¹⁹" per descrivere gli aggiustamenti che i soggetti operano per adattarsi alle occorrenze della vita di tutti i giorni. Con l'aggettivo "regolate" l'autore intende rendere conto di un'inventività individuale che non è illimitata, ma che agisce all'interno di un *habitus*, ovvero un insieme di disposizioni socialmente definite e interiorizzate dal soggetto, prodotte e riprodotte attraverso la pratica. L'*habitus* condiziona la vita sociale degli individui in relazione al proprio gruppo di appartenenza: l'improvvisazione ordinaria non quindi è assoluta, ma risponde a dei principi che il soggetto ritiene essere coerenti con il proprio *habitus*. Le norme abituali, tuttavia, non vanno intese come algoritmi che controllano le funzioni sociali e che vengono passivamente seguite ed eseguite: sono plastiche e in divenire, nate "a posteriori dall'interazione continuamente valutativa, adattiva e creativa tra gli esseri umani e il loro ambiente naturale e culturale che si modifica" (Bertinetto & Bertram 2020, 214).

Edgar Landgraf, parlando dell'improvvisazione artistica, sembra condividere questa posizione e scrive:

L'improvvisazione non può essere svincolata dalla struttura e dalla ripetizione; deve essere vista come un modo di affrontare strutture e limiti preesistenti, piuttosto che come l'espressione di una libertà sfrenata. [...] non può essere vista indipendentemente dal contesto sociale e culturale della sua articolazione (2011, 11).

Le strutture (sociali o legate alla disciplina artistica di riferimento) all'interno delle quali si articolano le improvvisazioni sono quindi sempre prodotte collettivamente e costituiscono un *framework* di riferimento con cui l'improvvisatore deve necessariamente confrontarsi.

Nelle pagine successive Landgraf propone un'interessante riflessione: le regole, o meglio quelli che chiama *constraints*, 'vincoli', non sono assenti nell'improvvisazione, ma al contrario ne sono la condizione stessa di possibilità e realizzazione. Per chiarire questa posizione si serve della celebre definizione che Judith Butler dà dell'identità di genere come "pratica improvvisativa che avviene in una situazione restrittiva" [*practice of improvisation within a scene of constraints*"]. L'improvvisazione non è antitetica alla stabilità²⁰: nell'esempio di Butler, l'identità di genere (così come l'agentività più generalmente intesa) non è data a priori ma emerge quando l'agire individuale si scontra con i particolari vincoli sociali in cui è immerso (Landgraf 2011, 16). L'improvvisazione è dunque una pratica non pianificata che emerge nel momento in cui il soggetto si confronta con ciò che percepisce come vincolo e utilizza il proprio ingegno per contestarlo, alterarlo e trasformarlo. Si articola nella tensione tra l'inventiva personale e la regola, e non esiste perciò in uno stato puro di

¹⁹ Corsivo mio.

²⁰ Landgraf descrive la stabilità come l'insieme delle strutture, ripetizioni, pianificazioni, pratiche ed esperienze che concorrono a formare il punto di vista culturalmente e storicamente informato su cui si innestano le proposizioni personali che formano l'improvvisazione (2011, 2).

libertà assoluta. Al contrario, l'improvvisazione “mostra [...] come le regole vengono inventate, seguite, applicate, trasformate e rifiutate” (Bertinetto 2012, 132). Nonostante si sia spesso portati a vedere le regole come un freno alla creatività, il caso dell'improvvisazione ne mostra invece il ruolo costitutivo di premessa all'azione inventiva.

Le regole che circoscrivono l'atto improvvisativo e ne limitano la libertà non sono l'unico punto di riferimento che l'improvvisatore ha per non brancolare nel buio. In ambito musicale l'improvvisazione avviene sempre a partire da un modello, quel “materiale precomposto” a cui si riferiva Berliner. Questo referente, che in gergo jazzistico viene chiamato *lick* o *cliché*, costituisce il seme da cui germoglia l'improvvisazione: si tratta di materiali – figure e frasi musicali – che compongono il repertorio²¹ personale del jazzista. Queste *stock phrase*, frasi “d'archivio”, hanno lo scopo di “facilitare la generazione e la rielaborazione della condotta improvvisativa” (Pressing 1984, 346), fungendo da punto di partenza e di ancoraggio durante la performance. Scrive ancora Sparti:

[...] possiamo pensare al jazzista come ad un esploratore. Ebbene, persino quando l'esploratore non conosce il continente in cui approda, ha comunque studiato le cartine, e ha in mente varie ipotesi, attese, propensioni. Non esplora a caso, scegliendo qualunque via o tracciato. In questo senso tale matrice di vincoli [i *licks* e i *cliché*] è abilitante, e l'idea secondo cui l'improvvisazione sarebbe un modo per «liberare» la creatività espressiva individuale, ostacolata e destinata al mutismo da tali vincoli, corrisponde ad una immagine del tutto sbagliata dell'improvvisatore (2005, 128).

Nell'improvvisazione esistono dunque due elementi che ne smentiscono la spontaneità assoluta: i referenti (regole costitutive²²), che agiscono da punto di partenza e da suggerimento per i possibili sviluppi, e i *constraints* (regole regolative²³), che determinano l'appropriatezza della performance stessa, consentendone di fatto l'esistenza. Per dirla in termini jazzistici, i *lick* costituiscono i referenti, mentre le regole del ritmo, dell'armonia e gli accordi presi tra i membri prima dell'esibizione rappresentano i vincoli. L'abile improvvisatore è colui che si mostra capace di agire creativamente all'interno delle regole senza rimanere prigioniero della loro dogmaticità: ci gioca, testa i limiti, si spinge oltre e vi rientra senza mai dimenticare che esistono.

²¹ Repertorio, vocabolario, bagaglio, inventario sono alcuni dei termini che vengono usati per definire l'insieme di “frasi fatte” musicali che il jazzista ha appreso nel corso della propria formazione come musicista. I *lick*, infatti, a ulteriore dimostrazione che l'improvvisatore non “estrae le note dal cappello” – per parafrasare il titolo di un capitolo di *Thinking in Jazz* – vengono insegnanti ai giovani jazzisti per poter essere studiati con attenzione e utilizzati come riferimento su cui imparare a costruire i propri soli (Tomasi 2010, 79). Si può trattare, ad esempio, di melodie, strutture armoniche o strutture ritmiche.

²² Bertinetto 2012, 132.

²³ *Ibid.*

L'improvvisazione è una risposta creativa alla situazione in corso e raramente inventa forme nuove (Sparti 2019, capoverso 18); tuttavia, suggerisce Bertinetto, è capace talvolta di modificare le stesse regole che usa come fondamenta (2012, 132-133; 2016, 301 e ss.). Muoversi al loro interno permette di esplorarle e di scoprire che talvolta le si reputa troppo rigide o inefficaci: per poter essere creativi in un modo che rispetti le regole, si modificano le regole stesse.

L'operazione è meno radicale di quando non sembri: è molto più frequente la modifica del modello (es. la frase fatta del jazz), che non l'alterazione dell'impalcatura regolativa che definisce l'intera pratica. Tuttavia, e sarà proprio questo il caso con le modifiche apportate all'insegnamento, l'improvvisazione ha sicuramente la capacità di modificare in modi rivoluzionari anche le norme più accettate e consolidate.

Per comprendere ulteriormente il rapporto dialettico tra struttura e libertà (anche routine/novità, preparazione/impreparazione, regola/spontaneità) è utile tornare al concetto bourdesiano di *habitus*. Come sottolineato in precedenza, quest'ultimo non va inteso come un insieme di disposizioni meramente prescrittive che il soggetto segue meccanicamente; come avviene nel jazz, anche le norme abituali sono soggette a elaborazione più o meno creativa da parte di chi le vive. Scrivono Bertinetto e Bertram:

Non solo [...] le performance improvvisative sono rese possibili da capacità abituali, ma anche gli abiti, in qualità di "invenzione non intenzionale di improvvisazioni regolate", sono legati a pratiche improvvisative. Gli abiti possono essere plastici soltanto se gli individui, il cui carattere e identità sono *formati attraverso* gli abiti, improvvisano continuamente nelle interazioni con gli altri e con il mondo. L'abito è al tempo stesso il risultato dell'improvvisazione e il suo presupposto (2020, 214. Corsivo mio).

Quest'ultimo passaggio, che definisce l'*habitus* come premessa e risultato dell'improvvisazione, riassume efficacemente quanto già detto in precedenza sul potenziale trasformativo dell'improvvisazione. Qualsiasi processo si definisca tale muove a partire da degli imperativi culturalmente condivisi che sono tuttavia modificabili, anche in maniera inconscia, qualora se ne identifichi la necessità (e la possibilità). Per fare ciò i membri di una società devono agire nel mondo in maniera attenta (*attentive*) e responsiva – nel senso inteso da Sparti – in modo da essere in grado di trasformare l'occasione in opportunità²⁴.

Per concludere, la vita di ogni giorno ci appare per lo più ordinata da routine di comportamenti tipizzati che scandiscono il tempo e si applicano alle situazioni secondo regole socialmente accettate

²⁴ Elaborano ancora Bertinetto e Bertram, parafrasando de Certeau: "Le pratiche umane funzionano appropriando le norme e gli abiti istituzionalizzati e adattandoli a situazioni particolari in modi innovativi, inventando, attraverso l'applicazione degli abiti, spazi di libertà e novità che (tras)formano gli abiti, producendo novità in modo creativo" (2020, 214).

e condivise: raramente abbiamo la sensazione di improvvisare. Tuttavia, nell'affrontare le occorrenze sempre diverse della vita quotidiana effettuiamo continue valutazioni istantanee per selezionare la risposta appropriata tra le molte possibili, il più delle volte senza grande sforzo e in modi che ci sembrano "istintivi" o scontati. È solo poi, a fatto compiuto, che analizziamo quanto accaduto e valutiamo l'efficacia o meno della nostra reazione: in questa fase scartiamo l'esperienza se inefficace o, al contrario, la conserviamo come nuovo modello di comportamento a disposizione per il futuro, ulteriormente modificabile qualora nascessero nuove esigenze.

1.6 Continuum creativo e continuum improvvisativo

L'improvvisazione serve da modello per suscitare relazioni complesse e interdipendenze tra poli opposti, ad esempio quelle tra libertà e limiti, tra personale e sociale, e complessivamente tra il particolare e il generale (Landgraf 2011, 18).

Le caratteristiche dell'improvvisazione analizzate nel paragrafo precedente – la capacità di agire all'interno delle regole e la capacità di modificare le regole stesse – permettono di definire l'improvvisazione come un'attività creativa. Henry Shaffer ritiene infatti che una performance si possa definire creativa quando, grazie a una grammatica generativa di base, riesce a produrre un'infinita varietà di combinazioni sfruttando un set finito di regole; non solo, la creatività permette, nel tempo, di trovare eventuali modifiche da apportare alla grammatica stessa (Shaffer, in Clarke 2005, 157). I risultati di processi improvvisativi presentano sempre un certo grado di innovazione: si potrebbe quindi sostenere che l'improvvisazione sia intrinsecamente creativa e che la creatività stessa sia per sua natura improvvisativa.

Sicuramente risulta più intuitivo comprendere la relazione tra creatività e improvvisazione quando ci riferisce a un ambito artistico, dal momento che, nel pensiero comune, la creatività è il tratto distintivo dell'artista e ciò che lo separa dall'uomo comune. Ci meravigliamo della creatività di un pittore osservandone il quadro in un museo o di un compositore ascoltando un'opera a teatro. Nell'arte la creatività non è "in funzione di", ma esiste per se stessa e per il piacere estetico: *art for art's sake*.

Meno intuitivo è trovare la creatività nella vita di tutti i giorni. Come già sottolineato parlando di Bourdieu, gli aggiustamenti *creativi* sono necessari all'uomo per sopravvivere nel proprio ambiente naturale e sociale, poiché consentono di inventare soluzioni istantanee agli elementi di imprevedibilità che ne minacciano l'esistenza. La creatività è uno dei segni distintivi del pensiero razionale e ne manifesta la "libertà riflessiva", ovvero la capacità di trovare il modo "giusto" di operare in un contesto problematico (Bertinetto 2012, 118). In questo senso, la presenza di regole non è antitetica alla creatività: come l'improvvisazione, anche l'atto creativo ne prevede un uso innovativo o un parziale allontanamento. Un esempio particolarmente calzante del rapporto regola-creatività è quello

wittgensteiniano del gioco di scacchi²⁵. Gli scacchi seguono regole precise (sia costitutive che regolative), che esplicano quali mosse siano consentite e quali vietate. Il bravo giocatore, pur agendo all'interno di ciò che è prescritto, fa uso del proprio pensiero creativo per trovare la mossa efficace in *quel* momento, considerate date premesse: tra tutte le mosse consentite dalle regole, individua quella che spera sia imprevedibile all'avversario e gli faccia avere la meglio. L'esperto è proprio colui che ha affinato l'arte di saper giocare creativamente con le regole, di allontanarsi dal tracciato, mentre il principiante teme ancora il rischio che deriva dal non seguire le regole alla lettera.

Esistono diverse intensità dell'agire creativo, che possiamo immaginare ordinate lungo un continuum di crescente creatività: dal semplice riordino innovativo e unico di materiale a disposizione (il caso della ricetta inventata a partire da quello che è stato trovato nel frigo), fino alla realizzazione di qualcosa di totalmente nuovo, non riducibile alla mera ricombinazione di materiale già esistente (ad esempio, quelle che consideriamo opere d'arte). Philip Johnson-Laird (2002) teorizza il processo creativo tramite un'articolazione in cinque punti che chiama NONCE, acronimo di "*Novel, Optionally novel, Nondeterministic, dependent on Criteria and based on Existing elements*":

1. *Novel*: l'individuo che compie l'azione deve riconoscerci un elemento di novità rispetto alla propria esperienza di vita.
2. *Optionally Novel*: il risultato del processo creativo *può* essere innovativo anche a livello di società intera, non solo per l'individuo. La creatività ha tuttavia valore anche se puramente personale, di conseguenza questo punto risulta opzionale.
3. *Nondeterministic*: le scelte che l'individuo compie nei vari momenti del processo creativo sono contingenti e non determinate a priori. In un ipotetico riavvolgimento e ri-svolgimento, il processo potrebbe potenzialmente andare in infinite direzioni diverse.
4. *Criteria*: la creatività non produce mai *ex nihilo* ma, come già detto, agisce all'interno di valori e norme socioculturali e di influenze ambientali.
5. *Existing elements*: la creatività è generativa ma non crea dal nulla, è ancorata nella realtà e nell'esperienza di vita di chi compie l'atto creativo, il quale usa ciò che ha a disposizione e le proprie risorse come punto di partenza.

Il valore della definizione NONCE sta, in primo luogo, nel riuscire a delineare una definizione di creatività che possa essere applicata al contesto degli studi sull'improvvisazione; in aggiunta a ciò, nel fornire dei parametri attraverso i quali riconoscere come creativi comportamenti o azioni che a prima impressione possono non sembrare tali. Questo secondo aspetto costituisce una delle premesse a questa ricerca, dal momento che si propone di indagare strategie emergenziali di insegnamento che non richiamano automaticamente il concetto di creatività: soffermarsi sulla teorizzazione di Johnson-

²⁵ In *Ricerche filosofiche* (1953).

Laird è dunque fondamentale per chiarire l'uso che verrà fatto, in questo lavoro, dell'aggettivo "creativo", potenzialmente problematico per l'ampiezza di significati che richiama.

In apertura ho sottolineato la stretta parentela tra creatività e improvvisazione. Riprendendo la dicotomia creatività-Creatività (creatività dell'ordinario/creatività del genio), potremmo parlare di improvvisazione con la *i* minuscola (quella delle astuzie del quotidiano) e Improvvisazione con la *I* maiuscola (quella di Miles Davis e Charlie Parker). Tuttavia, mi sembra eccessivamente riduttivo guardare all'improvvisazione come specchio di una netta dicotomia vita/arte, senza dare riscontro della moltitudine di sfumature e intensità che questa pratica ammette. Carl Stein propone dunque di interpretare anche l'improvvisazione come un continuum e di evidenziarvi cinque gradi progressivamente più improvvisativi: la replica, l'interpretazione, l'abbellimento, la variazione e l'improvvisazione propriamente intesa (Stein 2010, 22-23).

È possibile fornire una spiegazione accurata di questi termini ampliando la metafora jazzistica a una più ampia metafora musicale (escludendo la prima categoria, la replica, che è la mera ripetizione del materiale di partenza). L'interpretazione è il pane quotidiano del musicista classico: quando prendo in mano il violino per eseguire una sonata di Brahms non intendo semplicemente suonare le note, ma desidero imprimerci anche la mia "firma" e far sì che la mia esecuzione sia diversa da quella di tutti gli altri violinisti che l'hanno suonata prima di me. Per infondere la mia personalità in ciò che suono, opero su elementi "periferici" (dinamiche, agogica, ...), lasciando gli elementi costitutivi (tonalità, melodia, armonia, ...) come sono stati scritti dal compositore. L'abbellimento è l'aggiunta di elementi al modello con lo scopo di arricchirlo ed enfatizzarne alcune caratteristiche. Nella musica barocca, la seconda ripetizione di un ritornello veniva generalmente rielaborata con note o gruppi di note che la rendessero più interessante all'uditore, pur rimanendo chiaramente riconoscibile. La variazione è una elaborazione importante del modello di partenza: in un tema con variazioni quest'ultime costituiscono riproposizioni modificate dell'idea principale a cui rimandano in maniera più o meno esplicita. Infine, l'improvvisazione *tout-court*, ovvero l'improvvisazione jazzistica, permette al musicista di "modificare tutte le caratteristiche strutturali e funzionali di un referente tenendo conto delle linee guida imposte dal dominio" (Stein 2010, 23), ad esempio le regole dell'armonia e del ritmo.

Interpretare l'improvvisazione come un continuum, piuttosto che come un concetto unico dai confini nettamente definiti, aiuta a restituire l'idea di una varietà di comportamenti che possono essere definiti usando lo stesso termine. In questo lavoro, per una questione di scorrevolezza e praticità, verrà usato "improvvisazione" per riferirsi a processi e comportamenti riconducibili a tutto il continuum visto sopra (ad eccezione della replica), avendo tuttavia l'accortezza di chiarire l'accezione qualora possano sorgere fraintendimenti.

1.7 Dimensioni condivise, dialogiche e collaborative

Abbiamo finora analizzato alcuni aspetti della natura creativa, innovativa e reattiva dei processi improvvisativi. Il jazz insegna, tuttavia, che raramente si suona da soli: l'improvvisazione è sempre costruita collettivamente. Anche quando improvvisiamo nella vita, sia operando tutti quegli aggiustamenti che Goffman definisce gioco di faccia [*face-work*]²⁶, sia agendo creativamente all'interno di vincoli socialmente definiti, siamo sempre in continuo dialogo con il mondo che ci circonda. Non può che essere così, se interpretiamo l'improvvisazione come dinamica dell'interazione sociale: non solo il nostro agire è condizionato dal contesto socioculturale in cui si articola, ma si relaziona continuamente all'agire degli altri, lo influenza e viene influenzato a sua volta.

L'improvvisazione, sostengono Ingold e Hallam, è relazionale perché legata ad aggiustamenti che avvengono nella vita e che sono intrecciati a quelli degli altri in modo non dissimile dai percorsi che i pedoni percorrono lungo una strada affollata (Ingold & Hallam 2007, 7). Scrivono:

Il movimento in avanti che fa continuare la vita coinvolge una buona dose di improvvisazione creativa. [...] [Michael de Certeau usa il termine manovre tattiche, vale a dire] aggiustamenti di postura, passo e portamento grazie ai quali il movimento di una persona si sintonizza, da un lato, con quello dei compagni di cui vuole stare al passo e, dall'altro, degli sconosciuti [...] con i quali non vuole scontrarsi (Lee & Ingold, in *Ibid.*).

Il riferimento è chiaramente a *L'invenzione del quotidiano* (de Certeau, 1980) e al concetto di aggiustamento tattico. De Certeau definisce aggiustamento tattico un tipo di improvvisazione creativa operata da soggetti che si muovono all'interno di un ordine predeterminato dalle strategie delle istituzioni dominanti; essi tentano, tramite la continua appropriazione e risignificazione di quanto imposto dall'alto, di negoziare il proprio stare nel mondo. La tattica non ha luogo proprio, sostiene l'autore, ha solo quello dell'altro: è un'arte del fare interstiziale, che opera nel tempo più che nello spazio, attenta a cogliere l'occasione propizia per "manipolare gli eventi in modo da trasformarli in opportunità" (De Certeau 2010, 15). Come sottolinea la citazione di Ingold e Hallam, questi aggiustamenti improvvisativi sono costantemente sintonizzati a quelli degli altri, da cui si discostano o a cui si avvicinano, in un gioco di interazione e influenza continue.

²⁶ Con questo termine Goffman (1967) descrive le operazioni compiute costantemente dagli individui per "salvare la faccia" in situazioni che hanno il potenziale di destabilizzarne o minarne la reputazione. Ci sono infatti situazioni che l'individuo non riesce a prevedere e che lo colgono impreparato, rischiando di compromettere la sua abilità di agire in un modo considerato appropriato da chi osserva. "Nel caso di Goffman, incontriamo quella che si potrebbe definire *conspirazione alla normalità*: per non dare l'impressione di improvvisare [...] improvviso la normalità" (Sparti 2005, 211).

Il jazz è frequentemente riconosciuto da chi lo pratica come un dialogo interpersonale tra musicisti. Suonare insieme non è semplicemente eseguire le note contemporaneamente, ma rappresenta una vera e propria costruzione collettiva della performance. In assenza di uno spartito che regoli gli interventi di ogni musicista è necessario essere immersi nel flusso inventivo, prestando attenzione a cogliere i suggerimenti degli altri, lavorando per rispondervi in maniera appropriata e continuare a costruire l'improvvisazione in maniera coerente. "L'improvvisazione jazz è un processo emergente, elusivo, vitale. In ogni momento un musicista può portare la musica in una direzione nuova, sfidando le aspettative e costringendo gli altri e re-interpretare ciò che hanno appena sentito" (Barrett 1998, 613). L'improvvisazione si configura come co-operazione, come ascolto della voce altrui e ricerca di un equilibrio condiviso che garantisca il "groove", il senso di sicurezza che nasce dal trovare un ritmo comune e che apre le possibilità all'invenzione efficace. La metafora menzionata qualche riga sopra è quella della performance come conversazione o dialogo (Duranti & Burrell 2004, 85; Plebani & Tomasi 2016, 76): all'input dato da una persona bisogna rispondere in maniera sensata, seguendo le regole convenzionali del linguaggio che tutti i partecipanti condividono. Per acquisire questa abilità di reagire appropriatamente è necessario essere membro di una comunità che riconosce certe regole come "corrette" e i comportamenti che non le rispettano come "scorretti"; nel caso del jazz, l'aspetto sociale non si limita alle relazioni tra membri della stessa band, ma anche a quelle più ampie con la comunità jazzistica locale o con la tradizione di illustri maestri che sono venuti prima e hanno dato l'esempio, contribuendo a delineare una tradizione della pratica. I referenti stessi, i *lick*, hanno valore socioculturale: un jazzista studia e impara i *lick* più celebri degli artisti venuti prima di lui, li riproduce e talvolta li modifica, offrendo a sua volta una versione che verrà appresa da chi viene dopo. Così facendo si mantiene vivo il rapporto tra le diverse generazioni di musicisti: anche quando un musicista suona da solo la sua performance è influenzata dal sapere di chi è venuto prima.

Non è mia intenzione soffermarmi ora sull'importanza per le comunità jazz dell'*hanging out*, espressione che in italiano si potrebbe tradurre con "passare il tempo insieme" e che descrive tutti quei momenti di convivialità in bar o *café* dopo un'esibizione (Barrett 1998, 616). Questo tema tornerà rilevante nel secondo capitolo, quando si tratterà il tema della perdita dei momenti di socialità secondaria con la chiusura delle scuole. L'*hanging out*, infatti, funge da sistema informale d'istruzione e garantisce ai più giovani, tramite la conversazione e il confronto tra musicisti, l'accesso al sapere dei *mentor* più esperti (*Ibid.*).

Torniamo ora sulla costruzione collettiva del processo improvvisativo. R.G. Collingwood²⁷ teorizza un'impostazione simile per la produzione artistica, sostenendo che l'artista, anche il più misantropo,

²⁷ Sawyer interpreta le idee di Collingwood sull'arte come una teoria dell'arte come improvvisazione [*art as improvisation*] (Sawyer 2000, 151). L'aspetto della relazionalità e della costruzione collettiva del prodotto artistico è solo uno dei molti aspetti che accomunano le due pratiche.

sia costantemente immerso in una rete di relazioni che contribuiscono alla realizzazione collettiva dell'opera. Scrive:

Il lavoro di una creazione artistica non è un lavoro realizzato in modo esclusivo o completo all'interno della mente della persona che chiamiamo artista. [...] Questa attività è un'attività corporativa che non appartiene a un singolo uomo ma a una comunità. Non è realizzata solo dall'uomo che individualisticamente chiamiamo artista, ma in parte anche da tutti gli altri artisti che diciamo l'hanno "influenzato", quando dovremmo dire in realtà che hanno collaborato con lui. [...] deve esserci un pubblico, la cui funzione non è meramente recettiva ma anche collaborativa. L'artista è quindi in una relazione collaborativa con una comunità intera (in Sawyer 2000, 156).

L'idea del filosofo è, *mutatis mutandis*, perfettamente applicabile al tema di ricerca. Sostituendo infatti all'artista della citazione il docente, si ottiene un'accurata descrizione dell'insegnamento come attività collaborativa in continua relazione intersoggettiva. Il lavoro dell'insegnante è naturalmente basato sul dialogo e ha già in sé il potenziale per essere creativo e improvvisativo: la classe di studenti non è un'audience passiva, ma interviene e contribuisce alla lezione, modificandone il tono o la direzione anche radicalmente, e stimolando chi insegna a indagare nuove possibilità nel momento stesso in cui emergono. Il risultato esatto della lezione non si conosce a priori e anche il più esperto degli insegnanti sa che c'è un margine di indeterminatezza che entra in gioco in ogni scambio con i propri studenti ("non so cosa ho detto prima che tu risponda e tu non sai cosa hai detto prima che ti risponda io", Asplund in Alterhaug 2004, 110)

Nelle specifiche circostanze dell'emergenza sanitaria, a questa "improvvisatività" in potenza dell'insegnamento (non a caso Sawyer lo definisce una *performance improvvisativa*) si è aggiunta una didattica per molti totalmente nuova²⁸ che ha richiesto aggiustamenti improvvisativi anche alle modalità d'insegnamento: le nuove forme digitali sono state "inventate"²⁹ nell'interazione tra docenti e studenti all'interno di uno spazio nuovo – la stanza digitale – privo dei connotati spaziali condivisi che garantiva l'aula; la collaborazione, l'aiuto reciproco e l'emulazione sono stati dunque necessari per articolare nuove soluzioni che fossero efficaci per tutti gli attori coinvolti.

Si può dunque affermare che l'insegnante del periodo pandemico sia stato a tutti gli effetti l'artista di Collingwood che entra in una relazione collaborativa con la comunità: in parte perché in uno stato di emergenza ha istintivamente cercato la vicinanza e l'aiuto dell'altro, in parte perché è virtualmente entrato nelle case delle persone con la propria voce e le proprie lezioni, portando la propria presenza in un momento di forte perdita dei legami comunitari.

²⁸ È importante sottolineare che sebbene si parlasse di insegnamento digitale prima del *lockdown* e alcuni docenti arricchissero già le proprie lezioni con contenuti multimediali, questo non era mai avvenuto a scapito della lezione in presenza, come è invece successo quando gli ambienti scolastici sono stati chiusi.

²⁹ Da una conversazione con Caterina (19 novembre 2021).

1.8 Non esiste l'errore? Trovare il senso a posteriori

L'improvvisazione è immersa nello scorrere del tempo e come tale non è reversibile. Nell'agire collettivo non posso sapere come l'altro agirà prima che l'azione avvenga e potrò reagire di conseguenza soltanto dopo aver registrato il suo operato; a sua volta il mio interlocutore, anch'esso in attesa della mia mossa, potrà rispondermi in maniera pertinente solo dopo averla osservata. L'improvvisatore sa per certo ciò che si è lasciato alle spalle, ma non ha sicurezza circa il futuro: l'intero processo acquisisce senso retroattivamente, quando si ha il quadro completo delle direzioni in cui il gioco di rielaborazione e la pluralità di scelte hanno condotto (Gioia, in Barrett 1998, 615). Keith Sawyer si riferisce a questa peculiarità dell'improvvisazione come emergente [*emergence*], prendendo in prestito la definizione che ne dà George H. Mead: "L'emergente, quando appare, è sempre ritenuto prodotto del passato, ma prima che appaia, esso – per definizione – non consegue dal passato" (Sawyer 2000, 152; trad. Sparti 2005, 178).

L'agire improvvisativo, come l'atto creativo di Johnson-Laird, è non-deterministico: le scelte operate vengono a posteriori razionalizzate come coerenti e sembrano talvolta la naturale risposta a ciò che era venuto prima; in realtà, ogni momento dell'azione improvvisativa apre una vasta "gamma di possibilità [...], ciascuna delle quali può essere elaborata dando esito a risultati del tutto inattesi" (Sparti 2005, 178). Possiamo immaginare l'improvvisazione come un movimento proiettato in avanti nel tempo: ogni volta che si coglie una suggestione o si accetta un suggerimento, si opera una scelta tra le molte disponibili e la si adatta alle necessità del momento, offrendola agli altri come punto di partenza della loro elaborazione.

All'interno di questa (ri)produzione circolare di senso, che ruolo ha dunque l'errore? Dopo aver parlato della libertà creativa che l'improvvisazione consente, mi sembra opportuno dedicare qualche riga all'errore e alla gestione che l'improvvisatore ne fa.

Se, come già ribadito, l'improvvisazione è un flusso, il momento dell'errore non può che innescare due situazioni: arrestare totalmente il movimento o venire inglobato nel movimento stesso. Nel primo caso, l'improvvisazione termina, si tace e si posano gli strumenti. È la crisi totale: il gioco con i vincoli ha finito per romperli, come un elastico troppo teso che si spezza. Si deve riconoscere l'errore e ricominciare. Nel secondo caso, il tentativo di correzione non arresta il processo, ma diventa esso stesso parte del percorso creativo (Bertinetto 2016, 308 e ss.). Nel caso di una nota sbagliata, le azioni successive tentano di coprirla, di inserirla in un'idea musicale coerente: l'errore diventa potenzialità e rivela sviluppi alternativi. In entrambi i casi l'errore diventa "spunto di riflessione per successive elaborazioni, scelte, variazioni" (Sparti 2005, 193).

Nel continuo riordino creativo di spunti precedenti anche l'errore assume un ruolo generativo. Stephen Nachmanovitch, violinista improvvisatore e studente di Gregory Bateson, paragona l'errore al granello di sabbia che si infiltra nella conchiglia dell'ostrica: pur irritante, costringe l'ostrica a reagire, finendo per trasformare se stessa e il granello in qualcosa di diverso ma meraviglioso. Come nel caso della perla, nata da un evento accidentale, anche l'abile improvvisatore ha i mezzi per sfruttare le situazioni critiche e trasformarle in vettori creativi (Nachmanovitch 2013, 101). L'errore nei processi improvvisativi va sempre interpretato in relazione alle norme che li guidano e alle possibilità che gli improvvisatori hanno di agire sulla norma stessa per dare senso retroattivo all'errore. Bertinetto ci fornisce un esempio illuminante di ciò tramite la metafora jazz: una stessa nota, che potrebbe risultare stonata in una certa frase musicale, non è davvero "fuori" se i partecipanti dell'esibizione sono in grado di darle un senso:

Se la nota fuori dai parametri standard (la cosiddetta *wrong note*) sia effettivamente 'fuori' (ovvero effettivamente *wrong*) dipende da come viene usata – ancora prima che capita – dai partecipanti all'interazione performativa, che in linea di principio e entro certi limiti stabiliti dal genere, dallo stile e così via, non solo sussumono una data nota sotto una certa regola armonica stabilita, ma possono cambiare la regola *in fieri*, a partire dagli *input* sonori del processo performativo [...] [e] negoziare, mediante pratiche di riconoscimento, il riferimento normativo in modo performativo con gli altri performer, che a questa decisione devono reagire [...] con la produzione di eventi sonori che, contestualizzando *ex post* l'evento sonoro 'destabilizzante', riorganizzano creativamente il corso della performance (Bertinetto 2016, 305).

Abbiamo già parlato della relazione tra le norme, la loro applicazione e la capacità degli individui di modificarle parzialmente ogni volta che si trovano a doverle applicare (non a caso Hans Georg Gadamer sosteneva che non esiste regola che possa governare la sua esecuzione, dal momento che quest'ultima dipende sempre da atti di interpretazione individuali [in Bertinetto 2016, 57]). Tuttavia, la citazione riportata ci fa ragionare non solo sulle potenzialità dell'improvvisazione come modalità di gestione dell'errore, ma anche sulle sue implicite possibilità trasformative: quando ci immergiamo in un atto improvvisativo è solo a posteriori che realizziamo che il nostro gioco creativo non si è articolato solo nello spazio noto di criteri prestabiliti, ma che li ha spesso scavalcati, stravolti, ridimensionati e reinventati, finendo per aprire nuove strade a sviluppi innovativi.

2. “Abbiamo dovuto tutti improvvisare”: racconti di insegnanti-*bricoleur*

Il primo capitolo è stato dedicato al concetto di improvvisazione e ai suoi elementi costitutivi come identificati dalla letteratura accademica. Questo secondo capitolo darà voce agli “improvvisatori”, gli insegnanti protagonisti di questa ricerca, lasciando che siano le loro parole e le loro storie a descrivere l’esperienza didattica della pandemia.

Le pagine che seguono hanno lo scopo di ripercorrere quei mesi di insegnamento online attraverso le testimonianze di chi, a distanza di due anni, ha voluto condividere i propri ricordi. L’analisi che verrà fatta si baserà sulle sensazioni che sono riemerse nel momento del racconto, su ciò che è rimasto impresso nella memoria e sui segni indelebili lasciati da un’esperienza quale la didattica a distanza (da qui in poi, DaD). Le conversazioni informali e semi-formali, che hanno permesso la raccolta di tredici testimonianze, incontrano in questo capitolo i risultati dell’osservazione partecipante, svolta da febbraio a giugno 2020, nei mesi in cui io stessa ho lavorato come docente. La mia prospettiva di ricercatrice, come già chiarito nell’introduzione, è emica: parlo di un fenomeno al cui interno sono stata – e sono, essendo tuttora docente – inclusa anche io. Avendo vissuto in prima persona le vicende di cui ho scelto di parlare, l’interpretazione del fenomeno sarà quindi parzialmente influenzata dalla mia stessa storia personale.

Il racconto, assieme alle memorie, sono strumenti fondamentali per poter ricostruire un quadro di quei giorni. L’analisi di ciò che il tempo non ha rimosso consente di comprendere quali siano gli elementi a cui gli interlocutori hanno dato importanza, cosa li abbia segnati e cosa, ancora oggi, venga ricordato con serenità o con rimpianto. A distanza di due anni come vengono ricordati quei mesi di stravolgimento e difficoltà? Quali sono state le improvvisazioni elaborate nel momento in cui gli abituali *pattern* di comportamento sono inevitabilmente venuti meno? E infine, come ha influito la didattica a distanza sull’idea che le persone avevano di sé in quanto insegnanti?

2.1 L’esperienza del *lockdown* come fase liminale

Il primo periodo è stato pesantissimo. Sono stato tre mesi chiuso a casa da solo (Stefano, professore di matematica e scienze, 26 ottobre 2021).

Alle volte succedeva che rimanevo collegata al PC e non mi rendevo conto da quante ore fossi attaccata. Mi chiamavano “Mamma, è ora di cena!”, [ma] ero immersa in questa [realtà] e non riuscivo proprio a percepire [lo scorrere del tempo] (Sabrina, professoressa di educazione fisica, 5 novembre 2021).

Ero sempre dalla mattina alla notte attaccata al computer e questo era inquietante (Raffaella, professoressa di matematica e scienze, 4 novembre 2021).

Quando ho iniziato a parlare con altri insegnanti dell'esperienza che avevamo vissuto nel 2020, avevo ben chiari in mente i miei ricordi del *lockdown*. Le scuole avevano chiuso il 23 febbraio e da allora non era rimasto molto a scandire le mie giornate, che si susseguivano per lo più uguali tra le mura di casa. Impossibilitata a uscire, isolata dalle mie conoscenze e confusa dagli avvenimenti straordinari in corso, succedeva spesso che giorno e notte perdessero significato: le lezioni universitarie, caricate online, potevano essere ascoltate in qualsiasi momento, il pigiama poteva essere portato fino a sera, una serie televisiva poteva essere guardata ininterrottamente per giorni (le cosiddette "maratone" di cui si parlava spesso sui *social media*).

I tre professori le cui citazioni ho posto in apertura riecheggiavano sentimenti simili, nonostante età, formazione e anni di servizio diversi; riconoscevano che, nel momento in cui l'obbligo di stare in casa aveva reso necessario lavorare a distanza, la fusione tra spazio privato e spazio lavorativo aveva acuito la sensazione di un flusso indiscriminato di tempo: all'interno di questo tempo apparentemente tutto uguale era facile smarrirsi, non percepire lo scorrere delle ore e, come Sabrina, non rendersene conto finché qualcuno, dall'esterno, non riportava alla realtà. Non era più possibile scandire le giornate con una routine che prevedesse l'interazione con il mondo esterno (andare al lavoro, praticare sport, incontrarsi con amici, ...): dove possibile, il mondo esterno veniva portato dentro casa e la chiara definizione *inside/outside*, con le rispettive implicazioni di luogo intimo e luogo pubblico, veniva meno.

L'impatto dell'uniformarsi delle giornate e della perdita di senso del tempo, insieme al sentimento di indeterminatezza suscitato da simili circostanze (Sabrina che non si rende conto dello scorrere delle ore e deve essere riportata alla realtà dai figli, la sensazione di inquietudine di Raffaella) possono essere meglio compresi ricorrendo a un concetto caro all'antropologia: quello turneriano di liminalità. Victor Turner (2001) delinea il concetto di liminalità all'interno di una più ampia teorizzazione sulla struttura dei riti di passaggio [*rites de passage*], tematica precedentemente affrontata dai lavori di Arnold van Gennep: la fase liminale è un momento temporale intermedio ("*betwixt and between*"), che segue alla rottura con l'ordine precedente (già avvenuta) e precede l'integrazione in un nuovo equilibrio (ancora da attuarsi). Questa fase di "*in-between*" [stare in mezzo] è qualitativamente diversa da ciò che l'ha preceduta e lo è da ciò che seguirà; è instabile, sospesa e indeterminata (Turner 2001, 112). Ha la caratteristica di essere ambigua e disorientante, "un momento tra due momenti e uno spazio tra due spazi" (Bell 2021, 64). L'inizio del rito di passaggio è generalmente separato dalla comunità in questa fase e vive a metà tra due momenti: non è più quello che era in precedenza, ma non è ancora diventato qualcosa di nuovo. Solo quando verranno celebrati i riti che ne consentiranno il rientro regolato nella società sarà a tutti gli effetti uscito dalla fase liminale.

“Van Gennep ha dimostrato”, scrive Turner (2001, 111), “che tutti i riti di passaggio o di ‘transizione’ sono contrassegnati da tre fasi: separazione, margine (o *limen*, che in latino significa ‘soglia’) e aggregazione”. Come già menzionato in precedenza, la fase liminale si trova tra due fasi qualitativamente diverse, di cui non condivide le caratteristiche: le persone che attraversano il momento intermedio “sfuggono o scivolano tra le maglie della rete classificatoria che normalmente colloca stati e posizioni nello spazio culturale” (Ivi, 112). In un contributo successivo a *Il processo rituale*, Turner amplia la definizione di liminalità e dichiara: “La liminalità è ricca di potenza e potenzialità. Può essere anche ricca di sperimentazione e di gioco. Ci possono essere giochi di idee, giochi di simboli e giochi di metafore. In definitiva, il gioco è l’aspetto principale.” Questa definizione si presta particolarmente a venire applicata al tema di questa ricerca, che poco ha a che vedere con l’ambito originale di applicazione del concetto di liminalità, ovvero i riti di passaggio propriamente intesi. Dalle testimonianze degli interlocutori – avremo modo di osservare più avanti – emergerà infatti molto spesso questo elemento di potenzialità creativa: lungi dal sentirsi vittime passive degli eventi, molti insegnanti parleranno proprio di forte agentività e sperimentazione.

L’incertezza dei mesi di confinamento³⁰, la cui esperienza è stata spesso descritta nei termini di “vivere alla giornata”, è paragonabile al senso di sospensione che caratterizza i periodi liminali. L’impressione condivisa era infatti quella di aver rotto con le modalità di vita considerate “normali” e, al tempo stesso, di star vivendo in una situazione anomala, da cui era imperativo uscire (quel “tornare alla normalità”, che gli interlocutori ricordavano di aver spesso ripetuto³¹). Vivere in uno stato liminale implica non essere “né da una parte né dall’altra” [*neither here nor there*] (Turner 2001, 112): è un periodo di transizione che rompe con una situazione precedente percepita come normativa; al tempo stesso, però, non è ancora ristabilito un nuovo equilibrio. L’individuo percepisce che si sono innescati dei cambiamenti nei modi di definire la propria identità, il proprio tempo e le proprie relazioni socialitarie: ciò che prima era sicuro ora è messo in discussione. “Il processo è destabilizzante. Richiede una separazione dai legami culturali e una fondamentale dissoluzione delle usuali strutture mentali e sociali che ci guidano e formano come persone” (Osterhoudt 2020).

Nella prima metà del 2020 abbiamo collettivamente assistito a una diffusione apparentemente incontrollabile del virus SARS-CoV-2. Questo fenomeno ha profondamente intaccato le nostre certezze e ha costretto ad assegnare nuovi significati ad aspetti dell’esistenza che davamo per scontati. Prendiamo come esempio di questo la vicinanza e il contatto fisico: di fronte alla minaccia di contagio, l’altro diventava potenziale contaminante e, in quanto tale, andava allontanato ed evitato; il

³⁰ In Italia il *lockdown* nazionale è stato imposto l’11 marzo 2020.

³¹ Questo “tornare alla normalità” era uno degli slogan che si sentivano spesso ripetere durante i mesi di confinamento. “Andrà tutto bene”, “ce la faremo” sono altri dei motti usatissimi in quei mesi, sia dai media, sia da forme di iniziative dal basso, come, ad esempio, cartelloni o striscioni che si vedevano spesso appesi fuori dalle finestre o dai terrazzi.

movimento e la possibilità di attraversare lo spazio esterno cambiavano connotazioni. Lo stare in casa si faceva significante di privilegio: chi prima poteva viaggiare senza vincoli di tempo e denaro ora rimaneva in casa, al sicuro da un esterno minaccioso; al contrario, a uscire erano spesso i cosiddetti “lavoratori essenziali”, che si esponevano al potenziale contagio perché non potevano fare altrimenti. L'esterno veniva quindi risignificato alla luce di una realtà mutata: da un lato era potenzialmente pericoloso per la salute individuale e pubblica, dall'altro risvegliava sentimenti di desiderio e nostalgia proprio per la sua inaccessibilità (“tornare alla normalità” si declinava anche in un desiderio di poter fare nuovamente attività all'esterno).

I cambiamenti nel linguaggio, nel comportamento, nelle relazioni sociali, nelle credenze e nei valori contrassegnano i momenti di liminalità come processi in divenire, da cui l'individuo e la comunità escono modificati. Vengono inventati nuovi rituali e nuove abitudini per adattarsi alle mutate circostanze di vita. Tre anni fa, l'atto di indossare la mascherina non poteva certamente essere considerato un'abitudine diffusa in Italia, mentre lo è diventato nel 2022: se in passato capitava di dover rientrare in casa a prendere la mascherina dimenticata, ora la si afferra prima di uscire insieme alla giacca e alle chiavi. La fase intermedia, il *limen*, può essere concettualizzata come lo stadio temporale durante il quale le nuove pratiche, come l'uso della mascherina, vengono riconfigurate: lentamente spogliate dell'iniziale percezione di azioni inusuali e aliene³², finiscono per assumere i connotati di pratiche abituali e socialmente accettate. La buona norma di indossare la mascherina in determinate situazioni è ora un'abitudine (per lo più³³) consolidata e riconosciuta come appropriata; per di più, il mancato rispetto di questa convenzione può risvegliare sentimenti negativi in chi la applica verso chi invece non lo fa³⁴.

Il mondo dell'istruzione dell'obbligo fornisce un altro esempio dei mutamenti avvenuti rispetto alla realtà pre-Covid-19. Nei mesi successivi all'esperienza della didattica a distanza, si è cercato di riportare, quando possibile, gli studenti tra i banchi delle scuole elementari e medie. Per cercare di arginare le possibilità di contagio, si è introdotta una serie di accorgimenti nuovi, tra cui l'obbligo di

³² La prima persona che abbia sentito definire aliena la mascherina è stata una collega, Alice, il 23 febbraio 2020. Quel giorno era stata comunicata la chiusura di tutti gli ordini e gradi di scuola in Veneto e nel gruppo WhatsApp dei colleghi si commentava sporadicamente la notizia. Lo sgomento con cui era stata accolta la notizia aveva fatto passare la voglia di discutere e il messaggio di Alice era uno dei pochi che compariva nella chat. Leggeva: “Un mondo di alieni! Tutti con le mascherine”. Confrontare quelle parole con la realtà attuale rivela come, a distanza di due anni, i significati associati a certe pratiche siano mutati radicalmente.

³³ Non si deve ovviamente generalizzare eccessivamente. Come nel caso dei vaccini, anche in quello delle mascherine esistono detrattori che ne negano l'efficacia e rifiutano l'utilizzo. Il fatto che per alcuni il rifiuto sia oggetto di rivendicazione, attraverso la quale è possibile ribadire una differenza rispetto alle regole, non fa che dimostrare l'entità dei cambiamenti avvenuti.

³⁴ Il Covid-19 ha riconfigurato molte pratiche, ma non per tutti allo stesso modo. Le diverse opinioni circa mascherine o vaccini tendono a creare situazioni di polarizzazione, tra un noi che si comporta in un certo modo e un loro che agisce in maniera contraria. Ogni “fazione” tenta di agire in maniera coerente con le proprie convinzioni, ma accusa spesso l'altra di cecità, egoismo o ingenuità.

indossare le mascherine per tutta la durata della giornata scolastica. È consentito rimuoverla solo per la ricreazione, che si svolge rigorosamente stando seduti al proprio banco, distanziato a norma di legge dagli altri. Rispetto agli anni precedenti al 2020, è raro vedere gli studenti con il viso scoperto: ci si parla, si sorride, ci si acciglia, si lanciano occhiate, si ammicca, rigorosamente da sopra la mascherina. Abbiamo tutti imparato a leggere le espressioni tramite gli occhi e le sopracciglia. Tempo fa parlavo proprio di questo con una collega di lettere. Ci eravamo incontrate per altri motivi ma, finendo per parlare di lavoro come spesso fanno gli insegnanti, mi raccontava della sua breve esperienza online nel 2021³⁵:

Luciana: È stato brutto tornare online, però sai che cosa... guardando al lato positivo? Almeno li ho visti in faccia! [ride]

Io: Non è incredibile? Prima ci sembrava strano vederli con la mascherina, adesso ci sembra strano vederli senza.

Luciana: Alcuni non li riconosci... alcuni sono proprio diversi senza [mascherina]. Ne vedi certi che dici... e quello chi è? Perché magari senza sono proprio diversi. Vedendoli solo fino a qui [fa segno con la mano all'altezza del naso] non capisci.

La percezione stessa dell'altro è cambiata: noi insegnanti ci relazioniamo con persone di cui non conosciamo il volto, e loro non conoscono il nostro. Poter vedere il viso scoperto non è più scontato e, anzi, può diventare motivo di sorpresa, a volte anche di curiosità (come nell'episodio riportato sopra). Durante la ricreazione mi trovo spesso a osservare i miei studenti, cercando di memorizzarne i lineamenti, e noto che, se abbasso la mascherina, loro fanno lo stesso con me, avidi di sapere cosa si nasconda oltre il rettangolino di tessuto. Se mi venisse chiesto di descriverli, tuttavia, non credo sarei in grado di richiamare alla mente un'immagine chiara dei loro volti.

Per rimediare a questo "anonimato della mascherina", un collega dello scorso anno, Sebastiano, aveva inventato una sorta di rituale che metteva in pratica con i nuovi colleghi. Ricoprendo una posizione importante all'interno della scuola, accoglieva i nuovi arrivati e li introduceva all'ambiente; tuttavia, prima di iniziare, li faceva sedere nel suo ufficio, rigorosamente a distanza di sicurezza, ed esordiva: "Bene, adesso che siamo qui distanziati, tiriamoci giù le mascherine che voglio guardare in faccia i miei colleghi prima di iniziare a lavorare insieme. Non esiste che non sappiamo neanche che facce abbiamo! A volte incontro qualcuno per i corridoi e non so neanche chi è. Cinque minuti, ci tiriamo giù e ci vediamo un attimo".

Ho usato questi due esempi, tra i molti che si potrebbero trovare, per evidenziare gli evidenti cambi nel modo di relazionarsi e nella percezione degli altri tra prima e dopo il *lockdown*. Uso il *lockdown* come momento spartiacque peccando forse di eccessiva schematicità, ma desiderando sottolineare

³⁵ Le scuole hanno parzialmente chiuso anche a marzo 2021, per circa due settimane, a causa di un'impennata dei contagi.

l'importanza di quei mesi ai fini di questa ricerca. Nelle conversazioni con i vari interlocutori le domande sul virus e sul suo impatto venivano quasi sempre interpretate in relazione a quei mesi, percepiti come paradigmatici dell'esperienza pandemica: il confinamento, l'impossibilità di uscire, le notizie in televisione, i video dei camion per trasportare i defunti, la saturazione degli ospedali. Il *lockdown* è stato il traumatico momento di rottura, causato dal virus, con ciò che veniva percepito come normalità: ne ha rivelato la fragilità e la suscettibilità a venire meno a causa di ingerenze esterne. Il provvedimento costringeva ad aprire gli occhi sulla gravità della situazione: per questo, veniva considerato da molti insegnanti come il momento più difficile degli ultimi anni, una vera e propria prova di resilienza. "Si parlava di coprifuoco e sembrava veramente utopico, anzi distopico. Sembrava di essere in guerra" (Lisa, professoressa di lettere, 27 ottobre 2021).

Parlare del *lockdown* come fase liminale pone l'attenzione sull'impatto socioculturale del virus e risulta utile per rendere l'idea di un momento di passaggio e di cambiamento, le cui ripercussioni viviamo ancora oggi. Rispetto a un mondo che, tre anni fa, non conosceva il virus, viviamo ora in un mondo che con esso convive, e siamo passati attraverso periodi liminali che hanno trasformato la nostra percezione della realtà e di chi ci sta attorno. Nonostante non sia ancora risolta l'emergenza Covid-19, è osservabile un assestamento generale avvenuto negli anni successivi al 2020: non ci sono più il senso di smarrimento e il disorientamento provocati dal non sapere che cosa stesse succedendo o dal dover affrontare una minaccia sconosciuta. Il virus è diventato parte della quotidianità: ci si è abituati a sentirne parlare, a prendere provvedimenti per evitare il contagio, a organizzare la propria vita attorno al virus. Il personale sanitario ha perso i connotati eroici di cui era stato investito durante le prime ondate di contagi. Sui *social media* si dibatte se il vaccino sia utile o sia un complotto delle case farmaceutiche e dei governi mondiali. Le ansie collettive³⁶ e la paura iniziale sono scemate considerevolmente. Non è quindi possibile descrivere la situazione attuale come una fase liminale, non presentando più connotati di instabilità e sospensione; ciò che si è innescato terminato il momento di confinamento è infatti il reinserimento in un nuovo equilibrio, modificato rispetto alla situazione di partenza. "Gli uomini si abituano a tutto, ci siamo abituati anche a questo" (Patrizia, professoressa di inglese, 23 ottobre 2021).

2.2 Le fasi della didattica digitale come fasi del dramma sociale

Nella fase liminale descritta in precedenza, identificabile con il periodo che andava da fine febbraio a inizio giugno 2020, si è articolato il lavoro degli insegnanti. Parlare di liminalità aiuta a restituire,

³⁶ Mi riferisco con quest'espressione a quelle manifestazioni di forte apprensione e preoccupazione che erano frequenti durante i primi mesi del 2020 e che si traducevano, ad esempio, nell'accumulo compulsivo di beni di prima necessità quali carta igienica o gel igienizzanti.

a distanza di due anni, un'impressione di quei mesi: l'incertezza e la paura di un mondo esterno dal potenziale infettivo, il confinamento entro le mura di casa, il susseguirsi di normative che sancivano i comportamenti appropriati da seguire, i continui bollettini dei contagi e dei decessi in televisione. Questo è il clima in cui è avvenuta la digitalizzazione della scuola, una mossa che ha previsto, per la prima volta nella storia italiana, la separazione dei docenti dall'ambiente designato alla loro professione.

I racconti che ho avuto modo di ascoltare, le testimonianze che arricchiscono la cornice teorica di questo lavoro, descrivono esperienze lavorative simili, ma vissute in modi spesso diversissimi. Gli insegnanti, infatti, chiamati a rispondere a una situazione emergenziale, hanno reagito nei modi che reputavano più opportuni ed efficaci, dando vita a un'ampia gamma di soluzioni e improvvisazioni. Non è possibile rendere conto di questa vivacità nella sua interezza, né il campione di professionisti individuato per questa ricerca rappresenta un modello particolarmente virtuoso che vale per l'intera categoria. L'intento è piuttosto quello di mostrare come alcune persone comuni di età, formazioni ed esperienze diverse abbiano gestito una situazione imprevista (*l'improvisus* del capitolo precedente) e abbiano volto a proprio favore, con i mezzi a disposizione, delle circostanze spesso complesse a livello umano e professionale. In particolare, a differenza di altre professioni passate al lavoro agile durante il *lockdown*, l'insegnamento è comunitario e collettivo, basato sulla relazionalità: nel momento dell'isolamento questi insegnanti hanno dovuto anche inventare modalità relazionali nuove, così da mantenere vivi i rapporti umani anche attraverso lo schermo.

Un aspetto curioso che accomunava i miei quattordici interlocutori era il loro modo di raccontare la propria esperienza come se fosse stata scandita da fasi diverse, ognuna caratterizzata da aspetti e risposte emotive differenti. Si trattava di una scansione temporale, ma anche esperienziale, legata all'acquisizione di competenze nuove, ed emozionale, marcata dal susseguirsi di stati emotivi differenti, dalla paura, allo spaesamento, fino alla soddisfazione e alla realizzazione personale. Le fasi generalmente identificate erano quattro: un primo momento di spaesamento, coincidente con la chiusura delle scuole; un secondo momento di forte incertezza circa le proprie abilità di risposta, ma anche paura e angoscia per gli eventuali sviluppi a livello di salute pubblica; un momento intermedio di reazione e gestione dell'emergenza, con la conseguente introduzione di misure compensative; e, infine, il momento della distensione e del rientro in un ordine percepito come nuova normalità. Tentando di fare chiarezza e definire, a posteriori, questi quattro momenti della didattica a distanza, è apparsa chiara la somiglianza con un altro concetto cardine dell'antropologia: quello di "dramma sociale" elaborato da Victor Turner (1993). Senza voler forzare una teorizzazione della didattica del *lockdown* come dramma sociale, desidero tuttavia ispirarmi alle etichette che il celebre antropologo usa per i quattro momenti che compongono il dramma sociale: rottura, crisi, compensazione e

reintegrazione. L'utilizzo di queste definizioni ben si presta a restituire una scansione coerente del periodo interessato dalla ricerca.

Il focus di questo lavoro è ovviamente sul terzo momento. La compensazione, ovvero l'insieme dei tentativi di ammortizzare l'impatto dei repentini cambiamenti all'ordine conosciuto, ha richiesto di trovare strategie, improvvisazioni e risposte che fossero efficaci nel contesto delle mutate circostanze. La ricerca si concentra su questo. Cercherò tuttavia di chiarire come siano stati vissuti anche gli altri tre periodi.

2.3 Atti I&II: Rottura e Crisi

Il momento che chiamo della rottura è stato spesso descritto dagli interlocutori come una realizzazione raggiunta nel corso delle due settimane seguenti al 23 febbraio: se inizialmente rimaneva viva la convinzione che la chiusura delle scuole sarebbe stata temporanea e che il ritorno alle aule sarebbe avvenuto nel corso di una settimana o poco più, il protrarsi della chiusura e la seguente l'imposizione del *lockdown* nazionale aprivano gli occhi sulla gravità della situazione, disilludendo circa un possibile ritorno in presenza.

All'inizio sembrava una settimana, poi l'altra... quindi ci sono state due, tre settimane in cui non li abbiamo più visti [gli studenti] e sembrava sempre di dover ricominciare, no? E poi ci siamo resi conto che invece praticamente non saremmo più rientrati (Margherita, maestra, 21 ottobre 2021).

Io, all'inizio, come penso tutti quanti... nessuno aveva capito che cosa stesse succedendo effettivamente. La cosa che mi ha proprio spalancato gli occhi e [mi ha fatto] rendere conto di quello che stava accadendo... e appunto, io ho fatto parte della Croce Rossa... ci è arrivato un messaggio in cui ci spiegavano nei minimi particolari che cosa... quello che c'era in atto sostanzialmente [il *lockdown*]. La cosa mi ha subito scioccata. [La mia reazione è] stata: e adesso? (Maria, professoressa di religione, 3 novembre 2021).

A costituire il punto di rottura era proprio la consapevolezza di non poter tornare allo stato lavorativo precedente, alla routine consolidata, a ciò che prima era dato per scontato. La domanda retorica di Maria ("e adesso?") evocava un senso di spaesamento, di incertezza davanti al venir meno delle abitudini e delle proprie certezze. L'emozione di shock ("la cosa mi ha subito scioccata") ben si presta a descrivere il passaggio sofferto tra una situazione di equilibrio (la vita prima del virus) e la realtà emergenziale imposta da eventi al di fuori del controllo del singolo. La rottura portava con sé l'impossibilità di condurre la propria esistenza nelle modalità efficaci in precedenza, e con il venir meno di molte possibilità e l'emergere di nuove necessità, l'individuo doveva forzatamente adattarsi,

che piacesse o meno. È proprio questa componente di coercizione – la necessità di cambiare non è frutto del libero arbitrio – a innescare la situazione di crisi.

La situazione di crisi è la naturale conseguenza a una rottura: la perdita di coordinate e la sensazione di non avere più il controllo sull'ordinario risvegliano una sensazione di smarrimento, amplificata dall'incapacità di adattarsi immediatamente alle mutate circostanze. Il cambio di modalità didattica, avvenuto nel corso di poche settimane, è stato spesso descritto come repentino e non ha permesso di metabolizzare i cambiamenti in atto. L'aspetto di sorpresa ha esacerbato il senso di perdita: le abitudini non sono state volontariamente cambiate, ma sono state forzatamente abbandonate perché inefficaci in una situazione altamente imprevedibile e stressante, quale l'emergenza sanitaria.

Il regolare svolgimento della professione dell'insegnante si articola all'interno di linee guida e normative stabilite negli anni, ormai interiorizzate perché vissute prima come studenti e poi come docenti. La delocalizzazione dell'insegnamento ha lasciato in preda alla confusione e all'autogestione: in mancanza del luogo fisico che incarnava e codificava tutti i valori, le norme e i comportamenti legati alla didattica, gli insegnanti si sono spesso chiesti se fossero in possesso delle abilità di compensare a questa mancanza.

All'inizio non c'erano delle direttive specifiche da parte della scuola. Proprio come istituzione non ha dato subito delle direttive o stabilito un regolamento: ha lasciato, diciamo, la libertà a noi insegnanti di gestire come potevamo questa didattica a distanza (Lucia, professoressa di lettere, 27 ottobre 2021).

L'impatto iniziale è stato scioccante, o qualcosa di simile a scioccante, nel senso che non eravamo assolutamente preparati a una cosa di questo genere, quindi non avevamo neanche gli strumenti, le competenze e le capacità per avviare un insegnamento a distanza. Era una cosa assolutamente impensabile fino a pochi giorni prima: nessuno era preparato (Luca, 59 anni, 9 novembre 2021).

Come abbiamo già visto, “scioccante” è un aggettivo che ricorre in queste storie di insegnanti digitali che raccontano il momento della transizione. Chi, come Luca, aveva diversi anni di insegnamento “tradizionale” alle spalle è stato costretto a ricalibrare improvvisamente le proprie modalità diventate obsolete. Spesso veniva denunciato dagli interlocutori lo stato di confusione di questi primi momenti dopo la chiusura: direttive poco chiare, scarsa comunicazione, modalità non univoche. La paura di molti era quella di non avere le competenze appropriate per affrontare una situazione nuova, nella quale si ritrovavano contro la propria volontà. Questo aveva provocato emozioni molto forti in alcuni (ansia, paura, rabbia), il rifiuto totale in altri³⁷.

³⁷ Mi riferisco qui ai casi di insegnanti che, per una vasta gamma di motivazioni diverse, si sono rifiutati di svolgere la didattica in modalità online. Tornerò in seguito sulle opinioni che i miei interlocutori avevano di questa categoria di docenti.

All'inizio della mia ricerca di campo nel 2021, ho incontrato Antonia, una ex collega con la quale avevo ancora sufficiente confidenza da poterla invitare a bere un caffè insieme. Tra varie chiacchiere di lavoro, le raccontavo anche della ricerca che stavo svolgendo per la tesi (ai tempi del *lockdown*, Antonia era, come me, un'insegnante di sostegno alle prime armi e ci eravamo conosciute proprio durante quell'anno scolastico). In particolare, mi ero soffermata a commentare i giorni di febbraio in cui stavamo acquisendo consapevolezza dei cambiamenti in atto, rendendoci conto che avremmo dovuto improvvisare e reinventarci come insegnanti. Sono state proprio le parole di Antonia in quell'occasione che mi hanno fatto ragionare sugli aspetti di crisi personale legati alla chiusura. Antonia mi ha risposto con il suo solito tono pacato, sorseggiando un cappuccino, ma trasmettendo in poche parole un'emozione che, per qualche istante, mi ha riportato indietro a quei momenti: "ti confido, io l'ho presa male. Ho avuto una specie di crisi, come se mi fosse crollato tutto addosso, come se mi avessero catapultato contro un masso pesantissimo." (Antonia, 20 ottobre 2021).

Nei racconti degli interlocutori, la crisi assumeva molte sembianze (paura dell'ignoto, senso di inadeguatezza, smarrimento per il venir meno di ciò che si conosce, stress per i cambiamenti improvvisi, ansie esterne all'ambito lavorativo, es. paura del contagio, ...) ed era la naturale conseguenza alla fase che prima abbiamo chiamato di rottura. Inizialmente, fino alla prima settimana di marzo³⁸, rimaneva forte la convinzione che la chiusura sarebbe stata temporanea: veniva implementata la modalità cosiddetta "asincrona", una forma di insegnamento che privilegiava la trasmissione del compito senza contatto diretto con il docente (tramite registro elettronico o mail).

La rottura è avvenuta quando si è persa questa speranza di ritorno all'ordine, mentre la crisi, subentrata nel momento in cui l'entità della rottura è apparsa chiara, non è altro che una reazione di angoscia al mutamento incontrollato e imprevedibile (e, nel caso specifico dell'insegnamento, all'impossibilità di svolgere il proprio mestiere nel modo conosciuto e ritenuto appropriato). Il "masso pesante" di Antonia e lo spaesamento descritto da altri erano emozioni nate dal non avere risposte alla domanda "E adesso?" che si poneva Maria. I processi improvvisativi che questo lavoro si propone di indagare nascono proprio come tentativo, da parte dei docenti, di rispondere a questa domanda.

³⁸ È difficile stabilire una linea del tempo esatta che uniformi le fasi della didattica a distanza per tutte le scuole. Nelle testimonianze risultano infatti evidenti discrepanze tra scuole: in alcune l'esperienza asincrona è durata circa una settimana, in altre anche tre. In alcune scuole elementari la didattica asincrona è stata adottata molto più di quella sincrona. Queste differenze, lungi dall'essere frutto di imprecisione nelle storie degli interlocutori, sono l'esempio di come l'emergenza abbia parzialmente delocalizzato il controllo e la gestione delle modalità didattiche, rimettendole ai singoli istituti comprensivi, piuttosto che imponendole a livello ministeriale (motivo peraltro di polemica da parte delle dirigenti Sofia e Caterina, che si sono sentite abbandonate da chi avrebbe dovuto "prendere in mano la situazione" [intervista a Sofia, 9 novembre 2021]). La nota prot. 279 dell'8 marzo 2020 invitava tuttavia a "evitare, soprattutto nella scuola primaria, la mera trasmissione di compiti ed esercitazioni, quando non accompagnata da una qualche forma di azione didattica o anche semplicemente di contatto a distanza". Si può quindi usare questa data come spartiacque tra il periodo della didattica asincrona da quella sincrona.

2.4 Atto III: Compensazione

A risvegliare sentimenti di smarrimento era, nelle parole di molti insegnanti, la prospettiva di dover svolgere diversi mesi di scuola in una modalità nuova, a distanza e online. Definirla ‘nuova’ può tecnicamente risultare impreciso, considerando che esistevano già in precedenza modalità digitali d’insegnamento; in realtà, a far percepire come nuova questa forma di didattica era la convergenza di più elementi: la componente digitale totale, lo svolgimento delle lezioni senza la presenza fisica e la delocalizzazione rispetto all’ambiente solitamente designato all’apprendimento. Ritengo quindi che definirla nuova non sia scorretto o inappropriato, e che renda anzi giustizia alla prospettiva emica degli interlocutori, che l’hanno sempre definita tale (“[La DaD] era una cosa nuova per tutti”, Lucia). Quello che ho chiamato il momento di rottura, ovvero la realizzazione, dopo qualche settimana, dell’irreversibilità nell’immediato del processo che si era innescato (il diffondersi incontrollato del virus e la conseguente necessità di “stare a casa”³⁹) ha costituito un vero spartiacque tra la fase iniziale di didattica a distanza (semplice assegnazione di compiti in attesa della riapertura) e quella della vera e propria DaD, con lezioni in diretta al computer. Questo momento decisivo ha fatto nascere, a partire dai dirigenti fino ai singoli insegnanti, la consapevolezza di dover abbandonare le strategie usate fino ad allora e “inventare una scuola da zero” (Caterina, 19 novembre 2021).

Trovo che l’uso del verbo ‘inventare’ sia rivelatorio in questo contesto e meriti un’analisi più approfondita. Caterina, dirigente appena entrata in carica, descriveva il proprio operato organizzativo in termini di invenzione, e Margherita, maestra di una classe di terza elementare, ricordava i pomeriggi passati alla scrivania a “inventarsi qualcosa per i bambini”. L’invenzione presuppone l’uso della creatività e del proprio ingegno per la realizzazione di qualcosa di nuovo, che prima non esisteva, e che abbia una valida applicazione per rispondere a date necessità. È un atto creativo che rimedia all’obsolescenza di strutture esistenti e introduce nuove soluzioni. L’invenzione ha molto in comune con l’improvvisazione e i processi improvvisativi potrebbero a buon diritto essere considerati processi inventivi: chi inventa, così come l’improvvisatore e il *bricoleur*, deve partire da un materiale di partenza e da competenze acquisite, che riorganizza e risignifica grazie al proprio guizzo creativo. Il prodotto finale risponde in maniera più o meno efficiente alle necessità che ne hanno innescato la realizzazione. Barrett sostiene che l’improvvisazione (e l’invenzione, ci tengo ad aggiungere) richieda l’esplorazione continua, la sperimentazione e il bricolage con le opzioni a disposizione senza sapere con certezza dove porterà questo gioco riorganizzativo o come si svilupperanno le circostanze in cui l’atto improvvisativo è immerso (Barrett 1998, 606).

³⁹ “Stare a casa” diventerà, nei mesi di *lockdown*, uno dei motti continuamente reiterati dai media.

L'incertezza circa il progredire della pandemia era pervasiva e non permetteva di progettare sul lungo periodo. Le difficoltà di comunicazione, denunciate da Caterina, tra istituti scolastici, organi sanitari competenti (ad esempio, il Servizio di Igiene e Sanità Pubblica [SISP]) e Ministero dell'Istruzione erano una delle principali cause dell'impossibilità di pianificare oltre l'immediato futuro. Questa terza fase è dunque definibile di compensazione perché tutto l'agire è stato volto al ritrovamento dell'equilibrio perduto – o quantomeno percepito come tale – e all'istituzione di nuove routine che sopperissero a quelle che erano venute meno. La repentinità con cui è stato necessario introdurre azioni riparatrici ha conferito loro il carattere di *improvvisatività* e, tuttavia, non le ha rese per questo meno efficaci o creative. Non, quindi, una mera risposta al venir meno di un piano noto (come vorrebbe l'accezione negativa di improvvisazione vista nel primo capitolo), ma una reazione che ha messo in luce le capacità di molti di trasformare la contingenza in opportunità, ovvero di possedere quella che Spati definisce un'*agency* di gestione dell'inatteso (2019, capoverso 39).

2.4.1 Improvvisatori per autodefinizione

Quando ho iniziato a lavorare al tema dell'improvvisazione, così ambiguo nella sua polisemia, una delle preoccupazioni principali era quella di imporre uno schema interpretativo non condiviso dagli interlocutori: gli attori della scuola che definivo improvvisatori classificavano il proprio operato in termini di improvvisazione? Sì e no. A volte il termine è emerso spontaneamente nelle conversazioni, senza input da parte mia (come nel caso del titolo di questo lavoro), altre volte è stato suggerito da me, qualora l'agire di cui parlavamo mi sembrasse rispondere ai parametri descrittivi dell'atto improvvisativo. In questi ultimi casi, chiarita all'interlocutore l'accezione intesa per il termine, ho chiesto di elaborare se ritenessero fosse opportuno per descrivere ciò che avevano realizzato in quei mesi, lasciando libertà di giudizio e senza ulteriore guida da parte mia. Gli interlocutori, rassicurati che non intendessi offendere il loro operato definendolo improvvisato, sono quasi sempre giunti al consenso che, "se la ponevo in questi termini", la DaD fosse stata effettivamente resa possibile da processi improvvisativi.

Sì, questo, purtroppo o forse [per fortuna], non so, ma c'è sempre... nel senso che io per quanto mi preparo la lezione... come dici tu sì, se uno improvvisa sullo standard jazz però deve conoscere almeno gli accordi sotto! La tonalità deve conoscerla...e quindi comunque c'è la tua base, magari hai preparato la lezione, quindi un minimo ce l'hai la conoscenza... poi quando vai in classe c'è sempre l'improvvisazione, perché magari non ti aspettavi che uscisse quella cosa lì, c'è un altro ostacolo che devi superare, che non ti aspettavi che uscisse quindi sì, effettivamente credo ci sia sempre [l'improvvisazione] e ancora di più nella cosa a distanza che non si sa cosa esce fuori, quindi uno deve improvvisare per risolvere vari problemi (Stefano).

Cosa vuol dire improvvisare? Mettersi in gioco, cioè questo è. Alla fine ti devi mettere in gioco con gli strumenti che hai a disposizione; quindi, tu non puoi già impostare qualcosa da prima secondo me! Improvvisare questo è: tu sai cosa hai in quel momento a disposizione quindi in qualche modo devi comunque usare questi strumenti per poter insegnare. Questo è. Adesso io non te lo saprei nemmeno spiegare cosa vuol dire improvvisare, perché è una cosa che è proprio del momento, no? Che tu attui in quel momento stesso, quindi allora dici “sto improvvisando!” anche se poi può sembrare che tu non stia improvvisando, perché ti viene ad hoc quello che stai facendo ed è poi impeccabile quello che fai (Antonia).

Questi due estratti di conversazione con insegnanti di scuola media, il primo di matematica e l'altra di sostegno, presentano due definizioni personali di cosa sia l'improvvisazione. Nel caso di Stefano, la metafora del jazz era stata suggerita da me, trovando da parte sua immediata comprensione perché appassionato del genere; nel caso di Antonia, avevo semplicemente chiesto di elaborare cosa intendesse quando sosteneva di aver dovuto improvvisare durante i mesi di DaD. Le due definizioni, tre le diverse raccolte, si rivelano particolarmente interessanti perché mostrano una comprensione più profonda del concetto rispetto a quanto avevo prospettato prima di iniziare la ricerca di campo. Stefano, grazie alla sua conoscenza del jazz, enfatizzava subito l'importanza di avere un referente nell'insegnamento, qualcosa che fosse per il docente quello che accordi e tonalità sono per il musicista. Questo punto di riferimento era un canovaccio che egli si preparava prima di entrare in classe, e non solo nel periodo dell'emergenza. Potersi affidare a una guida gli garantiva la sicurezza di non brancolare nell'incertezza e, al tempo stesso, non lo vincolava al punto tale da non consentirgli di improvvisare in risposta alle situazioni emerse nell'interazione con gli studenti.

Le parole di Stefano sembravano confermare l'assunto del primo capitolo: l'insegnamento è intrinsecamente improvvisativo. Secondo quest'ottica, sta all'insegnante cogliere le potenzialità di ogni situazione e svilupparle in maniera originale, unica e soprattutto significativa. La didattica a distanza non ha dunque cambiato la natura dell'insegnamento, ma ha modificato l'intensità e l'estensione delle improvvisazioni messe in campo: anche le modalità, infatti, hanno richiesto azioni di adattamento e bricolage.

L'intervento di Antonia sembrava invece contraddire quello di Stefano: Antonia sosteneva infatti che non fosse possibile delineare dei punti di riferimento a priori, prima di entrare in classe. Non ritengo, tuttavia, che la sua affermazione fosse una contraddizione più di quanto non sia una contraddizione dire che il jazz avviene in assenza di preparazione⁴⁰. Antonia metteva in evidenza l'assenza di uno

⁴⁰ Mi riferisco qui alla frequenza con cui si definisce il jazz una forma di musica estemporanea, che avviene in assenza di preparazione. Non è certo incorretto, se si considera che non viene letto uno spartito o determinato in precedenza esattamente cosa verrà suonato; tuttavia, come sottolineava il jazzista Lee Konitz, ci vuole grande preparazione per agire senza preparazione. “L'improvvisazione richiede una notevole preparazione, ma nessun aspetto di questa improvvisazione in corso può essere (stata) preparata” (Sparti 2019, capoverso 12).

script rigido, non l'assenza totale di parametri: è l'immersione nel flusso del momento che consente l'azione ad hoc. Gilbert Ryle, in un articolo chiamato emblematicamente *Improvisation* (1976), usa proprio il termine "*Ad Hockery*" ("ad hoc-icità"), per definire la capacità, culturalmente definita, di adattarsi a situazioni nuove, anche se non si sono mai verificate in precedenza. L'improvvisazione, per l'autore, è l'unione dell'azione ad hoc e delle conoscenze pregresse: un incontro tra il bagaglio di conoscenze già in possesso del singolo, il suo ingegno e le nuove circostanze imprevedute. Non tutte le situazioni richiedono ovviamente lo stesso grado di improvvisazione: a situazioni simili si tende a rispondere in maniera simile e la risposta efficace viene conservata per essere riprodotta. Le lezioni svolte all'interno della scuola ammettono improvvisazioni, ma le circostanze in cui avvengono sono per lo più immutate durante il corso dell'anno. L'edificio scuola, in quanto istituzione che richiama regole precise, prescrive una certa condotta e limita le tipologie di situazioni ritenute appropriate al suo interno. La delocalizzazione ha quindi favorito l'emergere di interazioni, occorrenze e problematiche senza precedenti, favorite da una forma di didattica che permetteva l'ingresso in ambienti molto informali (le case) e privi di connotati didattici. Questo ha richiesto non solo, come già ribadito, l'azione ad hoc, ma anche l'invenzione di regole nuove, che sostituissero quelle obsolete legate a un ambiente momentaneamente abbandonato.

2.4.2. Improvvisare per ridefinire norme e regole

Non è stato semplice gestire le lezioni. I ragazzi non erano assolutamente abituati a una modalità di questo genere e noi non eravamo abituati a parlare davanti a un computer, a una classe virtuale, a dei ragazzi che arrivavano in pigiama e che mentre parlavi si alzavano, facevano altro, eccetera. Abbiamo dovuto dare anche delle regole nuove, precise, sui tempi, sulle modalità, su come intervenire se avevano delle cose da chiedere... perché tutto è stato nuovo, praticamente. È stata una scoperta per noi e per loro. Abbiamo dovuto adattarci (Luca).

Verso metà novembre, mi sedevo a parlare con Luca, insegnante di italiano e storia prossimo alla pensione. Conoscendolo da diversi anni (mia madre e Luca sono stati colleghi di lunga data) non avevo preparato una serie di domande precise da porgli e speravo di poter sperimentare il tipo di conversazione etnografica caldeggiata da Olivier de Sardan (1995): poco artificiosa, improvvisata, lasciata aperta a digressioni e aneddoti rivelatori di informazioni preziose. La scelta dell'approccio si era poi rivelata efficace: da vero insegnante di lettere, Luca non aveva avuto problemi a dominare la conversazione e a parlare a lungo della propria esperienza. Tuttavia, me ne andavo da quell'intervista delusa: speravo di sentir raccontare come si fossero svolte le sue lezioni in DaD, che scelte didattiche avesse operato e che stratagemmi avesse personalmente escogitato. Luca sembrava invece dare più importanza agli aspetti gestionali (priorità motivata dal suo ruolo di vicepresidente?) e ai modi in cui

aveva dovuto reinventare le modalità organizzative, delineando nuove regole e trovando strategie per farle rispettare e funzionare anche a distanza. Finita la conversazione ero insoddisfatta di quanto emerso, convinta di aver sbagliato il taglio della ricerca. Aveva senso interpretare l'operato di questi insegnanti in termini di improvvisazione, se non facevano altro che parlarmi di regole?

Nel capitolo precedente, abbiamo in parte chiarito il rapporto tra improvvisazione e regole: è necessario aggiungere ora alcune precisazioni. Wittgenstein, in un celebre passaggio di *Ricerche Filosofiche*, sostiene che gli uomini “inventino le regole lungo il corso dell'esistenza” e pone attenzione sulla qualità flessibile del nostro pensiero razionale. Le norme che fissiamo per tutte le pratiche del quotidiano subiscono revisioni, adattamenti e sviluppi continui: pur subordinandovi il nostro operato, non le consideriamo valide in assoluto e le scartiamo quando troppo rigide o obsolete⁴¹. La facoltà intrinseca al pensiero razionale che consente di inventare o modificare le regole “*as we go along*” è l'improvvisazione, una creatività inventiva che si sviluppa nell'intersezione tra il bagaglio di esperienze personali e i vincoli culturali, sociali, tecnici e materiali con cui questo si relaziona continuamente (Bertinetto & Bertram 2020, 204).

Nel momento in cui le scuole hanno chiuso, si è prospettata una situazione senza precedenti, che ha richiesto un aggiustamento delle regole rispettate fino ad allora e date per assodate. L'avvenimento consente, a fronte proprio della sua peculiarità, il riscontro con quanto detto finora: i professionisti operanti nella realtà scolastica, abituati a sottostare a un certo sistema normativo, si sono trovati in una condizione in cui questo veniva improvvisamente meno (in quanto legato a un contesto ambientale, quello dell'edificio scuola, che non esisteva più). Al tempo stesso, diventava loro responsabilità delinearne uno nuovo, vista la mancanza di modelli precedenti a cui attingere e la scarsità di direttive ufficiali. Le nuove regole, di cui parlava Luca, dovevano quindi sostituire le precedenti e dovevano anche avere il potere di organizzare uno spazio intangibile come quello online, facendogli acquisire il significato di “spazio scolastico”.

La concezione di una norma non può essere separata dal problema della sua applicazione. Wittgenstein fa notare che se una norma applicata e l'applicazione di una norma venissero considerate come questioni separate si rischierebbe un *regressus in infinitum*: servirebbe una seconda norma per colmare il divario tra la prima norma pensata e la prima norma applicata, e poi una terza per colmare il divario tra la seconda e la sua applicazione e via così all'infinito (in Bertinetto & Bertram 2020, 209). Secondo il filosofo, quindi, le norme sono effettive e reali solo nella e tramite la loro applicazione. Le norme assumono significato nella loro applicazione e l'applicazione interagisce

⁴¹ Scrivono Bertinetto e Bertram: “Le norme che guidano le pratiche razionali sono soggette a costante revisione. Queste norme – e gli esempi sono innumerevoli: regole del mangiare, regole dei saluti, regolamentazioni del traffico, modi di vestire, costumi linguistici, convenzioni del conversare, stili artistici, ecc. – si sviluppano, trasformano e cambiano costantemente” (2020, 203).

sempre con il mondo esterno: applico una norma a una situazione immersa nel mondo e nelle sue dinamiche. Bertinetto e Bertram chiamano questa caratteristica la “*worldliness of norms*”, ovvero l’essere nel e del mondo delle regole, subirne l’influenza e venire modificate ogni volta (*Ibid.*).

Le conseguenze del Covid-19 hanno messo alla prova l’elasticità di certi sistemi normativi e ne hanno resi inefficaci altri. Le regole di cui parlava Luca erano assolutamente nuove solo in alcuni casi; in altri, erano norme conosciute, la cui applicazione a un diverso contesto ne modificava almeno parzialmente la natura. Ad esempio, la regola di parlare aspettando i propri turni, fatta applicare a scuola tramite alzata di mano, si declinava online nell’accensione del microfono solo in determinati momenti. La regola “accendere il microfono”, per quanto possa apparire assolutamente nuova perché inutile in classe, va interpretata come la declinazione di una norma precedente che è stata fatta funzionare in un contesto nuovo. La plasticità delle norme risponde quindi alle necessità del contesto. La capacità di gestire l’applicazione di una norma, tuttavia, non equivale a una protezione totale dall’errore: “tutte le preparazioni [intese come il bagaglio di conoscenze, esperienze e predisposizioni ad agire che l’uomo possiede come membro di una società] non garantiscono un modo assolutamente esatto con cui gestire la norma in questione o l’abilità di applicarla ad hoc in ogni concreta situazione. [...] Come nell’improvvisazione c’è sempre la possibilità di non avere successo” (Bertinetto & Bertram 2020, 210). L’influenza del mondo esterno sull’individuo implica che, nel momento di un evento traumatico quale una pandemia, egli possa momentaneamente perdere la capacità di agire razionalmente, paralizzato dall’entità dei cambiamenti in atto (fase di crisi). La capacità di applicare e rispettare le regole può venire compromessa, soprattutto se si percepisce la nuova realtà come nettamente diversa da quella lasciata e apparentemente priva di connotati riconoscibili. Luca raccontava di essere inizialmente stato in difficoltà, di aver dovuto “scoprire” regole nuove, altri parlavano di riadattamento, impreparazione, paura. L’elemento di novità era fonte di spaesamento, di crisi: l’impatto con l’ignoto era spesso spaventoso e risvegliava in molti una sensazione di inadeguatezza (Maria e il suo “*e adesso?*”).

Facciamo ora un esempio. Immaginiamo di camminare sopra un lago ghiacciato, come abbiamo già fatto in precedenza molte volte. Diversamente dal solito, il ghiaccio cede e cadiamo nell’acqua gelata: inizialmente lo shock paralizzerebbe il nostro corpo e saremo convinti di non poterci più muovere. Certo, se fossimo persone di città a cui mancano totalmente le conoscenze per agire in una situazione simile potremmo darci per spacciati, ma se fossimo abituati a vivere in un luogo di laghi ghiacciati e sapessimo in teoria come comportarci? Lo shock ci sarebbe comunque, sarebbe la naturale reazione del corpo al cambio repentino di temperatura. In quel momento avremmo probabilmente paura. Se, tuttavia, riuscissimo a mantenere la calma e ad attingere al nostro bagaglio di informazioni pregresse, ricorderemo che passato lo shock gli arti riacquistano la capacità di muoversi e che strisciare sul

ghiaccio è più efficace che camminarci sopra. Potremmo, usando strategicamente lo spazio e il corpo, issarci dall'acqua, trascinarci sul ghiaccio e trarci lentamente in salvo. Saremmo probabilmente in grado di salvarci anche se fosse la prima volta che ci succede, ammettendo di avere un certo grado di competenze a cui attingere.

Questo esempio è certamente banale ed eccessivamente semplificato al fine di chiarire l'argomento in causa; penso però aiuti, *mutatis mutandis*, a comprendere come molti insegnanti siano riusciti a superare lo smarrimento iniziale (lo shock) facendo affidamento su ciò che avevano a disposizione in quel momento (riuscendo così a uscire dal metaforico lago gelato). Non avevano istruzioni esatte per quella specifica occorrenza, così come le linee guida per la caduta nel lago non potrebbero contemplare ogni evenienza, e tuttavia non erano, vedremo, totalmente sguarniti. Ritengo appropriato chiamare gli insegnanti di questa ricerca improvvisatori perché, come gli improvvisatori jazz, si sono trovati ad agire nella tensione tra il conosciuto e il nuovo, “nella doppia posizione di sapere e non sapere” (Bertinetto & Bertram 2020, 211): sapevano come insegnare, ma non sapevano come insegnare in quella situazione nuova. Le norme dell'insegnamento, della condotta scolastica, della relazione tra docenti e studenti sono state riadattate mano a mano che emergeva la necessità di farlo, scoprendole tramite l'applicazione alle situazioni stesse che ne determinavano l'efficacia.

2.4.3 Novizi esperti ed esperti novizi

Dopo aver chiarito in che senso le regole siano state messe alla prova dalle conseguenze dell'emergenza sanitaria, ritengo utile osservare in che modo l'operato dei docenti si sia articolato all'interno delle nuove regole che essi stessi si erano dati. Bisogna soprattutto avere cura di non ricadere in facili generalizzazioni, confondendo tendenze simili con l'esistenza di un'unica risposta condivisa da tutti.

Nel capitolo precedente ho parlato di gradi di improvvisazione, distinti tra loro per l'estensione delle modifiche a un referente iniziale, che, nel caso dell'insegnamento, può essere considerato la programmazione da conseguire entro l'anno scolastico. La didattica a distanza ha ispirato alcuni a innovare totalmente i propri metodi; altri hanno invece preferito fare solo gli aggiustamenti tattici necessari a rendere fruibili, anche a distanza, le solite lezioni. Kendra e Wachtendorf, riferendosi all'ambito delle organizzazioni, chiamano la prima ‘improvvisazione creativa’ e la seconda ‘improvvisazione adattiva’ (2007, 326). In questo paragrafo discuteremo quali elementi, oltre alle ovvie differenze individuali di approccio all'insegnamento, abbiano determinato un tipo di insegnamento creativo piuttosto che uno adattivo.

Un primo fattore emerso dalle testimonianze degli interlocutori era la presenza o meno di abitudini consolidate alle spalle: in altre parole, gli anni di insegnamento e l'esperienza maturata nel tempo. In situazioni altamente stressanti, la tendenza è spesso quella di ricorrere a risposte abituali e a riprodurre quanto già si conosce, piuttosto che rischiare di fallire allontanandosi dal terreno battuto (Barrett 1998, 608). Nel caso di docenti con molti anni di esperienza entrava in gioco il bisogno di mostrarsi competenti davanti a studenti e famiglie, in modo da non tradire le aspettative legate alla propria reputazione⁴². Eventuali passi falsi avevano il potenziale di ledere l'autorità del docente esperto e rivelare, ai genitori spesso presenti alle lezioni online (ma nascosti all'occhio), la presa in contropiede dell'insegnante.

Nei plessi dove avevo gli insegnanti più “vecchio stampo”, la didattica digitale integrata e DaD all'inizio hanno funzionato benissimo, perché loro, abituati a fare la lezione frontale, si collegavano, facevano venti minuti di spiegazione, qualche esercizio ed è tutto andato liscio liscio! (Caterina).

Guarda, io non è che seguissi una modalità molto diversa rispetto a quella che seguivo normalmente in classe. Chiaro, parlavo di più io, facevo più spiegazioni! Ti faccio un esempio: quando facciamo storia, di solito io introduco il capitolo, parlo, poi leggiamo, mi fermo, spiego, racconto, amplio, chiedo. Ho sempre cercato di far lezione molto partecipate, è sempre stata la mia scelta sin da 30 anni fa, perché altrimenti ragazzi si addormentano! È chiaro che se seguivo questa modalità in classe, nella Dad non la potevo applicare. Dovevo necessariamente modificare l'approccio, ma tutto sommato, a parte le necessarie modifiche, quella è stata (Luca).

Le parole di Luca, echeggiate anche da altri colleghi con molti anni di esperienza, riportavano un approccio più “conservatore”, in cui il metodo convalidato nel corso degli anni – giudicato il più funzionale alla luce dell'esperienza – rimaneva un saldo punto di riferimento a cui apportare solo le modifiche strettamente necessarie. Questa scelta si accompagnava, il più delle volte, a sentite lamentele sulle difficoltà di valutare oggettivamente l'operato degli studenti, difficoltà provocate dall'incapacità di controllare l'integrità del compito: la distanza consentiva di copiare o di falsificare la prova, privando l'insegnante di un riscontro oggettivo di quanto svolto nel corso delle lezioni. Questo tipo adattivo di approccio alla DaD sembrava dunque enfatizzare il valore del prodotto (la valutazione), piuttosto che quello del processo d'apprendimento.

Insegnanti con meno esperienza, invece, si sono trovati ad affrontare la didattica online evidentemente privi di questo insieme di competenze pregresse. Non si tratta qui di sostenere che i giovani siano

⁴² Trattandosi di piccole scuole di paese, gli insegnanti di ruolo sono spesso ben conosciuti nella comunità, essendosi trovati a insegnare a generazioni di studenti del posto e a membri delle stesse famiglie (fratelli, cugini, ...). Le famiglie sono così arrivate, nel tempo, a conoscere bene il docente e il suo *modus operandi*, a volte anche grazie al passaparola di vicini o conoscenti.

stati più abili con la tecnologia e, al contrario, i colleghi più vecchi siano stati totalmente sprovveduti e di conseguenza i primi abbiano risposto con prontezza e i secondi abbiano fallito. Le dinamiche sono evidentemente più complesse, partendo dalla non scontata premessa che non tutti i docenti con poca esperienza che ho intervistato erano necessariamente giovani. Ciò che distingueva questi due gruppi era la percezione che essi stessi avevano della propria formazione: gli interlocutori che si definivano inesperti, perché appena diventati docenti o a inizio carriera, sentivano di non avere alle proprie spalle lo stesso bagaglio dei colleghi più navigati. Tuttavia, ed è questo l'aspetto meritevole di indagine, non lo percepivano come uno svantaggio, ma come una risorsa: "il cervello è un muscolo", mi diceva Milena, "a fare sempre nello stesso modo si restringe". La situazione d'emergenza veniva interpretata dai nuovi insegnanti come un insieme di circostanze che richiedevano risposte innovative e fuori dagli schemi usuali: l'assenza di abitudini pregresse facilitava la loro abilità di improvvisazione. Non percepivano un bisogno di reinventarsi, come invece menzionato frequentemente da colleghi più esperti: non avevano ancora avuto modo, in primo luogo, di inventarsi come insegnanti. Se Barrett sostiene che in situazioni di emergenza si tenda a ripiegare su ciò che è conosciuto – e quindi rassicurante – in sua assenza non resta che sviluppare direttamente risposte nuove, adatte (ad hoc) alla situazione corrente.

Forse, e parlo per me, chi non aveva mai fatto scuola aveva meno i paletti di un proprio metodo di insegnamento, stava imparando da zero comunque e quindi è arrivato lì e se l'è giocata in modo nuovo, piuttosto che l'insegnante che fa lezioni frontali da vent'anni (Lucia).

Essendo stata la prima esperienza e avendo fatto subito questo [la DaD] io non mi rendevo effettivamente conto come si rendevano conto gli altri colleghi che avevano più esperienza fisica, di persona (Milena, insegnante di tecnologia, 26 ottobre 2021).

Ho rivalutato tante cose. Mi è servito a svecchiarmi, perché avevo un'idea [di come dovesse essere la scuola]. Ed è anche normale, perché sono arrivata senza esperienza! Avevo un'idea di scuola diversa, un ideale anzi, e ho capito che gli ideali servono a poco in certi frangenti, bisogna andare e fare quello che si può! Secondo me, il fatto di essere giovane mi ha agevolata in questo (Lisa).

Il rapporto tra improvvisazione e livelli di esperienza è già stato affrontato da un interessante contributo di Borko e Livingstone (1989). I due autori attribuiscono all'insegnante esperto una maggior capacità di gestire l'imprevisto durante le lezioni (una domanda inaspettata, un intervento spontaneo, un commento, ...). Questa abilità è resa possibile dalle competenze didattiche acquisite negli anni e dagli alti livelli di familiarità con la propria disciplina. Al contrario, l'insegnante inesperto è più propenso a seguire rigidi script, preparati dettagliatamente in precedenza, e a venire messo in crisi dalle deviazioni. Se il collega esperto si lascia guidare anche da ciò che emerge spontaneamente, sfruttando l'emergente come opportunità di apprendimento, il novizio tende a sentirsi disorientato

quando la domanda dello studente lo costringe ad affrontare argomenti non preparati in precedenza (Borko & Livingstone 1989, 487).

Non ritengo che l'approccio dei due autori sia in contrasto con quanto emerso finora. Nel raffrontare l'argomentazione proposta in precedenza con la teorizzazione, apparentemente contrastante, di Borko e Livingstone va considerato il ruolo – o meglio, nel caso della DaD, l'assenza - del luogo fisico “scuola” (con tutte le sue implicazioni, tra cui il potere di influenzare le azioni che avvengono al suo interno). Ogni insegnante novizio entra in classe con la propria idea di come debba agire un insegnante (“gli ideali” di Lisa). Questo modello dell’“insegnante ideale” è una costruzione socioculturale, plasmata da un insieme di componenti: gli anni vissuti come studente (e i diversi rapporti avuti con decine di insegnanti), le idee sviluppate nel percorso di formazione, i propri valori etico-morali, le influenze provenienti dai media, dai libri, ecc. Entrare in classe per la prima volta può essere quindi, in primo luogo, una prova con se stessi: è necessario dimostrare di essere all'altezza delle aspettative che ci si è creati. In secondo luogo, si sente di dover provare se stessi agli studenti e ai colleghi più esperti: si teme di venir colti in fallo e di non mostrarsi all'altezza del compito. Per questo, l'insegnante novizio tende ad attenersi il più possibile a un piano redatto in precedenza⁴³.

Nel momento in cui, a causa della preoccupante diffusione del virus, è stato necessario chiudere le scuole e implementare una didattica emergenziale, c'è stata un'involontaria parificazione tra veterani del mestiere e nuove leve. Una forma di insegnamento digitale totale non era – nelle parole di una mia interlocutrice – “nemmeno mai stata immaginata”, né, tantomeno, sperimentata. In questa nuova realtà tutti diventavano novizi, con l'arduo compito di salvare quanto possibile dell'anno scolastico in corso⁴⁴. In un rovesciamento dei ruoli, erano i veterani che, con la nuova modalità, rischiavano di più la perdita delle proprie certezze, dei propri punti fermi e delle proprie abitudini (e, come detto prima, del proprio “status” di esperti agli occhi della comunità scolastica). Chi affrontava la didattica a distanza da inesperto non temeva di perdere tutti i tratti che definivano la propria identità di insegnante, perché, a priori, ancora non ne possedeva. Aveva quindi, per citare Nettl, un referente meno denso su cui costruire le proprie improvvisazioni.

Di fronte alla perdita delle coordinate che l'avevano definita fino ad allora, l'esperienza di anni di lavoro in classe non necessariamente si traduceva online in quella scioltezza che formulano Borko e Livingstone: Luca descriveva lezioni molto partecipative in classe che online si limitavano il più possibile alla sua spiegazione, alla raccolta di voti e allo svolgimento del maggior numero di

⁴³ Scrivono Borko e Livingstone: “A differenza degli esperti, i novizi incontrano spesso difficoltà durante forme interattive di insegnamento, quando tentano di improvvisare costruendo spiegazioni su due piedi o di organizzare l'insegnamento attorno alle domande e agli interventi degli studenti” (1989, 492).

⁴⁴ In quanto forma emergenziale, lo scopo della DaD era prima di tutto quello di limitare al minimo gli impatti negativi del virus sull'istruzione dei giovani. Non era dunque quello di fornire un modello scolastico efficace.

argomenti prescritti dal programma; come docente con trent'anni di esperienza arginava le occasioni potenzialmente improvvisative (viste come perturbatrici in un contesto già percepito come ad alto rischio di incontrollabilità), gestendo individualmente lo sviluppo della lezione.

2.4.4 Spazi nuovi e significati nuovi

Il valore attribuito dai docenti alla propria esperienza professionale e la loro abilità di gestire l'imprevisto sono dunque mutati con il mutare dello spazio adibito alla scuola. Se prima la classe e gli altri luoghi della relazionalità (corridoi, aule insegnanti, area delle macchinette del caffè...) imponevano certe forme di comportamento, lo spostamento online e la conseguente frammentazione di un luogo unico d'insegnamento – l'edificio scolastico – in innumerevoli spazi personali, hanno fatto nascere situazioni mai sperimentate in precedenza. Sono soprattutto due gli aspetti da considerare quando si parla di spazi della DaD: il venir meno della distinzione pubblico/privato e la creazione di un'ambigua relazione tra l'essere distanti fisicamente ma, emotivamente, molto più vicini rispetto a prima.

Siamo entrati nelle case degli alunni e anche questo non è stato giusto. Con tutti i problemi che questo può comportare, perché se tu hai una casa confortevole, che si sta bene, altrimenti... A volte succedeva che facevi accendere il microfono e c'era di tutto in sottofondo. Giustamente, qualcuno teneva la telecamera spenta perché si vergognava di cosa si poteva vedere. Da quel punto di vista è stata una cosa indelicata, eravamo entrati nelle case degli studenti... e loro sono entrati nelle nostre (Raffaella).

Entrare nelle case degli studenti è stato innanzitutto un atto di violazione. Sebbene si possa discutere, come è stato fatto, che la DaD sia stato il male minore, la chiusura di un luogo unico per tutte le studentesse e gli studenti ha rivelato le disparità che la regolare frequenza della scuola tentava di parificare. La possibilità di vedere l'interno della casa – luogo dell'intimità, delle relazioni private e di tutto ciò che non necessariamente si vuole rivelare al mondo – ha esposto agli occhi altrui le diverse situazioni economiche e familiari di studenti e insegnanti. Stanze anguste, luoghi bui, disordine o incuria diventavano di ampio dominio, mettendo in netto contrasto realtà di indigenza con situazioni di maggior agio economico. Questo faceva nascere, come sottolineava Raffaella, sentimenti di vergogna e di disagio negli studenti più fragili, potenziali vittime del giudizio dei compagni (in un momento della crescita in cui l'approvazione dei pari ha forte influenza sullo sviluppo della personalità). La presenza stessa alle lezioni diventava significativa di agio e possibilità economiche, laddove in precedenza era accessibile, almeno in teoria, in maniera paritaria. Vincolata al possesso di determinati beni (strumenti tecnologici funzionanti, linea Internet veloce, ...), la modalità a distanza

si rivelava da subito discriminante e ampliava il divario tra studenti in grado di continuare a studiare con disagi minimi e studenti senza i mezzi per farlo.

La mossa attuata dalle scuole per arginare questo problema congenito alla modalità online è stata quella di fornire gli strumenti digitali in comodato d'uso: tuttavia, pur ampliando il bacino di studenti che potevano collegarsi alle lezioni, ha continuato a essere implicitamente discriminatoria. Quella di saper utilizzare correttamente il computer o il tablet era già una competenza a cui non tutti i genitori e tutori, investiti della nuova responsabilità di monitorare e facilitare l'accesso alla scuola online, potevano permettersi di dedicare tempo, attenzione o finanze. Gli studenti che non avevano supporto da parte dei genitori, per mancanza di preparazione o disponibilità dei genitori stessi, faticavano ad accedere alle lezioni e dovevano, in caso di mancata frequenza, restituire alla scuola il dispositivo, così che potesse essere dato a chi "ne avesse avuto più bisogno" (Sofia). Le disparità messe in luce da questa modalità non erano quindi meramente legate agli aspetti visibili, come le case, ma anche a quelli più profondi, tra cui i dislivelli educativi o la possibilità dei genitori di stare in casa e dedicare tempo ai figli. "La vera difficoltà della didattica a distanza è stata raggiungere tutti" sosteneva Margherita.⁴⁵

Anche gli insegnanti non erano immuni dal senso di violazione della propria privacy. Molti interlocutori descrivevano il momento del passaggio alla modalità sincrona, ovvero alla videolezione, come un processo che li spaventava e provocava in loro sensazioni di disagio. Ritengo che quest'ansia possa più correttamente essere definita straniamento, ovvero un senso di forte disorientamento provocato dalla repentina fusione di due realtà che erano rimaste, fino a quel momento, ben separate. Abituati ad associare certi comportamenti al rispettivo contesto d'applicazione, la porosità della nuova modalità minacciava una mescolanza indiscriminata tra i due ambiti. I confini dell'ambiente privato, estensione dell'individuo e dei suoi lati più intimi, non era più percepita come inviolabile, ma ammetteva delle ingerenze esterne non sempre accettate facilmente.

Io: All'inizio non avevamo gli sfondi⁴⁶.

Maria: Infatti io avevo una collega che ha rimesso a posto la libreria per usarla come sfondo per fare lezione. Aveva libri accatastati in tutti i modi e lei ha detto: "Mi sono presa mezza giornata, ho messo a posto e adesso faccio lezione in quell'angolo". Cioè, si è proprio organizzata per avere uno spazio separato! A me non interessava molto dell'ordine. Una volta si vedeva la caldaia, una volta si vedeva il divano, una volta ero alla finestra... mi interessava poco perché anche loro [gli studenti] avevano di quegli sfondi! Letti non rifatti, pigiami sullo sfondo, calzini lanciati da una parte e dall'altra... genitori e fratelli che urlavano.

⁴⁵ Non è da sottovalutare anche il ruolo che le differenze linguistiche e culturali hanno giocato in questa situazione. Elisa, maestra in una località estremamente multietnica, raccontava come l'accesso alla didattica digitale fosse spesso più complesso per gli alunni stranieri di prima generazione, i cui genitori non parlavano l'italiano, portando talvolta anche a situazioni di dispersione scolastica.

⁴⁶ Mi riferivo qui alla possibilità di modificare lo sfondo della videochiamata sull'applicazione Google Meet, un'opzione inizialmente non presente sulla piattaforma.

In questo estratto, Maria mi descriveva due approcci diversi: quello della collega, che delimitava all'interno di casa propria uno spazio adibito al lavoro e riproduceva la distinzione che sentiva di aver perso, e quello di Maria stessa, che abbracciava la fusione tra sfere distinte e riconosceva di trovarsi nelle stesse condizioni dei suoi studenti. Maria riconosceva che lo spazio domestico era qualitativamente diverso da quello della scuola e, per quanto modificabile o delimitabile, non poteva essere portatore degli stessi significati. Per questo motivo, l'uso che ne faceva era radicalmente nuovo: lo spazio stesso diventava parte dell'improvvisazione.

Tante volte mi è capitato di fare lezione in Croce Rossa, durante qualche pausa. Un giorno ho fatto il "tour guidato" della sede della Croce Rossa: ho fatto vedere il garage delle ambulanze, ho fatto vedere dentro le ambulanze, e così via. Erano conquistati! Così ho inserito la storia della Croce Rossa all'interno del programma, nell'ambito del volontariato. [...]

Per i ragazzi è stato molto bello vedere e poter avere uno sguardo sull'esterno, vedere che c'era una vita che andava avanti fuori da casa loro.

Maria tentava così di far interagire gli studenti con lo spazio inusuale che vedevano dall'altra parte dello schermo. Questo tentativo di condivisione, in un momento in cui non era possibile condividere molto, era uno sforzo di avvicinarsi emozionalmente all'altro: la distanza diventava così strumentale a un'apertura emotiva nuova, unicamente possibile grazie alla modalità online. Maria portava il computer con sé tra le stanze della sede in cui era volontaria e mostrava la realtà che stava vivendo, raccontando aneddoti legati alla propria esperienza e rivelando parti poco note di sé. Così facendo, non solo usciva da una definizione schematica di come il professore "debba" comportarsi, ma abbandonava le modalità rigide associate al fare lezione. L'uso che faceva degli spazi le consentiva di farsi vedere più umana, meno investita del ruolo di "Professoressa": era anche una donna che nei pomeriggi faceva la volontaria, aveva una casa talvolta disordinata, mostrava l'interno delle ambulanze anche se non le era permesso (in un atto di complicità con i propri studenti). La freddezza che molti hanno associato alla modalità a distanza ("asettica", "fredda", "priva di emozioni") veniva bilanciata da atti di fuoriuscita dalla propria facciata formale di docente e di avvicinamento empatico agli studenti.

Lucia, un'altra insegnante che svolgeva la DaD dalla sua casa in Sicilia, raccontava come venisse supplicata dagli studenti di mostrare loro il mare, perché "ovviamente [secondo loro] se abiti in Sicilia, sicuramente c'è il mare!". Talvolta era commossa di vedere ancora viva negli studenti, nonostante il periodo, una forte curiosità verso una realtà diversa dalla loro. Quando possibile, assecondava le richieste e si apriva con loro, raccontando di sé e ascoltando i loro racconti di vita quotidiana. A distanza di un anno, rivivendo quei momenti durante la nostra conversazione, sorrideva

ancora alle richieste spesso assurde degli studenti: tuttavia, erano stati proprio quegli istanti di condivisione e vicinanza ad averla aiutata a superare il periodo.

Le lezioni di Maria e Lucia avevano una forte componente improvvisativa, al contrario di quelle in cui lo spazio casalingo veniva modificato o delimitato per apparire il più neutrale possibile (e non influire quindi sullo svolgimento dell'incontro). Gli ambienti di Maria e di Lucia riuscivano a fornire degli spunti d'intessere alla lezione, dei punti di partenza per far nascere dialoghi costruttivi. Lungi dall'essere un mero sfondo, lo spazio influenzava l'andamento della lezione: i docenti che facevano uso proficuo dello spazio mettevano in atto una vera e propria performance improvvisativa in grado di cogliere le suggestioni del momento e incorporarle coerentemente al proprio referente. L'insegnante-*bricoleur*, conscio del rischio distrattivo ma anche del potenziale costruttivo dei nuovi spazi, non agiva per eliminarne l'influenza sugli studenti, ma tentava di prevenire l'interazione incontrollata: piuttosto che fingere una neutralità irrealistica, anticipava le possibili reazioni, sfruttando gli elementi ambientali sia per arricchire alcuni argomenti del programma curricolare (Maria che mostrava i luoghi della Croce Rossa per parlare di volontariato), sia, come nella citazione che segue, per creare momenti di vicinanza e supporto reciproci.

A un certo punto, durante la lezione, è passato il gatto di una [alunna]. Allora tutti a farci vedere il pesce, il gatto, il cane, il pappagallo... Ho detto: "Va bene, dai!". Effettivamente è un'occasione che quando capiterà più? Avevano perso la dimensione della socialità, questi momenti erano importanti per ricostruire lo stare insieme (Margherita).

2.4.5 Processi e prodotti

La gestione creativa dello spazio è uno dei tanti modi in cui gli insegnanti hanno volto le circostanze della didattica a proprio favore, usando ciò che avevano a disposizione per tentare di impostare una didattica efficace. Molti, resosi conto dell'impraticabilità dei metodi tradizionali in un rapporto didattico digitale, hanno cercato soluzioni valide sia per poter insegnare le proprie materie, sia per mantenere vivo l'aspetto sociale della scuola. Vorrei qui dedicare dello spazio all'analisi di alcuni approcci particolarmente riusciti di questi insegnanti-*bricoleur*.

Le soluzioni cercate per risolvere il problema della mancanza di compresenza fisica sono state spesso definite dai miei interlocutori in termini di vere e proprie "trovate creative", frutto di esplorazione e scoperta: "escamotage", "invenzioni" e "stratagemmi". Chi raccontava la propria storia riconosceva di essersi messo in gioco, nonostante le titubanze iniziali, e di aver investito il proprio tempo (un altro denominatore comune di queste esperienze è la sensazione di un tempo indistinto, perennemente adibito al lavoro) in un gioco di bricolage continuo, attingendo dalle proprie esperienze pregresse e mescolando, modificando, tagliando, aggiungendo, eliminando e trasformando in qualcosa di nuovo,

appropriato per essere usato in quelle determinate circostanze. Queste operazioni prevedevano un riadattamento di abitudini e strumenti e rispondevano quindi perfettamente alla definizione che Sparti dà di improvvisazione, ovvero un gioco di riordino attraverso “dislocazioni inattese (scoprendo usi ulteriori, usi impropri, che tuttavia vengono resi appropriati” alle necessità del momento (Sparti 2019, capoverso 19).

Spesso gli insegnanti si sono trovati a svolgere la DaD loro stessi in situazioni di difficoltà: molti avevano lasciato i libri nei cassetti a scuola e non avevano gli stessi materiali a disposizione a casa, oppure erano tornati in altre regioni d’Italia per le ferie (ricordiamo che le scuole hanno chiuso durante i giorni di festa per il Carnevale) e non avevano con sé i bagagli che erano rimasti nella seconda casa. La nuova didattica ha dovuto essere pensata per funzionare con ciò che si aveva a disposizione, spesso riqualificando a uso didattico piattaforme che non lo erano⁴⁷. Margherita, maestra delle elementari, aveva condiviso il proprio numero di cellulare e svolgeva delle piccole “interrogazioni” su WhatsApp: i bambini, con l’aiuto dei genitori, registravano delle brevi esposizioni e le spedivano alla maestra, da cui poi ricevevano un commento audio in risposta. Elisa, anch’essa maestra, realizzava dei video tutorial, registrandosi dal busto in su, al fine di aiutare i bambini in difficoltà ad apprendere l’uso del pc e della strumentazione digitale: sperava che vedere la maestra aiutasse i giovani alunni a farsi coraggio. Una collega di Margherita aveva pianificato una lezione settimanale di yoga, articolata tramite istruzioni vocali che inviava alle famiglie, il cui scopo era far rilassare e meditare gli studenti tramite l’uso del corpo, spesso trascurato in un momento di confinamento entro le mura domestiche.

Noi avevamo creato un blog perché non sapevamo come fare [a gestire l’insegnamento] e volevamo un punto di riferimento dove [gli studenti] potevano trovare tutto il materiale. Abbiamo fatto un blog con le varie pagine, una pagina per ogni materia, e lì ogni settimana caricavamo tutto, registravamo dei video con la nostra voce, inventavamo degli esercizi interattivi. Poi però avevamo creato anche un *Padlet*⁴⁸, cioè un posto dove potevano scambiarsi disegni, se avevano visto un video che volevano che i compagni vedessero, se volevano scriversi... Avevano un posto solo per loro, che noi ovviamente tenevamo sotto controllo. Siccome loro non potevano incontrarsi era un posto per stare insieme (Margherita).

Potrei fornire molti altri esempi simili, ma ritengo sia più importante indagare quali fossero, a monte, le preoccupazioni che hanno motivato alcune scelte didattiche invece che altre. Quasi tutti gli insegnanti interessati da questa ricerca hanno ammesso di aver dato molta più importanza al processo d’insegnamento e apprendimento – ovvero a ciò che riuscivano a costruire nel momento del contatto

⁴⁷ Il sito *Idee per la scuola* fornisce innumerevoli esempi di queste improvvisazioni trasformative, dai videogiochi ai *social media* [<https://ideeperlascuola.it/>].

⁴⁸ *Padlet* [<https://padlet.com/>] è un sito che usa il formato della “bacheca virtuale” e permette di caricare, posizionare e condividere qualsiasi tipo di file e materiale (immagini, pdf, video, link a siti esterni). Graficamente si presenta come uno sfondo colorato (la “bacheca”) su cui si “appendono” i post con i contenuti didattici.

con gli studenti – piuttosto che al riscontro oggettivo del risultato tramite valutazioni e verifiche. Il tentativo era quello di trasformare la lezione in un’occasione di socialità che, in un momento di isolamento dai pari, consentisse agli studenti di apprendere in maniera partecipativa, non semplicemente ascoltando passivamente quanto detto dal docente. Questa necessità era dettata dal fatto che la lezione online rappresentava spesso l’unico momento di contatto che gli studenti avevano al di fuori del proprio nucleo familiare e acquisiva pertanto significati che non potevano essere ignorati: rottura dalla monotonia del *lockdown*, incontro con persone esterne alla sfera familiare, elemento routinizzante all’interno di tempi sempre più indefiniti, sostegno psicologico (“non siete soli”).

Mi ricordo che tanto tempo l’ho dedicato a parlare, facendo un po’, tra virgolette, da psicologo: “Ma allora, ragazzi, raccontatemi come passate la giornata. Qual è la prima cosa che volete fare quando finisce questa situazione? Quando si potrà tornare alla normalità?”. Dicevamo tornare alla normalità! “Cos’è che vi manca della normalità?” Si facevano riflessioni anche di questo tipo, era quello di cui avevano bisogno (Lisa).

Questo profondo arricchimento di implicazioni, di cui la maggior parte dei miei interlocutori era ben conscia, aveva innescato una ricerca di soluzioni che mettessero al centro dell’attenzione gli studenti e i loro bisogni, abbandonando, quando possibile, il mero trasferimento di dati (la modalità a distanza aveva già intrinseco in sé il rischio di passivizzare il recipiente della lezione, che poteva limitarsi a osservare lo schermo dal proprio ambiente domestico).

L’importanza data al processo, piuttosto che al prodotto, si ricollega con quanto detto in precedenza sull’improvvisazione: la costruzione (collettiva) di una performance è già in sé il prodotto della stessa. “L’improvvisazione è molto più che agire nel momento e sfruttare le imperfezioni nate dalla spontaneità. L’improvvisazione è la creazione intersoggettiva di significato” (Baker-Sennett & Matusov 1997, 209). Keith Sawyer sostiene che gli insegnanti più capaci siano quelli in grado di strutturare le proprie lezioni in maniere sempre diverse, destreggiandosi all’interno di linee guida, formati e impalcature in base alle necessità sempre nuove dei propri studenti (Sawyer 2004, 17). La categoria dell’improvvisazione – con tutti i suoi aspetti costituenti visti in precedenza – si presta dunque a rendere conto delle molteplici sfaccettature di una didattica basata meno sul contenuto e più sull’interazione collaborativa tra le parti, sul *problem solving* e sulle necessità quotidiane degli studenti.

Per poter classificare le azioni degli insegnanti in termini di improvvisazione non basta però asserire genericamente una fantomatica somiglianza: è necessario trovare un riscontro, nell’insegnamento a distanza, delle caratteristiche dell’improvvisazione descritte nel primo capitolo. A un’attenta analisi è possibile identificarne diverse:

- *Gestione dell'imprevisto*: l'improvvisazione, sia ordinaria che artistica, nasce sul momento, è una modalità di pronta gestione dell'*improvisus*. Abbandona il prescritto in favore di un lavoro di bricolage, di ricerca creativa della via più efficace per non perdersi in assenza di riferimenti. Le scelte didattiche dei miei interlocutori sono ugualmente state elaborate in circostanze di novità e di incertezza, spesso in assenza di direttive istituzionali che guidassero il loro operato. Trattandosi di una chiusura emergenziale, non esistevano piani da seguire: alla mia domanda se le scuole avessero mai previsto un piano d'emergenza per evenienze di crisi nazionale, Caterina, dirigente di un istituto comprensivo di undici scuole, mi aveva educatamente riso in faccia. "Figuriamoci se c'è o c'era o ci sarà mai un piano nel caso in cui succeda una cosa che quasi sicuramente non è previsto che succeda. No, è fantascienza, è assoluta fantascienza! Non abbiamo neanche quelli [i mezzi] per gestire le evenienze reali". L'improvvisazione – intesa come la ricerca di metodi, approcci e impostazioni didattiche alternative – è stata quindi la via per produrre un modello di scuola variegato e rispondente alle necessità dei propri attori.

Kendra e Wachtendorf, trattando il tema dell'improvvisazione nel campo dell'*emergency management*, sostengono che l'improvvisazione sia una caratteristica significativa di ogni disastro e, citando Pamela Tierney, argomentano che una situazione di disastro non sia veramente tale se non richiede risposte improvvisative (Kendra & Wachtendorf 2007, 324). Continuano inoltre sottolineando come sia necessario, anche in presenza di un piano a monte, operare continui aggiustamenti improvvisativi alla luce dell'imprevedibilità degli eventi; a maggior ragione se, o quando, il piano fallisce, è necessario improvvisare. Nelle scuole del *lockdown*, macchine complesse comprendenti decine e decine di attori sociali, le improvvisazioni si sono riscontrate a diversi livelli: didattico ma anche organizzativo.

A livello organizzativo è stato necessario, per le figure con responsabilità gestionali (dirigenti, direttori dei servizi di segreteria, ...), scavalcare gli ostacoli posti dalla chiusura delle scuole con grande reattività e in tempi molto brevi.

La prima assoluta difficoltà erano proprio le comunicazioni, che arrivavano attraverso i *social* e anticipavano le comunicazioni ufficiali. Sui *social* giravano bozze di comunicazioni, di decreti ministeriali, di disposizioni varie... però noi, come scuola, dovevamo agire sulla comunicazione ufficiale pervenuta alla scuola attraverso i canali istituzionali. Che, però, tardava sempre ad arrivare. [...] Di punto in bianco, durante la pandemia, mi sono dovuta *inventare un nuovo modo di fare scuola*. Ce lo siamo inventato: era una scuola inventata da zero! (Caterina).

Un problema che le dirigenti interpellate sollevavano di questa scuola "inventata da zero" era quello, abbastanza ovvio, legato all'uso del digitale. Il digitale, pilastro fondante della didattica a distanza, necessitava di strumenti, modem, indirizzi di mail istituzionale per accedere alle piattaforme: a livello

organizzativo è stato imperativo trovare strategie non solo per rendere questi strumenti efficaci per l'apprendimento (trovando quindi le piattaforme giuste, attivando la Suite di Google per la scuola, ecc.), ma anche per farli arrivare al maggior numero di studenti possibili. Alcune scuole organizzavano allora dei servizi di "distribuzione computer" per fornire PC, tablet e modem in comodato d'uso: fuori dall'edificio scolastico venivano allestiti chioschetti improvvisati (dei banchi accostati o una cattedra), con la presenza di un solo insegnante o collaboratore scolastico con mascherina e gel igienizzante. Il genitore convocato doveva prelevare il computer al banco nell'orario stabilito, indossando la mascherina e cercando di mantenere la distanza di sicurezza. I computer venivano igienizzati in precedenza e sigillati, poi maneggiati con i guanti. Si tentava così di creare, con mezzi e possibilità ridotti, un'area di scambio sicura che tenesse conto delle nuove preoccupazioni legate alla trasmissione del virus. Si improvvisavano nuovi modi di entrare in relazione con gli altri. I pochissimi insegnanti individuati per questo compito dovevano recarsi a scuola con un permesso speciale (della dirigente e della Protezione Civile, non essendo permesso uscire dai propri alloggi): molto più tardi, durante le nostre conversazioni, questi ultimi si soffermavano spesso a descrivere l'impatto straniante delle aule vuote e le emozioni provate camminando nel silenzio assoluto della scuola vuota.

- *Esistenza di un modello e vincoli che regolano l'improvvisazione.* Come il jazzista agisce all'interno di regole musicali e si appoggia a un ampio repertorio di frasi fatte musicali su cui costruire il proprio solo, così anche l'insegnante non era totalmente sguarnito di fronte alla situazione nuova. Il suo bagaglio accademico e professionale, il suo ingegno e le sue risorse guidavano le azioni intraprese (abbiamo avuto modo di osservare il ruolo giocato, ad esempio, dall'esperienza); le regole solitamente applicate al contesto scolastico fungevano da punto di partenza, ma erano sempre soggette a modifica e adattamento al nuovo contesto online. La stessa cosa valeva per l'impostazione delle lezioni e per tutte quelle "trovate creative" che gli insegnanti elaboravano: lungi dall'essere svolte nell'anarchia totale, erano vere e proprie "improvvisazioni regolate", articolate tramite processi razionali non dissimili da quelli del musicista jazz che si esibisce in concerto. I nuovi metodi didattici della DaD sono inoltre riusciti, come spesso è il caso con le improvvisazioni efficaci, a modificare alcuni modelli preesistenti di insegnamento e a ispirare nuovi approcci validi anche in seguito, una volta rientrati in classe;

- *Creatività.* La creatività è la premessa fondamentale dell'improvvisazione: non può esserci improvvisazione senza azione creativa. L'improvvisazione artistica ne costituisce l'esempio più emblematico, ma anche le improvvisazioni di tutti i giorni richiedono creatività per realizzarsi (modello NONCE di Johnson-Laird). Lungi dall'essere una facoltà esclusiva di individui particolarmente talentuosi, la creatività è anche la dote del *bricoleur* che riassume il nuovo partendo

dai pezzi del vecchio: con intensità diverse (continuum) è intrinseca a tutti i processi culturali (Ingold & Hallam, 2007). Nel caso della DaD, la creatività è stata necessaria per quel “reinventarsi” spesso menzionato dagli interlocutori.

Non avevo la fisicità, io che giravo tra i banchi, che prendevo mani, che prendevo lo strumento, mi è mancata tanto questa cosa! Però a me piace anche molto cercare, sono molto creativa... quindi trovare il modo, a me piace trovare i modi per fare, no? Ho dovuto ingegnarmi. La cosa più bella è proprio la creatività, le cose che puoi fare sono innumerevoli se trovi le condizioni positive, no? È una cosa bellissima! Per esempio, in tutte le classi sono riuscita a fare i modellini dei vari impianti energetici: avevo deciso che ognuno faceva un impianto con quello che aveva a casa, deve trovare i materiali di risulta e fare dei piccoli modellini. Hanno recuperato quello che avevano a casa, non si potevano muovere, ma almeno si divertono, no? (Milena).

- *Dimensione collaborativa.* Nell'improvvisazione *tout-court*, ad esempio quella jazzistica, le relazioni tra i componenti di un gruppo sono fondamentali per la buona riuscita della performance. Se un musicista va avanti per la propria strada senza tendere l'orecchio ai suggerimenti degli altri membri dell'ensemble, l'improvvisazione è destinata a collassare su se stessa: i suggerimenti non vengono colti, il tempo e il ritmo si sfasano, il *groove* non viene trovato. Una relazione simile si era stabilita tra gli insegnanti nei mesi di *lockdown*: il rapporto di collaborazione tra colleghi si faceva tanto più stretto quanto si rendeva necessario escogitare soluzioni che potessero funzionare per tutti. Le improvvisazioni di gruppo – definibili in termini generali come i prodotti di attività collettive di *problem solving* (Kendra & Wachtendorf 2007, 327) – erano fondamentali a risolvere i problemi inaspettati della modalità online, spesso sorprendenti per tutti in ugual maniera. Trovandosi a vivere la stessa esperienza per la prima volta, il confronto e il *brain storming* collettivo erano fondamentali a coordinare l'operato generale e ad aiutare chi si sentiva più a disagio, in modo da presentare a studenti e famiglie una linea comune coerente.

Si è creata subito una rete tra colleghi pazzesca, io ho parlato con colleghi del mio plesso con cui non avevo mai avuto rapporti. Ci si confrontava, capivi che uno usava un mezzo e tu non lo sapevi usare... e allora telefonate infinite! Se lo rifacessi adesso... penso diventerai isterica! Telefonate infinite ma che erano come ossigeno in quel momento lì. Ti portavano qualcosa, ti davano una dimensione sociale di confronto che ti mancava totalmente... ma non te ne rendevi conto lì! Me ne rendo conto adesso che dico “No, stare al telefono un'ora e mezza con un collega? Mi rompo le scatole!”. [In quel momento] invece no, erano belle (Elisa, maestra, 8 novembre 2021).

L'idea di uno diventava anche l'idea dell'altro, ed era poi possibile giocarci, alterarla e renderla propria. La trovata creativa non apparteneva al singolo, ma diventava ispirazione anche dell'improvvisazione altrui, in un continuo scambio che si arricchiva di potenzialità. Inoltre, il

confronto lavorativo colmava anche delle carenze relazionali dovute all'indebolimento della socialità secondaria legato al *lockdown*. Se in precedenza, quando era consentito uscire di casa, il rapporto con i colleghi avveniva nei momenti vuoti dell'orario di lavoro (cambi dell'ora, ricreazione, ore cosiddette "buche"⁴⁹, ...), questa possibilità era venuta meno con la chiusura. In precedenza, la chiamata pomeridiana con il collega poteva essere a tutti gli effetti una seccatura e interrompere il tempo privato che si stava dedicando ad altro; durante il *lockdown* non solo il tempo scorreva indistinto – e il lavoro si prolungava ben oltre le ore mattutine previste – ma i contatti con le persone erano ristretti, limitati o, per chi viveva solo come Elisa, totalmente inesistenti. Parlare con il collega soddisfaceva allora l'umano bisogno di contatto con l'altro e, trattandosi per di più di un altro che stava condividendo un'esperienza simile alla propria, poteva fornire comprensione, vicinanza ed empatia.

- *Capacità di integrare e mascherare l'errore per evitare il blocco totale.* Gli insegnanti che hanno operato dopo la chiusura delle scuole hanno fatto del proprio meglio in una situazione nuova, senza che nessuno avesse mai fissato linee guida in precedenza. Soprattutto inizialmente, nel momento in cui c'è stato bisogno di acquisire familiarità con strumenti e programmi nuovi, il rischio di errore era elevato. Lucia, per esempio, raccontava che inizialmente non era al corrente dell'esistenza della chat nella stanza virtuale e che gli studenti, colta questa sua mancanza, ne approfittavano per volgere la situazione in proprio favore e mandarsi *link* a sua insaputa. Anche l'errore di giudizio poteva comportare il passo falso e l'intoppo nella lezione: la scelta di un argomento poco coinvolgente o di un approccio troppo frontale e monotono potevano lasciare via libera a quelle che si possono considerare "tattiche" sviluppate degli studenti. "Loro hanno trovato tutte le strategie possibili, perché alla fine sono anche più furbi di noi!" commentava Sabrina. Come gli insegnanti intessevano le proprie improvvisazioni, anche gli studenti, d'altro canto, sapevano architettare astuzie e stratagemmi per sfuggire al controllo dell'adulto. Usi inappropriati della chat quando ritenevano di non essere visti, fantomatici malfunzionamenti di audio e video, imbrogli e vere proprie recitazioni⁵⁰: l'antica disputa generazionale tra docenti e studenti non era stata arrestata dalla digitalizzazione, ma aveva certamente mutato connotati. Di fronte a questa dirompente vivacità creativa, la disattenzione dell'insegnante poteva facilmente lasciare spazio all'anarchia: il disagio, l'errore e i passi falsi andavano adeguatamente mascherati, nascosti e ricondotti all'ordine. Anche i vincoli posti dall'aspetto digitale della DaD, spesso emergenti nell'*hic et nunc* e non prevedibili, potevano provocare intoppi al regolare svolgimento delle lezioni: caduta della linea, disguidi tecnici, problemi

⁴⁹ Ore della mattinata in cui non si fa lezione. Non sono considerate ore di servizio né vengono pagate; essendo tuttavia in mezzo a ore di lezione vengono spesso sfruttate dagli insegnanti per stare comunque a scuola e sbrigare commissioni, correggere compiti o prendersi avanti nella compilazione di documentazione ufficiale.

⁵⁰ Uno degli aneddoti più divertenti sulla DaD mi è stato raccontato da Stefano: "Una ragazza durante l'interrogazione ha fatto finta che non ci fosse più l'audio e fingeva di parlare, muoveva proprio la bocca, sai, come i cartoni animati, aprendo e chiudendo, ma senza dire nulla!".

audio e video, ecc. In alcuni casi non era possibile arginare i problemi e, non dipendendo dalle capacità del singolo, non potevano essere evitati. Quando le lezioni venivano troncate dai problemi tecnici non si poteva far altro che prendere atto della cosa e alzare le mani, sperando che non si sarebbero ripetuti nuovamente.

- *Acquisizione retroattiva di senso*. Scrive Sparti: “Anche i manager [Sparti parla dell’improvvisazione nelle organizzazioni] sembrano per certi aspetti ritrovarsi a fare quello che fanno i jazzisti: intraprendere azioni senza piani chiari, basandosi sì sull’esperienza, ma anche sull’intuizione, fabbricando decisioni strada facendo, e senza certezza sul loro esito, scoprendo il futuro via via che le conseguenze delle loro azioni si delineano, ossia retrospettivamente” (2005, 215). Se ai manager sostituissimo uno qualsiasi degli interlocutori (o, in generale, di molti insegnanti) avremmo una descrizione breve ma precisa del loro operato durante il *lockdown*. A interessare particolarmente della citazione deve essere la parte finale, dove Sparti parla di incertezza dell’esito e di acquisizione retroattiva di senso. Essendo la DaD una modalità emergenziale di scuola, messa in atto nel venir meno di uno stato di “normalità”, non pare sorprendente che il suo esito fosse incerto: uno dei ricordi più vividi spesso enfatizzato dagli interlocutori era proprio quello di “vivere alla giornata” senza sapere che cosa sarebbe successo di lì a qualche giorno. Molti raccontavano, ad esempio, l’incognita legata agli esami conclusivi: le comunicazioni erano frammentarie, contraddittorie e, come denunciava Caterina, provenienti da fonti poco affidabili; per gli insegnanti era difficile strutturare un lavoro sul lungo termine, come la preparazione per le prove d’esame. Per mesi non si era nemmeno saputo se e come sarebbero state svolte le prove. Per queste ragioni, le lezioni erano costruite assieme agli studenti giorno per giorno: alla luce delle tempistiche ridotte, della scarsa disponibilità di risorse specifiche e dell’interesse spesso volatile dei ragazzi, gli insegnanti dovevano effettuare continui giudizi sulla validità di certi argomenti piuttosto che altri e sul proprio approccio, così da non perdere la difficile connessione con i propri interlocutori. Spesso l’impressione che mi veniva descritta era quella di frammentarietà, di mancanza di una direzionalità in avanti che guidasse le proprie giornate e le proprie lezioni. Tuttavia, a distanza di due anni, tutti i dodici insegnanti delle interviste riconoscevano una razionalità nel proprio operato precedente e, anzi, ne erano per lo più soddisfatti. Guardando indietro ammettevano di aver agito nel momento (ad hoc, per citare Ryle), guidati da una razionalità non sempre percepita nella confusione di quei mesi e, tuttavia, evidente nell’analisi a posteriori. Le lezioni “emergenziali” non venivano quindi giudicate sconclusionate o fini a se stesse: al contrario, avevano delineato un percorso di insegnamento coerente che aveva portato a dei risultati soddisfacenti.

È servita [la DaD] per avere nuovi metodi, nuove forme da utilizzare anche in classe. Un esempio banale: alcune cose che prima si facevano in presenza e magari costringevano

colleghi che abitavano distanti a spostarsi, ora si possono fare tranquillamente a distanza, senza alcuno spostamento reale. Poi, un'altra cosa che ho capito è che mi è servito, le lezioni le ho riviste praticamente tutte [in DaD], mi sono accorto che, nonostante tutto, erano ben fatte e andavano bene, se non meglio, per la didattica in presenza. Quello che facevo a distanza in realtà mi serve molto anche ora, quindi mi è servito sicuramente. Sia dal punto di vista del materiale sia dal punto di vista dell'organizzazione della lezione (Stefano).

Proprio come nel jazz, in cui alcune scelte musicali nate nella contingenza possono diventare a loro volta parte del modello per esibizioni successive, anche le trovate emergenziali dei mesi di didattica online sono poi state riconosciute valide nel ritorno in classe: pur nate dal bisogno e dalla necessità non sono state abbandonate, ma ulteriormente adattate all'uso ordinario.

Poter identificare nelle esperienze di questi docenti molti degli elementi dell'improvvisazione artistica, caratterizzata da alti livelli di competenza e soprattutto da intenzionalità e deliberazione, configura l'insegnamento del periodo di confinamento come un insegnamento ponderato, efficace, incredibilmente innovativo e creativo. Pur nascendo come risposta a una situazione di emergenza, e distinguendosi quindi dal jazz o dall'improvvisazione teatrale per non essere un'arte performativa intenzionalmente scelta e praticata, non si può nemmeno considerare una mera risposta di fortuna attuata nella speranza di un celere ritorno alla situazione ordinaria. Identificare i punti in comune tra la pratica artista e l'operato degli insegnanti ha inoltre consentito di scagionare quest'ultimo dalle accuse di imprecisione e scarsa efficacia, e di mostrare come la necessità non sia stata soltanto la madre dell'invenzione, ma anche della creatività, dell'innovazione e delle trasformazioni valide anche per il futuro.

2.4.6 Noi/loro

Mi faceva arrabbiare tantissimo quando mi dicevano: “Ma cosa vuoi fare con una prima [elementare], lasciali stare e non fare niente”. Questo mi faceva davvero imbufalire. I bambini avevano bisogno di sentirti e di vederti, assolutamente tantissimo bisogno, e hanno avuto bisogno di mantenere il contatto con i propri compagni. Quindi tu [l'insegnante] ci dovevi essere assolutamente, perché avevi e hai una funzione educativa! (Elisa).

Ho finora analizzato le esperienze di didattica a distanza di insegnanti che hanno risposto attivamente alla chiusura delle scuole, ognuno secondo le proprie capacità inventive, abilità creative e risorse disponibili. Non tutti gli insegnanti, tuttavia, hanno accettato di cimentarsi in questa tipologia di insegnamento totalmente digitale, chi per timore, paure o ansie legate all'assenza di competenze digitali, chi per mancanza di strumentazione, e chi per posizioni ideologiche relative all'insegnamento in condizioni di emergenza. Elisa, la maestra di matematica di cui ho riportato le parole in apertura,

definiva “spartiacque” la situazione emersa nel momento della definitiva chiusura delle scuole e della presa di coscienza, da parte del corpo docenti, della gravità delle circostanze. Nello scenario in bianco e nero di Elisa, da un lato c’erano tutti coloro che si erano cimentati nella didattica a distanza, dall’altro c’erano quelli che si erano rifiutati.

La dicotomia noi/loro era molto sentita dai miei interlocutori, i quali non mancavano di esprimere giudizi negativi nei confronti di chi “non ci aveva nemmeno provato”. Il discorso si coloriva di implicazioni legate all’integrità personale e alla resilienza: chi si era sempre collegato online per fare lezione ci “aveva messo la faccia”, mentre quelli che si erano rifiutati venivano accusati di non essere “veri” insegnanti o di rovinare la reputazione di tutta la categoria professionale. Il primo gruppo percepiva di aver compiuto un grande sacrificio in quei mesi e sottolineava le proprie difficoltà e il proprio arduo lavoro: il fatto che ci fossero state persone che avevano voltato le spalle al dovere era percepito come una mancanza di rispetto nei loro confronti, oltre che nei confronti degli studenti. L’esperienza della DaD era inoltre spesso formulata in termini di rischio e coraggio: l’insegnante meritevole di questo nome era quello disposto a uscire dalla propria *comfort zone*, anche a costo di scontrarsi con modalità nuove e poco congeniali. La paura di veder venire meno le proprie certezze non era una giustificazione sufficiente, agli occhi degli interlocutori, per privare gli studenti del contatto con il proprio insegnante:

Mettersi in gioco non è sempre così facile, è normale avere paura. Però la cosa bella del nostro lavoro, che secondo me è il più bello del mondo, è continuare a ricercare, a scoprire. Se hai paura di cambiare e sei troppo attaccato alle tue certezze non so se questo è il lavoro che fa per te (Raffaella).

Durante le conversazioni con gli interlocutori ho sempre chiesto, verso la fine degli incontri, cosa li avesse personalmente spinti a continuare a lavorare durante quei mesi, usando esempi tratti dalla mia esperienza e chiedendo di commentare. Tutti conoscevano almeno un collega che era sparito o si era rifiutato di continuare l’impiego e per questo non si facevano remore a dire che cosa ne pensassero. Inoltre, ad emergere implicitamente da questi discorsi era l’opinione che loro stessi avevano del proprio ruolo di educatori e, in senso più ampio, quali fossero stati i propulsori delle loro azioni nei mesi di *lockdown*.

Io: Avevo un collega che è sparito perché diceva che il contratto non prevedeva lo *smart working*.

Raffaella: Tanti hanno giocato su questo, purtroppo. C’è chi ha fatto e ha lavorato il triplo di quello che il nostro contratto prevede - ma che *l’ha fatto perché ci crede* - e c’è stata gente che si è proprio fissata che da casa [poteva non fare]. Ma poi, se guardi tutto, ci siamo usati il nostro computer, la nostra connessione, nessuno ci ha dato la linea, però l’hai fatto e lo rifaresti perché sai che il tuo lavoro implica *metterci passione* e dedicare tempo per *trasmettere qualcosa di buono* ai ragazzi.

Ed è qui che sta la differenza tra un *buon insegnante* e un insegnante che fa solo quello che deve. Alcuni lo prendono come un lavoro uguale a tanti, ma poi i ragazzi si ricordano di alcuni insegnanti e di altri no! [...] È normale avere dei momenti di sfianamento, di difficoltà, poi durante la DaD sono stati tanti, però quello che ti dava la carica erano gli alunni, la volontà di non abbandonarli.

Le espressioni evidenziate in questo scambio tra me e Raffaella sono rilevanti per mettere in luce la visione che questa professoressa aveva del proprio lavoro. Raffaella diceva di aver lavorato non semplicemente per senso del dovere, ma perché “ci credeva”. Questo modo di dire, usato anche da altri interlocutori, è di difficile definizione e include un’ampia gamma di significati: Raffaella sembrava alludere al ruolo di guida dell’insegnante (investito della responsabilità di istruire ma anche di educare in senso più ampio) e alla passione indispensabile per essere un insegnante memorabile. Raffaella vedeva l’insegnamento come lo strumento per aiutare i propri ragazzi a superare un’esperienza traumatizzante come la pandemia: negare la propria presenza era negare loro aiuto, supporto e vicinanza. Il suo discorso muoveva dalla convinzione che esistesse una differenza qualitativa tra un buon insegnante e una persona che semplicemente insegnava: la pandemia, come momento di difficoltà che testava le persone, aveva semplicemente reso netta la distinzione tra gli uni e gli altri. Per molti dei miei interlocutori, questa separazione non si basava su criteri oggettivi, legati alla preparazione o al livello di conoscenze accademiche, quanto su virtù caratteriali ritenute caratterizzanti: spirito di sacrificio, passione, dedizione al proprio lavoro, premura nei confronti degli studenti. Lisa ne parlava in termini di vocazione: “Ho trovato un atteggiamento sbagliato quello di chi proprio non si è mai voluto far vedere. Lo trovo sbagliato perché comunque, a un certo punto, la tua vocazione deve venire prima”. L’insegnamento veniva così associato a una predisposizione naturale, a una scelta professionale che, nel “bravo insegnante”, aveva meno a che fare con la mera istruzione personale e più con la sfera emozionale e la propensione innata al mestiere. Molti associavano l’insegnamento a una relazione di affetto e di cura nei confronti degli studenti, che venivano percepiti come affidati ai professori per molto più che la mera trasmissione di conoscenze. Non essersi mai fatti vedere veniva dunque ritenuto sbagliato in quanto mancanza umana, prima che professionale.

Queste convinzioni molto forti sul valore del proprio compito venivano spesso espresse in maniera leggera, in contrasto con la profondità e lo spessore del tema, facendo allusioni auto-ironiche ai diffusi pregiudizi sugli insegnanti, “i soliti statali che non fanno niente e hanno tre mesi di ferie pagate e fanno sempre tutti i ‘ponti’ possibili e immaginabili, compreso quello di Messina!” (Maria). L’autoironia mascherava tuttavia un certo malessere legato a questi svileni luoghi comuni e i miei interlocutori sentivano spesso di doversi difendere dalle accuse di scarso impegno. “Al contrario di quanto dicono...”, “diversamente da quanto si crede...”: formule simili venivano usate per provare,

attraverso esempi di sacrificio e fatica, la mancanza di accuratezza dei giudizi negativi di cui si sentivano vittime. La consapevolezza che il proprio mestiere non godesse sempre di riconoscimento all'infuori della scuola rafforzava il senso di appartenenza a un *in-group*, i cui soli membri, altri insegnanti dediti al proprio lavoro, conoscevano effettivamente “il vero stato delle cose”. Il senso di accomunamento si era rafforzato nei mesi del *lockdown* grazie agli stretti rapporti di collaborazione e alla necessità di fare fronte comune davanti a problematiche che interessavano tutti i docenti (ad esempio, le ingerenze, spesso importanti, di famiglie poco soddisfatte dell'operato della scuola). L'insoddisfazione di genitori o tutori che chiedevano agli insegnanti di fare di più o di fare meno, così come le iniziative poco formative che questi prendevano circa l'educazione dei propri figli (svolgere i compiti al posto dei figli, suggerire in diretta durante le interrogazioni, sorvegliare l'operato dei docenti durante le lezioni a distanza) mettevano gli insegnanti in posizioni d'imbarazzo, in cui non era più definito il ruolo della scuola e quello della famiglia. Ritengo che queste minacce all'integrità dell'*in-group* degli insegnanti abbiano portato, nei mesi di pandemia, a un inconsapevole irrigidimento dei criteri di appartenenza e di esclusione, assieme all'identificazione di figure che rischiavano di minarlo ulteriormente. Nelle parole degli interlocutori, gli insegnanti che si erano tirati indietro nel momento della difficoltà (che acquisiva appunto il significato di prova di resilienza, di sacrificio che dimostrava la legittima e meritevole appartenenza al gruppo dei “bravi insegnanti”) avevano fallito non solo a livello individuale, ma avevano, con le proprie azioni, compromesso la reputazione del gruppo.

Per colpa di due o tre, poi a rimetterci sono anche gli altri [che hanno lavorato]. Soprattutto ci rimette il nome della scuola, ma non il nome della nostra, no, la scuola in generale, con la S maiuscola! E allora si pensa che gli insegnanti durante questo periodo si siano grattati, quando in realtà non è così (Luca).

A causa di questi siamo stati considerati, la gran parte della categoria insegnanti, persone che durante la didattica non hanno lavorato. Io ti giuro, Sara, ho lavorato il triplo rispetto al solito (Sabrina).

Poi c'erano dei cretini che dicevano: “Gli insegnanti non hanno fatto niente, ma hanno continuato a prendere i soldi!”. Grazie tante! Abbiamo continuato a lavorare il triplo, senza niente in regalo (Raffaella).

2.5 Atto IV: Reintegrazione

Al periodo liminale, caratterizzato dalla sua posizione intermedia e transitoria, segue sempre il momento del rientro in una fase di relativo equilibrio (“fase di riagggregazione o reincorporazione” [Turner 2001, 111]). In queste pagine ho interpretato le particolari circostanze del confinamento

(l'isolamento dell'individuo dal mondo esterno, lo stravolgimento delle abitudini, le nuove modalità lavorative, la mutata percezione del tempo e dello spazio) come indicative di un momento di sospensione dell'ordine abituale, innescatosi come conseguenza della rapida diffusione della pandemia. Turner parla del momento liminale come di un momento in cui l'individuo o il gruppo subiscono delle trasformazioni: quando entrano nella fase successiva sono qualitativamente diversi, dotati di caratteristiche che in precedenza non avevano. Ritengo possibile identificare la fase di reintegrazione con il momento in cui le norme di confinamento totale hanno smesso di essere in vigore ed è stato possibile uscire di casa con limitate restrizioni. L'uscita dal *limen* è quindi corrisposta a un movimento fisico degli individui dall'interno verso l'esterno: tuttavia, il mondo a cui siamo tornati è un mondo diverso da quello che ricordavamo di aver lasciato. Il capitolo successivo avrà dunque come tema portante quello della trasformazione e del cambiamento: grazie alle testimonianze degli interlocutori sarà possibile analizzare che tipo di modifiche – nella visione di sé, degli altri, del proprio lavoro, della salute e della malattia – siano emerse come conseguenza del momento di crisi e quali implicazioni contengano per un futuro ancora condizionato dal virus SARS-CoV-2.

3. Oltre l'improvvisazione: potenzialità trasformative della crisi

Aver parlato di processi improvvisativi ha consentito di trovare un ordinamento razionale nell'operato dei docenti attivi durante il periodo della pandemia. Pur agendo in condizioni di emergenza e di stress, sono infatti stati in grado di reagire efficacemente, proponendo le proprie soluzioni alle eccezionali circostanze del momento. Lungi dall'essere unicamente spinti dal senso del dovere, questi insegnanti hanno spesso parlato di come i propri stati d'animo, le sensazioni e le emozioni abbiano giocato un ruolo determinante nel (re)inventare modi nuovi di insegnamento e apprendimento.

Nel capitolo che segue intendo approfondire la moltitudine di significati assegnati dagli interlocutori all'esperienza vissuta, tra cui i vari sentimenti di gratificazione e affermazione personale: è infatti fondamentale indagare come la pandemia non sia stata, in questo contesto, meramente una forza distruttiva, quanto piuttosto una matrice di cambiamento e trasformazione.

Nelle interviste è spesso emerso l'elemento della messa in gioco e della prova con se stessi: aver ideato con successo delle soluzioni alla crisi è stato motivo di orgoglio personale e di *empowerment*. Inoltre, come brevemente accennato nel capitolo precedente, è stato spesso sottolineato il potere trasformativo dell'esperienza di DaD, interpretata come il catalizzatore di cambiamenti destinati a rimanere anche dopo il ripristino dell'ordine abituale.

3.1 Opinioni di DaD: definire la propria esperienza

Sedendomi a parlare con i docenti che avevano insegnato durante i mesi di *lockdown*, tendendo l'orecchio ai discorsi di corridoio e chiacchierando nelle pause tra una lezione e l'altra, ho avuto modo di raccogliere, nel tempo, una grande quantità di opinioni, giudizi, riflessioni e verdetti sull'esperienza della DaD. Questa intensa immersione nel tema mi ha permesso di scoprire tendenze sorprendenti e inaspettate, quali la formazione, nel momento della crisi, di particolari categorie identitarie (la già discussa dicotomia “noi, insegnanti veri” e “loro, insegnanti solo nel nome”, declinabile anche in “noi, protettori del vero significato della scuola” e “loro, che ne infangano il nome”). Un'altra tendenza emergeva frequentemente nel momento di dare un giudizio alla propria esperienza e racchiudeva, almeno apparentemente, un evidente paradosso. Da un lato, la didattica a distanza risvegliava infatti sentimenti di rifiuto: era una scuola in negativo, una “non-scuola” che, qualora se ne dovesse discutere, andava esorcizzata tramite formule di allontanamento (“sperando che non succeda più”, “mi auguro che non ricapiti”, “fortunatamente ce lo siamo lasciato alle spalle”, ...). Al tempo stesso, gli interlocutori descrivevano le loro personali esperienze in modo radicalmente differente, cercando di presentarle in luce positiva e mettendo particolarmente in rilievo gli elementi

di successo e di realizzazione personale. Se, in poche parole, il bilancio veniva fatto sulla didattica digitale come modalità unica di insegnamento – operazione che vedeva inevitabilmente entrare in gioco anche idee individuali sull’adeguatezza del provvedimento, sulla gestione politica della pandemia e sul significato assegnato all’insegnamento e alla scuola – le opinioni potevano essere molto taglienti e impietose, nonché critiche nei confronti della didattica online. Quando il focus si spostava invece sull’operato dell’individuo e su quello che era riuscito a costruire in quei mesi (insieme agli studenti e nonostante tutti gli ostacoli), la scelta delle parole si ammorbidiva e spesso si entrava nel territorio del ricordo quasi nostalgico: la DaD non era più solamente l’emblema di una non-scuola, con tutti i suoi disagi e le sue problematiche, ma richiamava una serie di episodi degni di essere ricordati, dall’aneddoto divertente all’improvvisazione, dall’errore abilmente mascherato alla scoperta inaspettata, dalla creatività delle piccole cose all’imprevisto che diventava opportunità. La DaD, con le sue dinamiche inusuali, aveva creato le condizioni per esplorare nuovi modi di fare lezione e relazionarsi con gli studenti.

Questo posizionamento ambiguo dei docenti nei confronti della DaD va sicuramente considerato con adeguata attenzione alla sua collocazione temporale, ovvero tenendo presente il periodo trascorso tra i mesi di confinamento (febbraio-maggio 2020) e la ricerca di campo (autunno 2021)⁵¹. Durante l’anno scolastico successivo alla chiusura nazionale si è sempre più diffuso un sentire comune estremamente critico nei confronti della modalità digitale che, talvolta, ne negava qualsiasi valenza o utilità (emblematica è la comparsa, soprattutto in articoli online, di espressioni che dipingono la modalità a distanza come un’esperienza terrificante, ad esempio “l’incubo DaD⁵²” o “lo spettro della DaD”). Difficile dire se le esperienze successive alla prima metà del 2020 abbiano influenzato le valutazioni che i docenti mi riportavano: il protrarsi della situazione pandemica poteva aver esacerbato sentimenti di insofferenza, portando a maturare giudizi più severi rispetto a quelli effettivamente sentiti in passato. Tuttavia, come facevano notare alcuni interlocutori, il trascorrere del tempo ha il potere di alleviare la sofferenza e rende difficile richiamare alla memoria la reale entità di un trauma passato. In questo secondo caso, la distanza temporale può aver contribuito a smorzare i sentimenti negativi legati all’esperienza personale, ormai percepiti come lontani e quindi meno impattanti, rendendo gli interlocutori più propensi a fornire una versione positiva del proprio

⁵¹ Ci tengo a specificare che le opinioni discusse in questo contesto e raccolte durante il campo si rivolgono ai mesi che andavano da fine febbraio a fine maggio 2020 (mesi del confinamento nazionale). Essendosi in seguito ripresentati momenti di chiusura delle scuole l’opinione pubblica e i docenti stessi hanno maturato e possibilmente mutato le proprie opinioni in relazione a quelle specifiche situazioni. In questa sede ci limiteremo tuttavia a trattare la DaD del primo periodo.

⁵² “Incubo DaD” è un’espressione frequentemente usata dalle testate giornalistiche per riassumere con una frase a effetto l’impatto della didattica a distanza e richiamare i sentimenti ostili che vi sono ora associati. È sufficiente inserire le due parole in un qualsiasi motore di ricerca per trovare centinaia di articoli che sfruttano quest’espressione o altre simili (es. “spettro DaD”).

operato. I fattori che entrano in gioco nell'influenzare il giudizio personale sono quindi svariati e sarebbe riduttivo uniformare questa ricchezza in un'unica tendenza ("per gli insegnanti la DaD è stata/ha rappresentato..."), così come sarebbe una falsificazione della realtà pensare la DaD come un unico evento metabolizzato da tutti nello stesso modo. Per poter tentare di comprendere la complessità del fenomeno è necessario indagare le apparenti contraddizioni, domandandosi quale possa essere il loro significato e tenendo conto di come le influenze esterne e lo scorrere del tempo abbiano influito sull'elaborazione delle diverse prospettive.

Vorrei ora prendere in esame le parole di alcune docenti circa l'inadeguatezza della modalità online come forma di insegnamento. Lisa e Margherita, entrambe docenti di italiano, storia e geografia, e rispettivamente una professoressa e una maestra, avevano messo in chiaro fin da subito cosa pensassero sull'utilizzo del computer come medium sostitutivo alla scuola:

La DaD non è scuola, semplicemente non è scuola. Le video lezioni che si facevano non erano mai come frequentare la mattina di scuola, mai! In parte perché erano meno [ore] e in parte perché la durata era anche minore... tutta una serie di questioni. Quindi loro [gli studenti] avevano proprio perso il senso della routine, dei *riti* che si fanno durante una giornata normale (Lisa).

Io: Quindi fare l'insegnante è solo questo? Entrare in classe e trasmettere contenuti?

Margherita: No, e secondo me la DaD l'ha dimostrato. Cioè, è proprio un'altra cosa! È proprio un'altra cosa e, ancora più importante, non riesce a differenziare. Differenziare tra gli studenti, non solo perché ho preparato una cosa diversa per chi è in difficoltà, ma proprio perché sono andato lì a supportarlo, a volte solo con lo sguardo, con la presenza. Ci sono mille componenti che in un *freddo schermo* non passano.

L'inefficacia della didattica digitale veniva individuata da Lisa e Margherita nella sua stessa struttura, troppo fredda, asettica e uniformante per una professione che necessitava di personalizzare i propri approcci; inoltre, non consentiva di avvicinarsi fisicamente allo studente, impedendo così di assisterlo anche psicologicamente tramite l'uso del corpo. Lisa parlava di "riti" venuti meno, di una routine destabilizzata: nel passaggio al digitale, tutte le abitudini legate alla frequenza si erano perse, lasciando i ragazzi a vivere una situazione "anormale" (Lisa portava l'esempio degli studenti in pigiama che tentavano di non farsi scoprire a mangiare la colazione durante la lezione online). Dal racconto di questa docente emergeva la percezione di una realtà distopica⁵³, caratterizzata da un costante senso di indeterminatezza e di monotonia, la cui causa era identificata nella rigidità del confinamento – "assolutamente surreale" – in uno stesso luogo. Ho precedentemente definito questa condizione in termini di liminalità.

⁵³ Il paragone usato da Lisa era con il film *V per Vendetta*: "Dicevo sempre ai ragazzi... Uno dei miei film preferiti è *V per Vendetta*, no? Dicevo sempre 'Guardatelo, se volete.' Perché sembrava un po' quello, no? Si parlava di coprifuoco e sembrava veramente utopico, anzi distopico."

Un altro motivo di critica nei confronti della DaD nasceva da preoccupazioni circa il benessere degli studenti. Gli alunni, che prima trovavano una dimensione sociale nella scuola, erano repentinamente passati a vivere in isolamento, separati dai propri pari. Pur riconoscendo che questa fosse una problematica nata dalle misure di confinamento più che dalla didattica a distanza in sé (che quindi era una conseguenza dell'isolamento e non la sua causa), la critica mossa dagli interlocutori non poteva che tingersi di rimpianto nei confronti dei metodi scolastici più tradizionali. Una delle preoccupazioni principali era che l'eliminazione del luogo fisico avesse avuto ripercussioni non solo sull'andamento scolastico, ma anche sulla capacità degli individui di relazionarsi con i propri pari.

Si era persa chiaramente tutta la componente bella della scuola, ovvero la socialità. Checché ne diciamo, i ragazzi ne hanno bisogno, anche se vogliamo farli passare come capre che stanno sul computer dalla mattina alla sera e per scriversi “Come va?” e per conoscere gente si scrivono sui *social*. Non è vero questo. Specialmente in realtà piccoline, i ragazzi hanno, e avevano, estremamente bisogno di contatto. Nelle realtà piccoline esiste ancora il campo dove si trovano a giocare e poi vanno a guardarsi il film a casa dell'amico. “Ci mangiamo la pizza e guardiamo la partita insieme”. La scuola permette di creare questi legami e dall'oggi al domani è venuta meno (Lisa).

Lungi dal banalizzare o sminuire i bisogni dei suoi studenti, Lisa riteneva che i ragazzi non fossero inclini, come molti adulti avrebbero forse voluto credere, a preferire il digitale per rapportarsi ai compagni (“anche se vogliamo farli passare come capre che stanno sul computer dalla mattina alla sera [...]. Non è vero”). La corporeità e il contatto erano indispensabili per creare legami sani con i pari e il loro venir meno preoccupava Lisa, facendola interrogare sulle possibili ripercussioni a lungo termine. La didattica a distanza, che in un primo momento era stata vissuta dagli alunni come una sorta di gioco, aveva presto perso i connotati di novità e aveva pesato in maniera importante sulle possibilità dei giovani di relazionarsi con gli altri, limitate in quei mesi a situazioni di contatto virtuale⁵⁴.

La convinzione che le nuove generazioni, ovvero i nati degli ultimi due decenni, siano tutti “animali tecnologici”, o nativi digitali, è stata largamente messa alla prova dall'esperienza della didattica a distanza. Negli ultimi anni si è spesso sentito usare il termine “nativo digitale” per indicare le generazioni del nuovo millennio, nate dopo la diffusione dei dispositivi tecnologici e della rete Internet, e spesso criticate per l'attaccamento quasi morboso a questi strumenti. Secondo Lisa – e secondo molti altri interlocutori che condividevano posizioni simili – la familiarità con la tecnologia era solo apparente e non si traduceva in reali competenze nell'uso del computer e dei suoi programmi

⁵⁴ È importante ricordare che quelle discusse in questa ricerca sono tutte realtà di piccoli paesi di periferia, dove i rapporti di parentela sono stretti (membri di una stessa famiglia abitano spesso insieme o comunque vicini) e gli abitanti conoscono gli uni gli altri anche da diverse generazioni. In questi contesti isolati, i legami tra coetanei sono molto forti e costituiscono le principali forme di intrattenimento nel tempo libero.

base (Office, Google Documenti, Google Presentazioni, ecc.). La maggior parte dei cosiddetti nativi digitali era in grado di sfruttare la tecnologia per aspetti legati al piacere e all'intrattenimento, ma non possedeva conoscenze approfondite sulle funzionalità realmente utili alla formazione personale. Non solo, quindi, la DaD richiedeva un'immensa mole di lavoro per riqualificare strumenti tecnologici precedentemente adibiti al gioco o al relax, ma rendeva il momento della lezione e quello del tempo libero qualitativamente simili e ugualmente dipendenti da uno schermo⁵⁵. Se a scuola era possibile "rubare" momenti della lezione – una sorta di lavoro di straforo decertiano⁵⁶, se vogliamo – per chiacchierare con il compagno, per scambiare un bigliettino o per ridere di una battuta, rendendo proprio il tempo istituzionale e risignificandolo, la modalità a distanza non consentiva simili interazioni. L'essere compagni di una stessa classe cambiava necessariamente connotati e significato, costringendo gli studenti a inventare nuove modalità di aiuto reciproco, di complicità e di evasione dalle regole sentite più strette.

Alla luce di queste problematiche, e di quelle menzionate nel capitolo precedente (disparità di accesso, iniquità nella distribuzione delle risorse, difficoltà comunicative), il giudizio generalmente unanime sulla didattica online era negativo. Non solo: per alcuni questo tipo di didattica non aveva senso e non poteva nemmeno essere considerato una forma di scuola ("non è scuola", reiterava Lisa). Tuttavia, sarebbe un torto nei confronti di questi insegnanti limitarsi a riportare la loro contrarietà senza tentare di rendere conto di tutte le sfumature emerse durante le nostre conversazioni. Come già menzionato in apertura, infatti, nonostante l'apparente severità nel condannare la DaD, tutti gli interlocutori dichiaravano di poter fare un bilancio positivo della propria esperienza personale. Anche coloro che avevano descritto il proprio *burnout* alla fine dell'anno scolastico non si discostavano di molto da questa posizione. Come si può dunque giustificare questa apparente discordanza? E perché il giudizio dato alla propria esperienza individuale era in aperta contraddizione con il giudizio dato all'esperienza più genericamente intesa?

Le risposte a queste domande richiedono una trattazione più ampia che metta momentaneamente da parte il caso specifico di questa ricerca (l'improvvisazione). È infatti necessario osservare come le situazioni di crisi o di catastrofe possano innescare delle dinamiche trasformative all'interno di una comunità – come può essere quella scolastica – ed è indispensabile soffermarsi su quali siano le loro conseguenze su chi tali situazioni si trova a viverle. Trattare la DaD come uno dei molti aspetti di una crisi più ampia aiuta a contestualizzare i comportamenti dei suoi attori, evitando di perdere di vista le circostanze, estranee alla scuola, che hanno influenzato e condizionato il loro agire. Inoltre, parlare

⁵⁵ Ci siamo già soffermati a sottolineare il ruolo che l'assenza di luoghi distinti ha giocato in questo appiamento.

⁵⁶ De Certeau, 2010.

di scuola della pandemia senza trattare l'impatto della pandemia più genericamente intesa sarebbe un'omissione di entità non trascurabile.

Un primo passo essenziale a chiarire l'apparente contraddizione descritta in precedenza è quello di stabilire che significato venisse assegnato dai docenti alla propria esperienza. Spesso, nel capitolo precedente, è emerso l'aspetto della sfida e del mettersi in gioco, ed è proprio in questi termini che gli interlocutori giudicavano il proprio operato. "Nel momento in cui ho dovuto affrontare questa sfida personale e professionale, sono stato in grado di superare gli ostacoli che mi sono stati posti davanti? Sono riuscito a ottenere risultati di cui posso ritenermi soddisfatto?". Le risposte a queste domande variavano notevolmente, ma risulta comunque possibile identificare tre tendenze principali: la prima era quella di considerare il periodo della DaD come una prova di resilienza, durante la quale i docenti erano stati in grado di provare a se stessi la propria forza fisica e interiore; la seconda vedeva la modalità online come un elemento perturbante rispetto allo status quo dell'insegnamento "normale" e tuttavia ne apprezzava l'aspetto di novità svecchiante, che aveva consentito di ottenere risultati didattici inaspettati; la terza tendenza era quella di sottolineare come il cambio di modalità avesse costretto a improvvisare e a sperimentare, permettendo così di uscire dai soliti schemi e di scoprirsi abili dove non si sarebbe mai immaginato di esserlo.

Lasciando momentaneamente in sospeso la questione della resilienza, parola potenzialmente problematica in antropologia e che richiederà un'analisi più approfondita, le altre due questioni sono ugualmente degne di attenzione. Nonostante le difficoltà ampiamente dichiarate, infatti, gli insegnanti enfatizzavano il potenziale creativo della situazione di crisi: nel momento in cui erano stati messi alle strette, limitati nelle risorse e nei movimenti, avevano dovuto trovare dentro di sé l'ingegno per improvvisare. Spesso, era solo a posteriori che si erano resi conto dell'efficacia e della bellezza delle proprie soluzioni:

La DaD ci ha messi alla prova e abbiamo risposto alla sfida, l'abbiamo affrontata e, se posso dire, l'abbiamo affrontata anche bene! Il mio bilancio alla fine è positivo: a livello personale, come ti ho detto, ho rivalutato tante cose. Mi è servito a svecchiarmi (Lisa).

È stato difficile, però mi sono messa alla prova. È stata una prova che ho superato con un po' di buona volontà, uscendo dai canoni e dagli schemi che avevo come modello. Mi ha permesso di uscire un po' da questi schemi, dal canone, e di reinventarmi, di improvvisare. A volte guardo [a quei giorni] un po' con nostalgia (Lucia).

Queste citazioni testimoniano una ricchezza di significati attribuiti alla propria esperienza che va oltre una semplicistica visione della didattica a distanza come evento totalmente negativo. Gli interlocutori presentavano molteplici ragioni per considerare quei mesi in termini positivi e, tuttavia, sentivano

anche di dover chiarire, quasi per scaramanzia, che non si trattava di “un’esperienza che si auguravano di ripetere”, sebbene non ritenessero di poterla realmente condannare.

Tentare una teorizzazione che renda giustizia ai sentimenti, alle idee, alle percezioni e ai giudizi degli interlocutori, così vari e talvolta anche contraddittori, è un’operazione tanto complessa quanto indispensabile. Per farlo è necessario considerare la DaD non come un unico evento che gli individui hanno subito, quanto piuttosto come un processo che questi hanno vissuto. Analizzando e confrontando i dati raccolti durante la ricerca di campo, l’immagine che più sembra rendere giustizia al significato emico è quella dell’esperienza di didattica digitale (e del periodo di confinamento) come processo trasformativo, ovvero come momento di transizione che, tramite delle prove impegnative, ha testato le abilità dell’insegnante e gli aveva permesso di uscire dal periodo diversamente da come era entrato (e perciò modificato non solo a livello professionale, ma anche intimamente). Per questo motivo, quando si parla della didattica della pandemia, ritengo fondamentale considerare il ruolo degli individui, prima ancora che quello della scuola intesa come istituzione: non solo, come già detto, le comunicazioni tra Ministero dell’Istruzione e scuole erano spesso inadeguate e rilasciate in tempi molto lunghi, ma gli attori stessi, in particolare quelli con cui ho avuto modo di parlare, descrivevano la DaD come uno sforzo dal basso, nato dalla volontà e dal coordinamento dei singoli individui e dei gruppi di lavoro che essi stessi avevano spontaneamente creato per far fronte alle necessità del momento. Date queste premesse, i loro sentimenti di gratificazione e soddisfazione (insieme all’apparentemente contraddittorio giudizio positivo dato all’esperienza) vanno considerati all’interno di un *frame* più ampio, in cui le relazioni con gli altri, con gli strumenti tecnologici e con i nuovi spazi virtuali – relazioni che, a causa della straordinarietà degli eventi, non erano regolate da comportamenti prescritti o vissuti in precedenza – hanno portato gli attori della didattica digitale a mettersi in gioco, a rivalutare le proprie posizioni, ad accettare le suggestioni nate nel momento (*l’hic et nunc* dell’improvvisazione) e, più in generale, ad assegnare nuovi valori e significati al proprio operato. Scrivono Vacchiano e Afailal: “[I valori e i significati incorporati dalle persone sono] largamente inconsci e costituiscono un set di tendenze secondo cui l’individuo si adatta e reagisce al mondo. Tuttavia, [...] questo set di valori e significati, per quanto largamente accettato, non è né coerente né permanente e – in una certa misura – risponde alle circostanze e cambia nel tempo” (Vacchiano & Afailal 2021, 234). E ancora, “La soggettivazione è quindi il processo in cui gli individui, che aspirano a definirsi in relazione al mondo e alla loro esperienza di esso, elaborano nuovi repertori affettivi e cognitivi in modo da orientare la propria azione all’interno di una serie di possibili alternative” (*Ibid.*). Parlare di soggettivazione significa parlare della capacità degli individui di apprendere dalle circostanze e di trarre dalla propria interazione con certi eventi nuovi repertori di comportamento, nuove capacità e nuove possibilità per adattarsi alle situazioni in cui si trovano

immersi. La soggettivazione è una delle caratteristiche fondamentali delle fasi liminali: nei momenti di transizione e di passaggio il soggetto subisce delle trasformazioni ed è necessario che cambi, che apprenda nuovi modi di agire nel mondo e di relazionarsi a esso. In questo modo, avendo cioè vissuto un percorso di apprendimento (e quindi di soggettivazione) può entrare in un nuovo stato di equilibrio – fase di reintegrazione⁵⁷ – equipaggiato degli strumenti necessari per operare coerentemente.

Spostare il focus sull'individuo, come è stata l'intenzione di questa ricerca, ha permesso di indagare come le circostanze abbiano influito sulle scelte degli agenti e come, a posteriori, essi stessi abbiano ammesso di essere stati trasformati dalle circostanze vissute. Inoltre, lasciare spazio agli aspetti emozionali ha consentito di far emergere le ulteriori sfumature che hanno influenzato prima le scelte di quei momenti di DaD e poi il giudizio a posteriori. Questioni quali la natura dell'insegnamento, le doti ritenute proprie dell'insegnante, il rafforzamento del senso di appartenenza a un gruppo, l'identità generazionale (insegnanti giovani che associavano la propria età a una maggiore efficienza nella gestione del digitale rispetto a colleghi più anziani), sono tutti aspetti che concorrono a definire il processo della DaD⁵⁸ e il suo impatto sugli individui, sulle loro relazioni, sul rapporto con la propria professione e sul futuro del binomio istruzione/digitale.

3.2 L'epidemia di SARS-CoV-2 come evento disastroso

Non vorrei che l'attenzione rivolta alla soggettività degli attori venisse ingiustamente interpretata come miopia. Il contesto più ampio, e le interazioni degli individui con esso, non possono mai passare inosservati, a maggior ragione in circostanze di disastro e crisi come quelle di una pandemia mondiale. Proprio per la straordinarietà dell'evento in cui gli insegnanti si sono trovati a lavorare, ritengo necessario soffermarmi a definire cosa renda un disastro tale e quali siano, secondo l'antropologia, le sue caratteristiche e conseguenze, mettendole poi in relazione con il tema di questa ricerca.

“Disastro” è un termine tanto denso quanto vago, la cui definizione si presenta spesso problematica (“i disastri possono essere più facilmente riconosciuti che definiti” [Ligi 2009, 7]). L'antropologia dei disastri [*disaster anthropology*] è la specializzazione della nostra disciplina che affronta la sfida di definire il termine e di identificare i fattori che devono essere presenti, ovvero i *trigger*, i pericoli e l'estensione che un evento deve avere per poter essere categorizzato come disastroso (Koons &

⁵⁷ Nei riti di passaggio descritti da Turner (2001) la fase liminale rappresenta il momento in cui il soggetto “muore” per poi rinascere e venire accolto all'interno della comunità come persona nuova.

⁵⁸ Trattandosi questa di una ricerca che ha come protagonisti gli insegnanti mi soffermo sulle questioni riguardanti gli insegnanti stessi, consapevole tuttavia che non siano l'intero quadro della DaD e che se volessimo considerare il punto di vista degli studenti o delle famiglie potremmo delineare altrettanti fattori entrati in gioco.

Trivedi 2021, 3). L'antropologia si interessa poi delle circostanze in cui un evento disastroso avviene e delle sue conseguenze sulle comunità interessate, a breve e a lungo termine. "I disastri sono intrecciati a problemi già esistenti e continuano a condizionare le persone anche quando il pericolo è passato. Risulta quindi importante comprendere i processi in corso, piuttosto che concentrarsi esclusivamente sugli eventi come momenti isolati nel tempo" (Ivi, 2). Ciò che interessa in particolare l'antropologia è guardare ai disastri come a dei fenomeni sociali, dove il "problema non è soltanto dentro l'evento, ma è anche *esterno* all'evento: è nel sistema sociale colpito, è un problema di *relazione culturale*, non solo un problema esclusivamente fisico e ingegneristico" (Ligi 2016, 10).

Da questo punto di vista, la pandemia di Covid-19 può essere a tutti gli effetti considerata un evento disastroso, dal momento che, oltre alle evidenti conseguenze sulla salute pubblica, sull'economia e sulla vita di tutti i giorni, ha esacerbato problematiche spesso latenti. Accessibilità all'istruzione, divario economico tra nord e sud del mondo (ma banalmente, rimanendo in contesto scolastico, anche tra nord e sud Italia), accessibilità alle risorse e alla cura, salute mentale, razzismo (basti pensare alle proteste "Black Lives Matter" avvenute durante il periodo di confinamento⁵⁹), interazioni multispecie: questi sono solo alcuni esempi delle problematiche che il contesto pandemico ha portato in primo piano. "I disastri", continuano Koons e Trivedi, "variano in durata e impatto, ma stravolgono la normalità individuale e collettiva, influenzano negativamente il benessere e richiedono un significativo sforzo di ripresa e contenimento" (Ivi, 4). Anthony F. C. Wallace, inoltre, interpreta le situazioni di disastro come il prodotto dell'incontro tra un elemento pericoloso (un virus piuttosto che un evento naturale) e le circostanze fisiche, storiche e culturali delle persone coinvolte (in Koons & Trivedi 2021, 5).

La didattica digitale di cui abbiamo parlato finora è solo una delle componenti del disastro che è stato – e continua ad essere – la diffusione del virus SARS-CoV-2; eppure rappresenta un microcosmo in cui si riflettono molti aspetti di quanto menzionato nelle righe sopra. Anche la chiusura delle scuole, nel suo piccolo, ha rappresentato un evento la cui portata è andata ben oltre il mero divieto di accedere all'edificio chiamato "scuola". L'entità del provvedimento e il suo impatto sulla comunità sono stati parzialmente valutabili solo a posteriori, nel momento del ritorno alle modalità ordinarie: ancora adesso, a distanza di due anni, si continua a dibattere se i vantaggi portati dalla chiusura delle scuole siano effettivamente valsi la candela.

Mentre scrivevo queste pagine, tra i mesi di dicembre e di gennaio 2022, la DaD tornava a essere sulla bocca di molti. Si assisteva in quei giorni a un'impennata di contagi legata alla nuova variante

⁵⁹ A fare esplodere le proteste negli Stati Uniti è stata l'uccisione dell'afroamericano George Floyd da parte di alcuni poliziotti bianchi (25 maggio 2020). L'evento, ripreso e condiviso sui *social media*, ha trovato eco mondiale e ha risvegliato sentimenti di rabbia e sofferenza tra gli americani neri e non solo, che sono scesi nelle strade delle maggiori città statunitensi per protestare nonostante il rischio per la salute.

Omicron: il rientro degli studenti dalle vacanze natalizie faceva temere un peggioramento della situazione, con un'ulteriore impennata della curva dei contagi. Sui *social media*, sostenitori e detrattori della modalità a distanza davano libero sfogo alle proprie frustrazioni, indirizzando appelli a destinatari non sempre chiaramente definiti affinché agissero e prendessero provvedimenti efficaci, nell'una o nell'altra direzione. Leggendo alcuni *tweet* comparsi nella tendenza 'La DaD' del sito *Twitter.com* era possibile constatare come il termine fosse diventato di largo utilizzo rispetto al momento iniziale in cui "DaD" era un semplice acronimo neutro utilizzato quasi strettamente dal personale scolastico. La trasformazione in concetto noto a tutti lo aveva privato di ogni neutralità: i *tweet*, postati da persone di età, professione, sesso ed estrazione sociale diversissimi, contenevano opinioni molto accese sulla modalità a distanza, sia in favore che contro. La parola era in grado di evocare sentimenti e giudizi precisi, così come una certa volontà di difenderli, anche a costo di scontrarsi apertamente con chi non condividesse la propria posizione⁶⁰. Le tesi erano disperate, ma estremamente polarizzate: dopo aver passato oltre un'ora a leggere un gran numero di questi *tweet* (dai più ironici che usavano battute pungenti e "meme" per sdrammatizzare o fare sottili critiche alle istituzioni, a quelli più elaborati e lunghi, che prendevano di mira la classe politica – compariva l'hashtag #GovernoDeiPeggiori – e le decisioni governative, sentite come insensate e oppressive) posso concludere che esistesse poca *nuance* nella discussione dell'argomento: o si era a favore della chiusura o si era contro. La propria posizione era ovviamente determinata da una valutazione personale sulla DaD: chi era a favore la considerava comunque efficace – nonostante rimanesse un "surrogato" della didattica in presenza – e accusava l'altra fazione di irresponsabilità, di giocare con la salute e la vita dei bambini (retorica del "non toccate i bambini"), oltre che di caldeggiare l'apertura solo per avere un posto dove "parcheggiare i figli"; coloro che si dichiaravano invece contrari alla chiusura temevano il venir meno degli aspetti socialitari e la passivizzazione intrinseca all'uso degli strumenti digitali per tempi prolungati; si preoccupavano inoltre dell'impatto della DaD su fasce di popolazione più economicamente fragili.

Le conseguenze di un disastro o di un suo aspetto (quale la digitalizzazione della scuola) non sono vissute da tutti in modo identico o uniforme, così come le risposte non sono mai le stesse anche tra individui che apparentemente vivono in condizioni socioculturali, politiche ed economiche simili. Tra gli insegnanti abbiamo osservato una vasta gamma di reazioni alla digitalizzazione della didattica, alcune perfino di rifiuto totale o di incapacità di agire (comportamenti poi oggetto di biasimo e condanna, di accusa di scarsa resilienza, da parte di chi aveva assunto un atteggiamento proattivo); tra le famiglie degli studenti, nel momento della dislocazione della scuola all'interno dell'ambiente

⁶⁰ La piattaforma *Twitter* consente di rispondere ai *tweet* di altri utenti, creando i cosiddetti *thread*, ovvero catene di messaggi bolla e risposta tra due o più utenti (consultabili anche, salvo alcune eccezioni, da chi non è coinvolto nella conversazione).

domestico, sono emersi altrettanti modi di gestire la nuova incombenza, in teoria uguale per tutti ma in pratica legata alle capacità e alle disponibilità dei tutori. Non solo molte famiglie hanno incontrato difficoltà legate alla mancanza di tempo e di risorse, ma sono anche state messe alla prova dal punto di vista emozionale ed emotivo: l'incapacità della famiglia di gestire le ansie, le paure, i timori e le preoccupazioni suscitate dalla crisi in corso è stata proiettata sui figli, con modalità e intensità diverse, traducendosi in atteggiamenti di iper-protezione e iper-tutela⁶¹ che andavano dal semplice compito svolto dal genitore, al monitoraggio della lezione online, alla voce "fuoricampo" che suggeriva le risposte durante le interrogazioni a distanza, fino alle pressioni sul corpo docente perché agisse in un modo piuttosto che in un altro (e quindi richieste di lezioni più lunghe, più corte, più impegnative, meno impegnative, ecc.).

Sottolineare che ogni risposta a una situazione di disastro sia diversa e che non esista un unico modo di reagirvi (così come non esistono a priori modi giusti o sbagliati di rispondere alle circostanze di una catastrofe) può sembrare superfluo e perfino lapalissiano. Tuttavia, parafrasando Koons e Trivedi, l'antropologia ha come compito quello di interessarsi ai modi in cui le implicazioni culturali, le strategie di reazione e di adattamento e il contesto storico si intrecciano alle singole esperienze umane⁶²: in poche parole, di come si vive l'esperienza di crisi dal basso (Koons & Trivedi 2021,16). Ritengo quindi indispensabile rimarcare come un disastro non sia mai un evento unico, ma piuttosto un insieme di disastri tanto molteplici quante sono le persone in essi coinvolte.

Una crisi richiede una risposta, sia a livello individuale che collettivo. Ciò che viene meno in situazioni come la pandemia di Covid-19 è l'ordine abituale, inevitabilmente sostituito da uno stato di emergenza. Il virus tocca ogni ambito della realtà conosciuta, dalla semplice passeggiata, alla spesa, alla lezione di scuola, e mette in luce questioni spesso date per scontate, ad esempio la relazione con l'altro, l'importanza di possedere una fissa dimora e il significato assegnato a vita e morte. In questo venir meno delle certezze, la crisi mette davanti a delle scelte inevitabili: per sopravvivere in un ordine mutato è necessario operare dei cambiamenti a ogni livello della società, partendo dai vertici e arrivando ai singoli cittadini, che cercano di ritrovare il proprio equilibrio escogitando e improvvisando nuovi riferimenti per muoversi nel mondo.

Il momento di crisi fa venire meno le certezze: innescando forzatamente delle dinamiche di cambiamento, necessarie per far fronte alla crisi stessa, rivela le sue potenzialità trasformative. Del

⁶¹ Tim Ingold, durante il seminario organizzato da FIERA Educazione il 30 ottobre 2021, toccava il tema delle ansie genitoriali e di come rappresentino, secondo l'antropologo, un'esternazione del desiderio che i figli possano trovare, tramite il successo scolastico, il proprio posto nella società "*as it is today*". Risulta quindi comprensibile che in un momento storico in cui l'ordine sociale era sotto attacco e risultava sempre meno riconoscibile (rendendo quindi poco chiaro che tipo di posto i giovani potessero trovare in quel mondo) ci fosse un aumento di queste ansie e paure.

⁶² La varietà di risposte anche all'interno di una stessa comunità è uno dei motivi, vedremo, per cui un uso a-critico del termine "resilienza" può rivelarsi problematico.

resto, non può che essere così, se la interpretiamo come un momento di transizione tra un ordine precedente (messo in crisi) e un ordine nuovo (non ancora raggiunto). Tutte le fasi liminali, ci dicono Van Gennep e Turner, sottopongono gli individui a trasformazioni. Ma in che direzione? Verso dove? A distanza di poco meno di due anni dall'esperienza del *lockdown* e della DaD totale non è facile comprenderlo in pieno. Tim Ingold sostiene che, in questo momento storico, potremmo provare un senso di delusione e di opportunità perduta, come se sentissimo “di aver perso la possibilità di ricalibrare, nel momento in cui siamo stati colpiti dalla pandemia, il modo in cui facciamo le cose come società”⁶³. È solo nel lungo termine che potremo osservare gli effetti più profondi di queste trasformazioni innescate dalla pandemia. Per ora non resta che frenare l'istinto di stilare verdetti sulla direzione che il mondo prenderà per guarire dal trauma e accontentarci di osservare i piccoli cambiamenti che stanno già avvenendo nel piccolo contesto, come una qualsiasi scuola di periferia.

3.3 Opportunità in abito da lavoro

“I problemi sono opportunità in abito da lavoro” commentava Caterina, citando un celebre aforisma di Henry John Kaiser, “i problemi possono essere sempre delle occasioni per imparare qualcosa di nuovo e un po' “sbrinare” le vecchie abitudini, anche nella scuola. Però, la storia non la facciamo noi: noi la viviamo, e poi gli altri guardando indietro sapranno dirci se abbiamo agito bene o no”. Caterina, grazie allo sguardo d'insieme che il suo ruolo di dirigente le consentiva, riassumeva in questi termini l'impatto dei provvedimenti contenitivi sulla scuola. Durante la nostra conversazione, una delle più illuminanti e interessanti della ricerca di campo, la dirigente aveva spesso commentato in termini più generali il processo della didattica a distanza, preoccupandosi di contestualizzare gli eventi all'interno di un *frame* più ampio e volgendo lo sguardo al futuro e ai possibili sviluppi innescati nel mondo della scuola. Vorrei qui dedicare qualche riga per ampliare i punti visti finora, usando le parole di Caterina come spunto di riflessione, e tentando di rendere giustizia all'intelligenza e sottigliezza della mia interlocutrice.

Nei momenti in cui si distrugge, come nelle guerre e nelle rivoluzioni, si distrugge qualcosa, ma si mette anche in crisi un sistema e se ne può uscire migliorati, con nuove idee nuove, proposte, strategie... Si sono aperti dibattiti sullo stato delle cose, cose che prima si davano per scontate, ad esempio sul fare scuola.

⁶³ “We might have a sense, just now, of disappointment that somehow society seemed to have missed the opportunity, when the pandemic came, to fundamentally recalibrate the way it does things” (seminario online del 30 ottobre 2021).

L'associazione tra epidemia di Covid-19 e rivoluzione è una che ha trovato spazio anche in alcuni articoli comparsi sulla testata online *The Atlantic: The Coronavirus Killed the Revolution*⁶⁴ di Shadi Hamid (25 marzo 2020) e *The Revolution Is Under Way Already*⁶⁵ di Rebecca L. Spang (5 aprile 2020). La storica Rebecca L. Spang ha analizzato le similitudini nell'impatto dei due fenomeni e negli scenari che questi aprono: pur considerando gli ovvi aspetti negativi, si tratta di eventi che costringono chi li vive a compiere scelte e azioni che influiscono tanto sul presente (e quindi su quello che sarà poi ricordato come il passato) quanto sul futuro. “Gli esseri umani sono certamente responsabili per molto di quanto va male al momento ma lo sono ugualmente per quanto può andare bene. Dobbiamo prenderci le nostre responsabilità. A posteriori le rivoluzioni possono sembrare un evento unico, ma non sono mai vissute come tali. Al contrario, sono estesi periodi di tempo all'interno dei quali le routine della vita normale sono dislocate e i rituali esistenti perdono significato. Sono profondamente destabilizzanti, ma al tempo stesso sono anche periodi di *grande creatività*” (Spang 2020, s.p.; corsivo mio). La studiosa mette in rilievo gli stessi due aspetti che menzionava Caterina e che, implicitamente, emergevano dagli incontri con tutti gli insegnanti: l'impatto distruttivo e il potenziale creativo. Questa doppia natura giustifica l'apparente paradosso e l'incongruenza tra l'opinione negativa della DaD come modalità d'insegnamento e la soddisfazione verso il proprio operato in quanto docenti: a essere motivo d'orgoglio era proprio l'abilità creativa che emergeva in condizioni inaspettate.

Esiste un termine per definire queste innovazioni nate in situazioni di crisi o di scarsità di risorse: *frugal innovations*, innovazioni frugali (Wiedner, Croft & McGivern 2020, 186). La pandemia di Covid-19 ha visto emergere innovazioni frugali con grandissima velocità e nei settori più disparati, da quello medico (dove appaiono più riconoscibili⁶⁶) a quello, appunto, dell'istruzione. Innovare con ciò che si ha a disposizione, ovvero improvvisare soluzioni efficaci in condizioni di scarsità di risorse, non significa che i risultati siano di bassa qualità: fare con poco per poter mettere a disposizione dei risultati in tempi veloci – con lo scopo di beneficiare il maggior numero di persone possibile – è un agire necessario in situazioni di crisi e rappresenta una forma di creatività, innovazione e inventiva assolutamente umana (tanto è vero che la necessità aguzza l'ingegno), che spesso riempie vuoti istituzionali e limiti di risorse (Harris, Bhatti et al. 2020, 814). È interessante notare che frequentemente queste innovazioni nate dalla necessità si conservano e vengono adottate anche in

⁶⁴ <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/03/coronavirus-killed-revolution/608680/> [ultimo accesso: 1 febbraio 2022].

⁶⁵ <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/04/revolution-only-getting-started/609463/> [ultimo accesso: 1 febbraio 2022].

⁶⁶ Harris, Bhatti et al. (2020) forniscono i seguenti esempi: un ospedale da circa mille posti letto costruito in una decina di giorni in Cina, distillerie che si sono convertite alla produzione di gel igienizzante, India e Pakistan che hanno riqualificato i propri treni in ospedali mobili per i pazienti affetti da Covid-19.

seguito, in circostanze di distensione della situazione critica e di disponibilità di materiali⁶⁷. È questo il caso della scuola: uno degli aspetti più valorizzati dagli interlocutori era l'inaspettata scoperta di nuovi metodi per fare lezione, che erano poi stati applicati con successo in classe (pur avendo potenzialmente tutti i mezzi e le condizioni per tornare allo stato precedente di insegnamento).

Una delle innovazioni più interessanti che ho avuto modo di sentir raccontare è stata quella di Maria, la quale, tralasciando l'aspetto più meramente trasmissivo della scuola, aveva trovato un modo per coinvolgere attivamente gli studenti in un'attività formativa e dilettevole al tempo stesso. Maria, insegnante di religione, preoccupata dell'impatto passivizzante e alienante che il confinamento totale poteva avere sui suoi studenti, aveva istituito un "cineforum" settimanale: il sabato sera (fuori quindi dall'orario scolastico) dava appuntamento ai suoi studenti in una stanza virtuale, in forma assolutamente facoltativa, per scegliere e proiettare un film.

Avevo detto loro che potevano mangiare la pizza, i popcorn, quello che volevano. La videocamera era spenta, a me interessava più che loro si sentissero parte di una cosa insieme, che condividessero qualcosa insieme, che sentissero di avere ancora qualcosa da condividere. Ho lasciato massima libertà. [...] Durava fino a tardi, magari finivamo il film alle 22:30 e poi c'era anche un'ora e un quarto di discussione tra di loro! Bellissimo! Si era creata una dinamica... dibattevano tra di loro, senza urlarsi addosso. [...] Hanno condiviso le loro opinioni, che erano le più variegiate, ma cose profonde, eh! Io li [guardavo] ed ero proprio contenta. Mi dicevo: "Ho fatto un buon lavoro!" Mi sono proprio detta: "Il mio obiettivo con il cineforum è stato raggiunto", perché il mio obiettivo era quello che loro avessero una base comune su cui parlare, dialogare, quindi quando ho visto questa cosa, ho detto: "Bene, il mio lavoro l'ho fatto! Brava!"

Maria manteneva vivo il cineforum anche l'anno successivo, quando siamo diventate colleghe, nelle stesse modalità. L'idea nata dalle circostanze e dal desiderio dichiarato di mantenere vivo il contatto tra studenti aveva rivelato potenzialità nascoste, emerse poi nel processo di attuazione dell'idea. Non solo gli studenti potevano godere di un momento di ritrovo, ma l'incontro si rivestiva di valore educativo: con il pretesto di commentare i temi del film (come insegnante di religione Maria cercava di scegliere film attuali, così da non annoiare gli studenti, ma incentrati su temi profondi, quali la vita e la morte, l'accettazione del proprio passato e dei propri errori, le relazioni con gli altri, ecc.), gli studenti imparavano a esprimere la propria opinione senza vergogna o paura del giudizio altrui, facendosi ascoltatori e critici costruttivi delle interpretazioni date dai compagni. Essendo su base di frequenza facoltativa, i partecipanti non si sentivano costretti a partecipare, né percepivano l'incontro come un onere scolastico: alla luce del risultato positivo e della soddisfazione personale provata nel

⁶⁷ E, del resto, non è nulla di nuovo: le improvvisazioni efficaci possono sempre venire recuperate come punto di partenza per altre improvvisazioni.

constatare l'efficacia della propria trovata, Maria aveva in seguito reso questa attività parte del suo repertorio di insegnante.

Questo tipo di innovazione, così come tutte quelle improvvisazioni spaziali viste nel capitolo precedente (mi riferisco all'uso dello spazio in modo costruttivo, come elemento pertinente alla lezione), non sarebbe probabilmente stato concesso in circostanze normali o non sarebbe in primo luogo stato proposto per timore di infrangere le regole (si pensi a Maria che mostra l'interno della sede della Croce Rossa). Wieldner, Croft e McGivern evidenziano come le situazioni di crisi allentino il monitoraggio sulle azioni dei singoli individui – monitoraggio che può essere dei superiori, delle istituzioni o dei media, a seconda della casistica in esame – e consentano uno spazio più ampio alla creatività e all'inventiva personale (2020, 187). Queste considerazioni valgono anche per tutti quei nuovi insegnanti che si sono sentiti liberi di operare senza paura del giudizio di insegnanti più esperti e possibili “difensori dello status quo” (*Ibid.*). “Il rischio che le improvvisazioni in servizi non prioritari siano monitorate o criticate da qualcuno all'esterno di questi servizi è relativamente basso” (*Ibid.*): il caos di una situazione straordinaria, come la chiusura delle scuole, può quindi fornire le condizioni per un maggiore raggio d'azione e per un agire più temerario rispetto alle normali circostanze regolamentate. Assistiamo infatti a uno spostamento di priorità: difficile che nelle condizioni di difficoltà innescate della pandemia, di cui abbiamo parlato in maniera estesa nel capitolo precedente, l'attenzione di un dirigente scolastico fosse diretta all'appropriatezza o meno di mostrare agli studenti il panorama dalla finestra di casa (oltre al fatto che la stessa dislocazione della scuola allontanava i singoli attori dal monitoraggio centrale, nel bene e nel male).

Non era solo Maria a trovare soddisfazione in un'improvvisazione ben riuscita. Aver avuto l'inaspettata possibilità di scoprire abilità che non si riteneva di avere diventava motivo di orgoglio per molti docenti: spesso mi veniva descritto, non senza un certo compiacimento, un vero e proprio cambiamento professionale tra prima e dopo l'esperienza DaD. “Abbiamo veramente sperimentato”, mi spiegava entusiasticamente Margherita, “sicuramente mi sono portata a casa una maggiore competenza tecnologica. [A questo punto si ferma a pensare e si fa poi una risata] Competenza forse è una parola grossa! Però diciamo che ho imparato tante cose che non sapevo nemmeno che esistessero. È stato bello sperimentare nuovi modi, nuovi approcci... e anche sperimentare la tecnologia è stato bello”. Il senso di arricchimento personale e la consapevolezza di essere insegnanti diversi rispetto a prima manifestavano quindi un'implicita concezione del periodo della DaD come processo trasformativo: le difficoltà riscontrate, pur impegnative, erano state necessarie per godere ora di competenze che non sarebbero altrimenti state acquisite.

Questa concezione processuale dell'esperienza giustifica anche quanto detto in precedenza sulla dicotomia esclusiva noi/voi emersa nei confronti di quanti avessero rifiutato di svolgere la didattica

digitale. Il tema è evidentemente delicato e più profondo di una semplice attribuzione di scarsa volontà e senso di responsabilità: non ci è dato conoscere le motivazioni di ogni insegnante che si è astenuto dallo svolgimento del proprio lavoro in modalità a distanza. Abbiamo già sottolineato la molteplicità di forme in cui una crisi esiste (“una crisi non è una forza oggettiva ed esogena, quanto piuttosto l’interpretazione soggettiva di una situazione” [Wiedner, Croft & McGivern 2020, 185]) e sarebbe quindi non solo errato, ma anche presuntuoso sbilanciarsi in giudizi di valore sul fenomeno degli insegnanti astenuti. Ciò che ci è dato conoscere, come già visto, è la posizione adottata dagli interlocutori nei confronti dei loro colleghi “*desaparecidos*” (termine usato da Elisa con accezione spregiativa per riferirsi a questa categoria di insegnanti). È dunque pertinente indagare la tendenza: per quale motivo la situazione di crisi in questione ha rafforzato il crearsi di forti identità di gruppo e talvolta anche la loro polarizzazione in una dinamica di “noi contro loro”?⁶⁸ Ci viene qui nuovamente in aiuto la teorizzazione di Turner sui riti di passaggio e in particolare il concetto di *communitas* formulato dall’antropologo britannico. Turner ritiene che il momento di transizione, che è simultaneamente “dentro il tempo e al di fuori del tempo” (e quindi sia dentro che fuori dalla struttura ordinaria della società [2001, 113]), riveli forme diverse di rapporti tra gli esseri umani rispetto a quelli gerarchici consueti. Se generalmente, infatti, la posizione di un individuo è determinata da fattori politici, giuridici o economici (con rispettivi giudizi di valore legati al suo ruolo nella società), nella fase liminale assistiamo a una sospensione di queste regole e alla configurazione della società o gruppo come *comitatus*, ovvero come “comunità o anche comunione non strutturata o rudimentalmente strutturata e relativamente indifferenziata di individui” (Turner 2001, 113). Nel caso dei riti di passaggio l’elemento che annulla momentaneamente le distinzioni interne al gruppo è l’autorità dei “*majores* rituali”, le pratiche rituali cui tutti sono sottomessi collettivamente durante il rito; nella casistica in esame in questo lavoro a innescare il senso di comunione e di forte appartenenza al gruppo (diventato un *in-group* contrapposto a un *out-group*) sono state le circostanze straordinarie dell’evento catastrofico. La condivisione di un momento critico e la consapevolezza di poter trovare comprensione e sostegno in altre persone che stavano vivendo la stessa realtà ha rafforzato i legami tra insegnanti, permettendo spesso di vedere sotto una nuova luce colleghi con cui si sentiva, in precedenza, di non avere nulla in comune (in parallelo a questo aumento di coesione si sono sviluppati anche sentimenti di distacco e lontananza verso chi non si sentiva essere parte della *communitas*). Come è noto all’antropologia, “le persone che si trovano nella condizione liminale tendono a dar vita l’una verso l’altra a un intenso cameratismo, nel quale le loro distinzioni non liminali scompaiono o divengono irrilevanti” (Schultz & Lavenda 2010, 163). Non a caso Turner riteneva che alla base

⁶⁸ Parlo di tendenza perché è possibile notare situazioni simili anche in altri ambiti: pro-mask vs no-mask, a favore dei vaccini vs no-vax, pro-ritorno a scuola vs pro-didattica a distanza.

della *communitas* vi fosse il riconoscimento di un “legame umano essenziale e generale”, che portava gli individui a vedersi e percepirsi come uguali: “le persone, così come sono” [*people, “just as they are”*] (Turner 1979, 471).

3.4 La crisi distrugge e la crisi rivela

Sai che cosa? Questa è stata una crisi nella crisi. Nel senso che la scuola già nell'ordinario viveva nell'emergenza e questa è stata un'emergenza nell'emergenza: la pandemia ha solo rivelato le debolezze che già esistevano (Caterina).

Analizzare il più ampio contesto della pandemia risulta indispensabile per tentare di comprendere le spinte esterne che hanno motivato e giustificato l'agire degli insegnanti della didattica digitale. Se l'improvvisazione, ci dicono i *critical studies* sul tema, dipende dalle circostanze di un dato momento e le influenze esterne condizionano l'andamento della performance improvvisativa, quale è stato il ruolo del virus SARS-CoV-2 nell'ispirare certi comportamenti piuttosto che altri? E soprattutto, se allarghiamo il focus alla scuola come sistema, come ha retto lo stress di una crisi pandemica di questa entità?

Una prima risposta a queste domande si trova nelle parole degli interlocutori. Lo scontro con la pandemia non aveva messo in crisi un sistema precedentemente sano, ma aveva piuttosto esacerbato le malcelate mancanze di una realtà già fragile. Durante la nostra conversazione, Caterina, la cui nomina a dirigente era estremamente recente, si era soffermata a descrivermi dettagliatamente cosa ritenesse costituire la vera emergenza del mondo della scuola: la colpa più importante andava cercata nelle decisioni della classe dirigente, che vedeva la scuola come una terra di nessuno su cui operare impunemente (“ogni governo che sale fa come quando qualcuno va sulla luna e deve mettere la sua bandiera: è la stessa cosa”). L'intera struttura risentiva di questo abuso: personale poco qualificato, scarsità di finanziamenti, debolezze a livello amministrativo, lentezza e inesattezze nei concorsi pubblici e, infine, una complessiva svalutazione dell'istituzione scolastica. In definitiva, il Covid-19 era andato a colpire un sistema che verteva già in una condizione di vulnerabilità, mettendolo ulteriormente in crisi.

Ilan Kelman (2020) identifica la vulnerabilità come l'elemento che rende un agente distruttivo – sia esso un fenomeno naturale, artificiale o un agente patogeno – effettivamente disastroso. I disastri naturali, secondo l'autore, esistono raramente⁶⁹: risulta più corretto interpretare i disastri come

⁶⁹ Formula a questo proposito Ligi: “[...] un'inondazione, un terremoto, un'esplosione nucleare, una contaminazione ambientale sono agenti distruttivi (o agenti d'impatto, più o meno naturali), mentre invece il disastro è il tipo e il grado di disgregazione sociale che segue l'impatto di un agente distruttivo su una comunità umana” (Ligi 2016, 10-11). Ancora, nelle parole di Oliver-Smith: “il disastro è un processo/evento che interessa la combinazione di agenti

accadimenti sociali, provocati dall'incontro di un elemento perturbante (il virus SARS-CoV-2) e di situazioni di vulnerabilità pregressa (Kelman 2020, 296).

[...] i disastri sono sociali, emergono dalla combinazione di un pericolo [*hazard*] e della vulnerabilità, con la vulnerabilità che ne è la causa scatenante. In secondo luogo, i disastri avvengono simultaneamente su molteplici livelli, con le risposte al pericolo che espongono tanti problemi di vulnerabilità quanti il pericolo stesso (*Ibid.*).

Se il virus è la miccia, la vulnerabilità va intesa come la dinamite che crea l'esplosione: il disastro – ma sarebbe più corretto dire *i* disastri – interessa simultaneamente molteplici livelli della società e i tentativi di contenimento rivelano tante vulnerabilità quante ne vengono esposte dall'evento perturbante stesso, se non addirittura di più. Kelman mette in rilievo come gli approcci e i provvedimenti di risposta alla pandemia di Covid-19 abbiano rivelato tutte le debolezze intrinseche ai nostri sistemi, in primis quello sanitario e, per l'interesse di questa ricerca, quello scolastico (ulteriori conseguenze sono poi scaturite dall'incapacità di questi sistemi di essere all'altezza del proprio compito). In questo senso è possibile interpretare (come del resto già è stato fatto⁷⁰) la pandemia di Covid-19 come “sindemia”, termine coniato negli anni Novanta dal medico e antropologo Merrill Singer. Scrive Singer: “[Le sindemie sono] la concentrazione e l'interazione deleteria di due o più malattie o altre condizioni di salute in una popolazione, specialmente come conseguenza dell'ineguaglianza sociale e dell'esercizio ingiusto del potere” (2009, 226). Le conseguenze della pandemia non sono quindi uniformi ovunque, ma sono più o meno esacerbate dalle disparità sociali ed economiche già presenti, che, da un lato, inaspriscono gli effetti disastrosi della malattia, dall'altro, sono a loro volta amplificate dalla malattia stessa.

Per completezza di prospettiva sul concetto di vulnerabilità in antropologia propongo anche la definizione di Wisner et al., secondo i quali si tratterebbe dell'insieme di “caratteristiche di una persona o di un gruppo e della loro situazione, in grado di influenzare la capacità di anticipare, gestire, resistere o riprendersi dall'impatto di un evento naturale” (in Koons & Trivedi 2021, 4). La vulnerabilità non è quindi un valore applicabile a priori e in modo uniforme; un uso a-critico del termine, che tratti la vulnerabilità come un’“aspettativa piuttosto che come un concetto contestuale ed esperienziale” (*Ibid.*), rischia di eliminare importanti distinzioni all'interno di un gruppo, portando a ignorare le dinamiche di potere e le differenze di accesso alle risorse intrinseche a ogni comunità in favore di un'immagine omogeneizzante e non conforme alla realtà. Abusare del concetto di vulnerabilità, applicandolo come criterio di classificazione assoluto, produce dinamiche di

potenzialmente distruttivi derivanti da un ambiente tecnico o naturale, e una comunità umana che si trova in una condizione di vulnerabilità socialmente e tecnologicamente prodotta” (Oliver-Smith 1996, 1; trad. Ligi 2016, 14).

⁷⁰ Vedere, ad esempio, l'articolo pubblicato su *The Lancet* da Richard Horton, intitolato *COVID-19 is not a pandemic* [[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)].

essenzializzazione e *othering*, e può risultare in un fallimento dei provvedimenti di contenimento e delle azioni di aiuto, che finiscono per essere calibrati più sull'aspettativa che sulle reali condizioni di un gruppo (Marino & Faas 2020).

Molto di quanto detto finora è applicabile al microcosmo della scuola. Senza dibattere l'efficacia o meno delle misure di isolamento che hanno richiesto la chiusura delle scuole, trovo indispensabile osservare come lo stato denunciato da Caterina (quella che chiamava un'"emergenza nell'emergenza" e che può, a buon diritto, essere identificata come una condizione di vulnerabilità pregressa) sia stato influenzato dal provvedimento. Le dimensioni di criticità che precedentemente, in una situazione di normalità, potevano passare inosservate erano emerse nel momento in cui al sistema era stato applicato un forte stress esterno; quelle che invece esistevano in sordina, erano aumentate in intensità. Non è questa la sede per analizzare nello specifico tutti gli elementi che concorrono a produrre queste condizioni di fragilità, né è mia intenzione fare un'analisi di come le differenze sociopolitiche, geografiche, economiche e culturali tra aree differenti del Paese (nord e sud, zone geograficamente isolate, aree di minoranze linguistiche...) creino disparità all'interno del sistema scolastico, aggravando o attenuando questa condizione di vulnerabilità. Il mio intento è piuttosto quello di osservare come la pandemia abbia fatto nascere nel personale scolastico una doppia consapevolezza: da un lato, la certezza che la modalità a distanza avesse messo in luce ed esacerbato le debolezze del sistema, come denunciato da Caterina, e pertanto non costituisse una forma accettabile di scuola; dall'altro, l'impressione che avesse rivelato "l'essenza" della Scuola con la s maiuscola, percepita come dimenticata o passata in secondo piano negli ultimi decenni.

È stato comunque importante [il momento di *lockdown*] per capire, o meglio per ricordarci, quanto sia importante la scuola, proprio come istituzione. Al di là della trasmissione di informazioni, quella secondo me passa anche in secondo piano...però in questa situazione di, diciamo, anormalità abbiamo proprio sentito la mancanza del luogo e di tutte le cose che in quel luogo possiamo fare. [...] La scuola che poi viene continuamente maltrattata e che invece dovremmo proteggere! (Raffaella).

Le motivazioni di questo percepito maltrattamento potevano essere molteplici e riflettevano spesso l'idea stessa che gli interlocutori avevano delle condizioni in cui verteva l'istituzione scolastica: scelte politiche avventate, progressiva perdita di valori nella società moderna (come, ad esempio, il rispetto verso l'insegnante), diffusione di una mentalità consumistica che equipara l'educazione a un prodotto da ottenere, sfaldamento della comunità scolastica e identificazione delle famiglie in utenza di un servizio⁷¹. La situazione di crisi, secondo molti, era stata un punto di svolta: producendo delle

⁷¹ A questo proposito commentava Caterina: "C'è sempre più un atteggiamento di utenza da parte delle famiglie, invece che di comunità. Le famiglie dicono "Io sono un utente e tu, scuola, devi fare ABC come voglio io. C'è questo atteggiamento di reazione, non più di comunità educante che condivide, come invece dovrebbe essere."

circostanze di stress e incertezza aveva creato i presupposti per cercare, in un momento di forte vulnerabilità, la collaborazione della propria comunità e aveva fatto sì che venisse rivalutata, per assenza, l'importanza della scuola come istituzione perequativa e formativa.

In tutto ciò [durante la didattica a distanza] la scuola non aveva più l'autorità di prima e non veniva neanche presa seriamente dagli studenti. Infatti, il lato positivo, se possiamo dire positivo, è che ai ragazzi è mancata la scuola come la conoscevano prima. Abbiamo imparato che certe cose che davamo per scontate non sono per niente scontate e con questa esperienza hanno trovato l'applicazione pratica, tra virgolette, a tutti i bei discorsi che facevamo, ad esempio che in giro per il mondo ci sono ragazzini che non possono andare a scuola. Finalmente, per quanto traumatico, hanno sperimentato cosa vuol dire e quanto è importante la scuola (Lisa).

Lisa paragonava la DaD alla didattica regolare e non aveva dubbi che fosse la seconda quella degna di essere chiamata "scuola": pur riconoscendo l'innegabile utilità della DaD come forma emergenziale, non poteva che rimanere tale, un surrogato della "vera" scuola. La validità della didattica a distanza era però inevitabilmente doppia: da un lato, consentiva di proseguire la formazione degli studenti (valore effettivo), dall'altro, a fronte delle limitazioni, difficoltà e complicazioni con cui la comunità didattica si era scontrata, apriva gli occhi sul valore della scuola ordinaria e sul suo ruolo insostituibile (valore astratto).

Queste riflessioni aiutano ad approfondire ulteriormente i significati assegnanti al momento di crisi, la cui teorizzazione, come già detto, non va limitata agli oggettivi aspetti di difficoltà e stress. Le sue intrinseche potenzialità trasformative, così come la capacità di ispirare innovazioni creative, incontrano qui un ulteriore strato di significato: in un momento di estrema necessità il superfluo viene eliminato e l'essenziale si rivela agli occhi della comunità. Queste epifanie risvegliavano negli interlocutori un senso di affermazione personale e di comprensione lungamente sperata ma raramente ricevuta, e le radici di queste attitudini vanno ricercate nei sentimenti di inadeguatezza e frustrazione suscitati dalla percezione comune del ruolo di insegnante.

La pandemia ci ha costretti a ripensare alla scuola e ha costretto anche i genitori a ripensare al ruolo degli insegnanti. A volte c'erano veramente i genitori nascosti dietro, che ascoltavano tutto quello che tu dicevi. Quindi la sensazione è stata quella di dire: "Ok, finalmente i genitori si sono resi conto di cosa vuol dire fare l'insegnante! (Maria).

Maria non si illudeva che l'esperienza della DaD avesse repentinamente cambiato tutti quei luoghi comuni sui docenti che abbiamo menzionato in precedenza. Tuttavia, il fatto che le famiglie degli studenti avessero potuto osservare e verificare personalmente le complessità insite in questo lavoro faceva nascere in lei la speranza che un cambiamento di attitudine fosse stato messo in moto.

In quest'ottica di ricerca degli aspetti positivi della DaD, molto frequente tra gli insegnanti con cui ho avuto modo di parlare, è interessante la prospettiva di Luca, che manifestava opinioni simili a quelle di Lisa e Maria, spingendosi però oltre: in quelle specifiche circostanze, la didattica a distanza era stata una sorta di male necessario che aveva consentito di individuare le debolezze del sistema scuola. Grazie a questa acquisizione di consapevolezza era stato possibile organizzare azioni riparatrici per l'immediato futuro (nell'eventualità di altre chiusure provocate dal virus), ma anche di progettare cambiamenti sul lungo raggio, al fine di arginare le problematiche che la pandemia aveva rivelato.

Non è stato tutto da buttare o tutto negativo. Adesso, quando sento dire “non dobbiamo assolutamente entrare in DaD!” sembra che la DaD sia stata proprio una cosa disastrosa... ma io non credo che sia stata così disastrosa. Non è che io la voglia rivivere, per carità, però ci siamo tirati su le maniche e da una situazione di emergenza totale, una situazione che avrebbe potuto produrre zero... se fosse successo dieci anni fa avremmo chiuso la scuola, non avremmo fatto nulla. Invece siamo riusciti a tirar fuori il meglio che era possibile fare. Se succedesse adesso saremmo tutti più preparati, più predisposti: abbiamo capito quali erano le debolezze. Ora c'è un'organizzazione, abbiamo i computer, la gente è formata, sa cosa fare. C'è stata gente che prima ci ha messo due mesi a iniziare le lezioni [online] e inevitabilmente aveva difficoltà. Da allora abbiamo imparato a gestirla in maniera adeguata, è stata un'esperienza in cui *abbiamo imparato facendo* (Luca).

A distanza di due anni dal *lockdown*, insegnando nuovamente in una scuola media, le prove concrete di questo cambiamento sono davanti ai miei occhi ogni giorno: non solo le mascherine e i provvedimenti di distanziamento ricordano visivamente l'impatto del virus sulla vita scolastica, ma la nuova familiarità che insegnanti e studenti dimostrano con gli strumenti e le piattaforme introdotti durante il *lockdown* testimoniano la trasformazione in atto. Ciò che due anni fa era familiare solo ai docenti più all'avanguardia ora è diventato prassi, con insegnanti che fanno sempre più uso del digitale per integrare i contenuti di spiegazione. Lo stesso svolgimento delle lezioni ha cambiato fisionomia: memori della lezione più corta e compatta della DaD, molti insegnanti hanno ridotto i tempi della spiegazione frontale e hanno adottato metodi interattivi di insegnamento (giochi alla LIM⁷², presentazioni in classe, visione di video didattici, ecc.).

Non è solo questo, tuttavia, a portare i segni dell'esperienza di *lockdown*. Luca, vicepresidente della scuola dove tuttora insegno, riteneva che la vera differenza stesse nei nuovi livelli di organizzazione: se in precedenza eravamo stati colti impreparati, ora avevamo in nostro possesso nuove capacità e risorse. Il giorno della nostra conversazione ci eravamo trovati nel suo ufficio, uno stanzone di diversi

⁷² Lavagna Interattiva Multimediale.

metri quadri che rappresenta il centro organizzativo di questa piccola scuola di provincia⁷³. Luca, nel momento in cui la conversazione era caduta sui nuovi accorgimenti adottati dalla scuola, si era avvicinato al lungo tavolo presente nella stanza e aveva preso a mostrarmi come fosse coperto di computer e altra strumentazione tecnologica, ciascun dispositivo imballato ed etichettato con vari nomi e classi. “Questi”, mi spiegava, “sono tutti strumenti pronti per essere dati immediatamente agli studenti che ne hanno bisogno, se dovessimo mai venire chiusi di nuovo”. Aveva poi proseguito spiegandomi che si trattava di uno dei tanti accorgimenti che la scuola aveva adottato durante l’estate, così da non trovarsi più impreparata e costretta a lasciare indietro gli studenti più fragili. Questa preparazione era stata possibile proprio perché si era stati colti di sorpresa la prima volta: lungi dal voler ripetere l’errore, la DaD era stata presa come insegnamento per il futuro, come avvertimento circa la necessità di risanare delle fragilità nel sistema. L’esperienza pandemica ha quindi offerto non solo modalità alternative di fare scuola, adottate in una situazione di necessità e rivelatesi valide anche in seguito, ma ha innescato cambiamenti più profondi, la cui entità e sviluppo potremo giudicare solo nella loro maturazione temporale.

Quanto detto finora ci porta, in conclusione, a considerare un importante aspetto delle improvvisazioni “dal basso” che nascono come necessaria risposta a una situazione di crisi. Spesso, quello che è nato dalla contingenza e dal bisogno si rivela non solo estremamente efficace e appropriato alla situazione, ma anche più valido delle modalità abituali la cui mancanza andava a supplire. L’urgenza e la scarsità di risorse, ci spiegano Wiedner, Croft e McGivern, contribuiscono talvolta alla generazione di innovazioni il cui utilizzo nel tempo può condurre a sostanziali miglioramenti dell’intero sistema⁷⁴ (2020, 188). “Questi cambiamenti hanno origine in sforzi improvvisativi relativamente nascosti, piuttosto che nelle decisioni pianificate da figure dirigenziali” (*Ibid.*).

Il “ritorno alla normalità” non è quindi mai propriamente un ri-torno, quanto piuttosto l’introduzione in un nuovo ordine; in questo nuovo ordine, le trovate improvvisative nate in precedenza possono venire abbandonate, perché superflue o inadeguate, oppure possono entrare a far parte del nuovo status quo. Le proposte dal basso hanno supplito le carenze istituzionali nel momento della crisi: gli insegnanti, per loro stessa ammissione, si sono trovati a fare affidamento solo su se stessi e sui propri colleghi (ad esempio Elisa, che scopriva la collaborazione con colleghi mai interpellati prima), e hanno così innescato un potenziale cambiamento duraturo dal basso. Questo significa che, all’interno

⁷³ La scuola media non è grande, con un totale di nove classi, e si trova separata dagli uffici di segreteria e dallo studio della Dirigente Scolastica. Per questo motivo l’ufficio di Luca è il fulcro organizzativo e il punto di riferimento del plesso.

⁷⁴ L’articolo di Wiedner, Croft e McGivern tratta le improvvisazioni in campo sanitario e i sistemi a cui gli autori si riferiscono sono, nello specifico, quelli della salute e dell’assistenza sociale [*health and social care system*]. Le loro conclusioni risultano tuttavia applicabili anche al sistema scolastico.

di processi trasformativi come quelli innescati dalla pandemia di Covid-19, l'agire tattico – nel senso decentiano del termine – può sfidare le narrative dominanti e piantare i semi per mutamenti che dureranno nel tempo⁷⁵.

3.5 Resilienza

È stata una prova umana, personale, molto forte. La resilienza di cui si è tanto parlato effettivamente è stata un elemento fondamentale (Caterina).

In precedenza, ho anticipato come alcuni insegnanti descrivessero la propria esperienza di confinamento e didattica a distanza in termini di prova di resilienza: a venire testata era stata la loro componente umana, prima ancora che quella professionale.

Nel vagliare le testimonianze dei miei interlocutori mi sono dovuta domandare che significato questi assegnassero alla parola “resilienza” e, soprattutto, come poter fare un'analisi del concetto a fronte di una letteratura antropologica che non sembra amare l'espressione. Il significato assegnatovi da questi docenti si discostava dall'accezione problematica che l'antropologia si ripromette di criticare o ricadeva all'interno di quegli stessi parametri?

Caterina, nella citazione posta in apertura, osservava che di resilienza si parla molto negli ultimi tempi. La sua considerazione, sebbene di ordine generale, si rivelava corretta anche in riferimento all'ambito accademico: il concetto, da una quindicina d'anni a questa parte, è comparso sempre più spesso in pubblicazioni accademiche che trattano di disastri, crisi, dei loro impatti e delle loro possibili gestioni (come già fatto notare da Roberto Barrios in un articolo del 2016 [Barrios 2016, 28]). Nel mondo della scuola, resilienza è una parola ugualmente molto amata, ma spesso abusata: proposta agli studenti per indicare una generica capacità di stringere i denti e di superare gli ostacoli più difficili (“piegarsi senza spezzarsi”, riuscire anche nelle situazioni più disperate), finisce spesso per svuotarsi di significato e diventare una delle tante parole vuote da cartellone colorato.

Il concetto di resilienza nasce probabilmente nelle scienze fisiche, sebbene non sia chiaro il suo successivo passaggio alla *disaster research* (Barrios 2016, 29). Nel contesto delle scienze naturali avrebbe indicato l'insieme di caratteristiche che permettono a un materiale o sistema di tornare a uno stato di equilibrio dopo essere stato esposto a un certo livello di stress (Gordon, in *Ibid.*). Tentare di adattare questa definizione all'antropologia è rischioso e rischia di dare vita a implicazioni che mal si adattano alla nostra disciplina. Se, infatti, il concetto sembra invitare alla perseveranza e all'adozione di approcci proattivi nei confronti di eventi potenzialmente traumatici, in realtà obbliga

⁷⁵ “Il lavoro degli antropologi documenta come i gruppi subalterni possano sfidare le narrative dominanti quando si tratta di ‘ricostruire meglio’” (Barrios 2016, 33).

a ipotizzare una natura specifica di certe persone e comunità, delineando una supposta correlazione tra questa e la loro abilità di risposta ai mutamenti dell'ambiente che li circonda. "Teorizzare la resilienza", nota Barrios, "significa fare dichiarazioni su come il mondo sociale funzioni e su come le persone si relazionino al proprio territorio" (*Ivi*, 29), argomenti certamente cari alla nostra disciplina. Ciò che può rendere il concetto incompatibile con l'antropologia è un'eccessiva enfasi sulla resilienza come "capacità di un ecosistema o di una comunità danneggiati di assorbire gli impatti negativi e riprendersi da essi" (Cardona in *Ibid.*); in particolare, risultano problematici gli assunti secondo cui la comunità che mostra resilienza è quella che, nonostante la perturbazione, si rivela in grado di tornare allo stesso stato d'equilibrio in cui viveva in precedenza, senza mutati rapporti tra le innumerevoli variabili responsabili degli equilibri di gruppo (*Ivi*, 30). Non è difficile comprendere il punto di conflitto con l'antropologia: le comunità umane sono tutt'altro che realtà stabili e la loro gestione delle situazioni di stress non potrà mai riportare all'esatto stato di partenza, poiché lo stato di partenza stesso non era una condizione d'esistenza stabile o quantificabile ("la composizione, la struttura sociale e i valori [di una comunità] cambiano sotto la spinta di forze interne (ad esempio, le relazioni uomo-ambiente, gli scambi generazionali e le tensioni politiche) e influenze esterne (colonialismo, politiche di sviluppo nazionale, ...) [Gupta & Ferguson, in Barrios 2016, 30]).

Nel microcosmo della scuola troviamo conferma di quanto detto finora. Non solo dopo l'esperienza della didattica a distanza è stato impossibile tornare allo stato precedente (nonostante il ritorno nelle aule possa far pensare di essersi lasciati alle spalle quei mesi critici), ma la situazione di difficoltà ha innescato una serie di cambiamenti virtuosi nelle metodologie didattiche, nell'attenzione per le fasce fragili di studenti e nel valore attribuito all'istituzione scolastica. Voler usare un modello di resilienza che metta l'accento su una presunta capacità di tornare allo stato originario (pre-crisi) risulta quindi irrealistico e, soprattutto, svaluta completamente gli aspetti trasformativi che abbiamo detto essere caratteristici delle situazioni di crisi. Barrios ci viene incontro proponendo una definizione di resilienza che ritengo appropriata da applicare alle circostanze in esame e che, mi sento di supporre dopo la nostra lunga conversazione, può rendere conto della sottile analisi che Caterina aveva fatto dell'esperienza di didattica a distanza: "con il termine 'resiliente' intendiamo la capacità di andare avanti, di improvvisare e di sopravvivere nonostante prove difficili" (Barrios, 2016: 31).

L'aspetto dell'improvvisazione compare nuovamente come facoltà di gestire l'imprevisto e, anzi, si fa componente fondamentale della resilienza di un gruppo: come l'improvvisazione, che nel suo gioco di riordino e innovazione riesce a fornire soluzioni sia per il presente che per il futuro, anche la resilienza, intesa come capacità adattiva e flessibile, entra a fare parte della cassetta degli attrezzi del *bricoleur*.

3.6 Emotività e ruoli simbolici

L'improvvisazione è stata l'elemento cruciale che ha permesso agli insegnanti di rispondere alla crisi. Tuttavia, aspetto a cui forse non è ancora stata dedicata sufficiente attenzione, i processi improvvisativi non sono atti meramente razionali, ma presentano forti componenti emotive, spesso legate alle relazioni di gruppo (si pensi ai rapporti tra membri di un ensemble jazz, ai dialoghi musicali tra musicisti, al *pathos* e al trasporto necessari per rendere una performance veramente memorabile). L'improvvisazione è strettamente imparentata con la creatività, una facoltà che nel primo capitolo abbiamo precisato essere intrinseca al pensiero razionale (è infatti la manifestazione della libertà riflessiva, ovvero la capacità di trovare il modo appropriato di operare in un contesto problematico). La creatività è però molto più spesso associata alla sfera emotiva, soprattutto nel campo delle arti: spesso ci nutriamo di luoghi comuni su artisti geniali e maledetti, il cui tormento interiore ha alimentato opere di straordinaria sensibilità o intensità. Dare valore alla creatività ordinaria come strumento che gli esseri umani utilizzano per muoversi nel mondo non deve renderla asettica, né promuovere l'idea che solo la creatività degli artisti possa avere origine nella sfera emotiva dell'individuo.

Le testimonianze che ho scelto di analizzare finora hanno spesso trattato l'impatto emotivo del virus e dei provvedimenti di contenimento: paura, ansia, stress, stanchezza. Ci sono altre questioni che ora meritano di venire chiarite e che hanno maggiormente a che vedere con il rapporto improvvisazione-emozioni. La prima riguarda le componenti emotive che hanno motivato l'agire dei docenti durante il *lockdown*, ovvero come gli aspetti più razionali (senso del dovere, responsabilità, rispetto di un contratto lavorativo) si siano uniti a spinte puramente emozionali. La seconda tocca invece l'impatto emotivo dell'esperienza DaD (con tutte le sue implicazioni in quanto processo trasformativo) sugli insegnanti stessi.

Nel capitolo due abbiamo parlato dei giudizi che i miei interlocutori avevano maturato nei confronti di quei colleghi che non si erano prestati a svolgere la didattica digitale e che, per questo motivo, mancavano delle qualità necessarie per venire considerati bravi docenti. In seguito, mi sono soffermata a spiegare come la crisi avesse messo in luce molte debolezze pregresse del sistema scuola, ma avesse al tempo stesso risvegliato la sensazione di poter finalmente accedere al suo significato essenziale, a una vera Scuola percepita come persa da tempo. Un fenomeno simile, in diversi insegnanti, si verificava nei confronti della propria professione di docenti: la situazione di stress aveva

fatto riemergere valori fondamentali spesso dimenticati, in particolare riguardanti la relazione di cura alla base del rapporto docente-discente⁷⁶:

Questo è un lavoro, e con la pandemia si è visto, in cui se non hai affetto per i ragazzi che incontri, ed è un affetto che tu dai a priori, non perché ti aspetti qualcosa in cambio, non puoi farlo. E anche se lo fai, mancherà sempre qualcosa. In generale questo è un lavoro che se non hai la passione, non lo fai e se lo fai, buona fortuna! Non penso che ti possa piacere più di tanto (Maria).

Questo aspetto emozionale è stato un forte propulsore dell'azione didattica: gli studenti non rappresentavano, per molti docenti, solamente i destinatari di contenuti didattici, quanto piuttosto dei soggetti particolarmente vulnerabili all'impatto traumatico della pandemia (e che per questo motivo andavano aiutati e tutelati). Gli insegnanti si sentivano investiti di responsabilità più profonde: la stanza digitale diventava, tramite il dialogo e l'incontro, il luogo del supporto, della comprensione e della gestione delle complesse emozioni legate alla crisi, una sorta di non-luogo dove trovare parziale rifugio dagli avvenimenti del mondo esterno. Il rapporto di cura, infatti, a ulteriore testimonianza di come la realtà di crisi possa capovolgere l'ordine consueto, non muoveva solo dal docente per raggiungere lo studente, ma aveva anche senso contrario, dallo studente all'insegnante:

La DaD è stata la cosa che mi ha salvata, che mi ha fatto rimanere attaccata all'umanità. Io organizzavo i trasporti delle ambulanze⁷⁷ in giro per Vicenza e provincia, però rispondevo anche al telefono e spesso chiamavano i familiari delle persone che portavamo via da casa. Per me i ragazzi sono stati un monito a non mollare, a ricordare che comunque c'era qualcosa di buono per cui valeva la pena continuare...

La realtà di Maria, che pur non essendo un'operatrice sanitaria prestava servizio come volontaria in prima linea, era caratterizzata da forte stress psicologico. Nel momento del racconto, sebbene l'incontro sia avvenuto a distanza di anni e Maria si presenti come una persona estremamente positiva ed energica, rievocare il ricordo di quei giorni, delle voci dei familiari al telefono e delle immagini trasmesse alla televisione, le provocava ancora una certa reazione fisica. “Quando c'è stata la scena dei carri che sono usciti da Bergamo⁷⁸ mi ricordo che ero in Croce Rossa per il turno di notte e avevamo la televisione accesa. Vediamo comparire queste immagini... ci siamo messi a piangere, io sono rimasta... guarda [mi fa vedere il braccio], pelle d'oca”. Era impensabile che uno stato emotivo così intenso potesse rimanere all'esterno della classe, a maggior ragione se consideriamo che spesso

⁷⁶ Intendo con relazione di cura un rapporto di tutela, attenzione e affetto del docente verso il proprio studente, in cui il primo *ha cura* del secondo. Niente a che vedere, ovviamente, con la relazione di cura di ambito medico.

⁷⁷ Maria era volontaria della Croce Rossa.

⁷⁸ Maria si riferisce qui all'episodio avvenuto la sera del 18 marzo 2020 a Bergamo, quando settanta mezzi militari furono necessariamente impiegati per trasportare in altre regioni i feretri delle vittime di Covid-19. L'operazione era stata resa necessaria dall'elevato numero di decessi, troppo ingente e repentino per poter essere gestito dal cimitero della città.

Maria faceva lezione all'interno dell'edificio della Croce Rossa. Il contatto con gli studenti acquisiva allora una doppia valenza: da un lato, era una distrazione dalla realtà ad alta tensione che si trovava suo malgrado a vivere; dall'altro, le ricordava che la sua sofferenza personale non era vana e che esisteva un motivo per andare avanti. I ragazzi si trasformavano in un simbolo di umanità, rappresentavano metonimicamente tutto ciò per cui valeva la pena di lottare: il desiderio di tutelarli, lo stesso che ispirava la relazione di cura del bravo insegnante, ancorava Maria alla realtà e le dava, per sua stessa ammissione, la possibilità di trovare un significato alla propria esperienza di sofferenza. D'altro canto, non erano solo gli studenti a rivestirsi di importanza simbolica, ma anche gli insegnanti, il cui ruolo di figura chiave per l'intera comunità è stato spesso riscoperto durante il periodo di confinamento.

Ai miei docenti ho detto anche: "Pensate, siete l'unica voce conosciuta, che magari interrompe l'isolamento di un'intera famiglia". Non tutti hanno un giardino o un terrazzo, c'è anche chi vive in un monocale. Pensa che stimolo culturale possono essere stati [i docenti], pensa a una mamma straniera che magari non conosce bene la nostra lingua o la nostra cultura e che ha avuto l'occasione, rimanendo in casa, di partecipare, di ascoltare e di imparare (Caterina).

Farsi raccontare la DaD dagli insegnanti significava scoprire le innumerevoli sfaccettature e la vasta gamma di significati assegnati da questi alla propria esperienza. Quando un particolare aspetto risvegliava emozioni o giudizi negativi, la tendenza sembrava essere quella di cercarne ugualmente gli aspetti positivi, quasi per dare un senso alla propria esperienza e riqualificarla in una luce migliore. Pur riconoscendo la problematicità dell'entrare nelle case degli studenti (con tutte le implicazioni già viste nel capitolo precedente), gli insegnanti trovavano dei risvolti positivi anche in questo. Il contatto con le famiglie, molto più intimo che in precedenza, faceva sì emergere delle situazioni di difficoltà, legate all'ingerenza dei genitori o tutori nello svolgimento delle lezioni ("la chiamo "sindrome del bar Italia", in cui tutti pensano di sapere come fare ad allenare la nazionale" commentava Caterina rispetto alle richieste delle famiglie di modificare in vari modi l'andamento delle lezioni), ma permetteva anche di creare un legame comunitario, in cui l'insegnante era la figura centrale. Caterina faceva giustamente notare come, ridotte al minimo le possibilità di contatto con gli altri, il docente fosse una costante all'interno delle famiglie; non solo, a fruire delle lezioni potevano essere anche altri membri della famiglia, qualora lo desiderassero, ampliando così il bacino di fruizione delle lezioni ed estendendo, come mai prima di allora, il ruolo educativo dell'insegnante.

Sai, ho anche avuto grandi soddisfazioni. Trovavo al supermercato i genitori e mi dicevano "Ah professore, che lezioni che *el fa* [Lei fa]!", oppure "Guardi, mi metto in disparte ma ascolto tutto, *salo* [sa]!". "Ah, che lezioni, specialmente quelle *de* storia... *varda* [guarda], proprio spettacolari!" e mi capottavo dal ridere. Però, al tempo stesso, mi dava tanta soddisfazione. Perché poi dialogavo... per esempio, avevo stretto... amicizia quasi, mi

verrebbe da dire, con una signora...c'era un ragazzino che si era trasferito dai nonni a Chioggia, no? E la nonna era sempre lì, era una maestra in pensione. Si metteva sempre lì, a fianco del ragazzino, e allora parlavo con lei. Divertente, poi dopo! (Luca).

Nel primo capitolo abbiamo parlato dell'artista di Collingwood, sempre immerso in una relazione di collaborazione con la propria comunità. La creazione artistica, secondo il filosofo, non è individuale, ma porta i segni di tutti i legami che l'artista ha instaurato e di tutte le influenze che ha accolto quando si è approcciato al proprio lavoro. Abbiamo poi paragonato l'insegnante del periodo pandemico all'artista di Collingwood, entrambi immersi in una relazione collaborativa con la comunità. La testimonianza di Luca ci permette di osservare questa dinamica e di comprendere come la costruzione intersoggettiva delle lezioni venisse vista come un arricchimento, piuttosto che come una fonte di disturbo: anche gli elementi potenzialmente perturbanti, quali l'intervento di un familiare, entravano così a far parte dell'improvvisazione. Entrare nelle case, ci racconta la testimonianza di Luca, aveva innescato la possibilità di creare relazioni qualitativamente nuove, difficili da definire: Luca non era sicuro che "amicizia" fosse la parola giusta per descrivere il suo rapporto con la nonna dello studente e, tuttavia, non trovava un termine veramente adeguato a descrivere un tipo di rapporto creatosi in circostanze straordinarie, mai sperimentate prima. Ciò a cui dava importanza, molto più che l'etichetta, era la possibilità del contatto: si rendeva conto di costituire un importante punto di riferimento per una signora che viveva in isolamento. Riconosceva di poter essere di conforto tramite le proprie lezioni e si sentiva a sua volta arricchito dai contributi della signora: il rapporto instauratosi non era quindi sbilanciato verso una delle due parti, ma si rivelava di collaborazione, di mutuo supporto e di scambio costruttivo.

3.7 Nuove relazionalità e rapporti uomo/macchina

Alla luce di quanto detto nel paragrafo precedente sorge spontaneo fare ora una riflessione. La modalità a distanza, con la sua necessaria dipendenza dagli strumenti tecnologici e l'assenza della presenza fisica, è stata frequentemente criticata per essere asettica e fredda, spesso dagli stessi interlocutori. Tuttavia, gli estratti selezionati in precedenza (Maria e la DaD come salvezza, Caterina e l'invito a considerare il proprio ruolo di docenti, Luca e i nuovi rapporti con le famiglie in ascolto) inducono a meditare sull'effettiva relazionalità di questa modalità. È giusto considerare la didattica a distanza poco relazionale poiché mediata da uno schermo, o sarebbe invece più corretto reputarla semplicemente relazionale in modo diverso?

Il tema della relazione uomo/macchina, volendolo esplorare in profondità, si presenta amplissimo e sicuramente molto più articolato di quanto non mi sia consentito indagare in questa sede. Tuttavia,

visto il ruolo e la rilevanza che il digitale ha acquisito nel momento del confinamento – da un lato, consentendo di non interrompere l’educazione di milioni di studenti, e dall’altro, presentandosi come unica modalità per mantenere vivi i contatti con la propria rete di relazioni familiari e affettive – ritengo appropriato fornire in questa sede se non un’analisi dettagliata, almeno degli spunti di riflessione. Considerato il ruolo chiave che la comunicazione digitale e l’uso degli strumenti tecnologici hanno ricoperto (e stanno ricoprendo ancora) in questo momento storico, non ho dubbi che la questione del rapporto uomo/computer rimarrà rilevante per molto tempo e costituirà sempre più un oggetto d’interesse accademico.

In ambito relazionale, questo momento è stato molto importante per inquadrare le persone. [...] Tutte le esperienze che ho fatto mi hanno fatto maturare e sicuramente il *lockdown*, anche in generale nella vita, ha fatto chiarezza sulle relazioni con alcune persone. Con chi hai voluto sei riuscito, grazie alla tecnologia, a mantenere certi tipi di relazioni, sia con la famiglia che con gli amici. Quindi la videochiamata è stata una cosa bellissima! Alcuni sabati sera ci trovavamo con alcuni amici e le loro famiglie in videochiamata. Triste da un certo punto di vista, ma anche bello, perché almeno con il telefono riuscivamo a fare questo, cose inimmaginabili anche dieci anni fa. Magari già conoscevi Skype, ma la videochiamata non era così automatica. Invece in queste circostanze, anche con amici che ho dall'altra parte del mondo c'era una vicinanza, ti scrivevi, ti chiedevi “Come stai? Come va lì?”. Soprattutto all'inizio, quando l'Italia è stato uno dei primi paesi al mondo [a venire colpito dal virus], cioè io avevo i miei amici che mi scrivevano “Be’, ma come state?”, e questo... mi viene la pelle d'oca a ripensarci (Raffaella).

Trovo particolarmente rilevante questa testimonianza perché Raffaella, che qui mi parlava del suo rapporto con il digitale nella vita privata, era un’insegnante molto abituata all’uso del multimediale, che integrava già da molti anni nelle sue lezioni (tra i colleghi che ho avuto modo di conoscere in tre anni di esperienza lavorativa lei spicca come la più informata sulle nuove metodologie digitali di insegnamento). Le parole di Raffaella riassumevano efficacemente una posizione condivisa da molti, un giudizio ambivalente nei confronti della tecnologia e del ruolo sempre più indispensabile che, loro malgrado, era giunta a occupare. Ciò che emergeva dalle sue parole era una doppia percezione: da un lato definiva “triste” il contatto digitalizzato, dall’altro lo reputava una “cosa bellissima”. Sicuramente il primo aspetto emergeva dal senso di perdita legato al contatto fisico venuto meno, che la videochiamata non riusciva interamente a sostituire; al tempo stesso, le possibilità che l’uso di Internet forniva lo configuravano come un mezzo estremamente valido e ricolmo di potenzialità. Il confinamento forzato rappresentava, in questo senso, un momento di scoperta degli aspetti positivi del digitale: dieci anni fa, faceva notare Raffaella, l’impatto di un simile provvedimento sarebbe stato notevolmente più severo, non possedendo allora la grande varietà di piattaforme online che consentono oggi di mantenersi in contatto. Ciò che prima non appariva scontato a tutti, ad esempio la videochiamata Skype, lo è diventato in un momento di grande necessità (del resto, abbiamo già

parlato di come molte pratiche precedentemente inusuali siano diventate abituali quando l'evento catastrofico ha innescato il bisogno di modificare le pratiche consuete). Questa dipendenza dalle modalità digitali, nata dal venir meno della dimensione fisica della socialità, ha consentito di esplorare dimensioni non considerate in precedenza: grazie alla videochiamata, è stato possibile per Raffaella mantenersi in contatto con gli amici, organizzare dei sabati sera in compagnia, tranquillizzare conoscenti dall'altra parte del globo circa la sua salute. Senza la connettività garantita dal digitale, l'isolamento del *lockdown* sarebbe stato totale.

Alla luce di queste osservazioni, dare una valutazione interamente negativa al digitale o considerare le relazioni costruite grazie all'ausilio della rete Internet "inautentiche" rispetto alla controparte "reale" legata alla presenza e al contatto fisico, si rivelerebbe, credo, un atto di miopia non trascurabile. Le particolari circostanze pandemiche hanno costretto un gran numero di persone a ricorrere alla strumentazione digitale, compreso chi in precedenza non ne faceva largo utilizzo: questo impiego massiccio ha consentito di scoprirne l'utilità e di rendere alcuni aspetti delle comunicazioni digitali (come la videochiamata) parte delle proprie pratiche abituali, anche in seguito. L'esperienza di Raffaella, così come la singolare amicizia di Luca e la nonna o, ancora, tutte quelle situazioni di vicinanza emotiva instauratesi tra insegnanti e studenti durante la DaD sono la prova che il digitale è in qualche modo relazionale. Non intendo sostenere che debba o possa interamente sostituire i momenti di convivialità, contatto e comunanza "tradizionalmente" intesi, ovvero tramite la presenza fisica, ma che li possa integrare senza per questo svalutarli: senza perderci in giudizi di valore o tentare di stabilire se le relazioni digitali siano migliori o peggiori di quelle fisiche, penso sarebbe un buon punto di partenza accettare che sicuramente sono qualitativamente diverse. Stimando che il digitale avrà un ruolo probabilmente sempre più dominante nella nostra società e che entrerà sempre più insistentemente nelle nostre vite, prestare attenzione alla relazione uomo/macchina/altro uomo – più ancora che a quella uomo/macchina – può essere il giusto punto di partenza per poter veramente iniziare a comprendere che tipo di legami instaureremo nel futuro.

Conclusioni

Nell'improvvisazione i risultati di atti creativi emergono nel momento stesso in cui vengono pensati, quando si decide se seguire, cambiare o inventare le regole, e dunque creare qualcosa che si rivela essere, almeno parzialmente, originale, prezioso e realizzato con cura. [...] [L']improvvisazione mostra *come* la creatività si dipani, modellando e rimodellando procedure, tradizioni, stili e generi; seguendo e inventando norme dell'agire; fallendo e avendo successo; realizzando – *se* si ha successo – qualcosa di inaspettato, valido, irripetibile ed esemplare. Mostra che – nell'arte, come nella vita – i fallimenti e gli errori possono essere trasformati in opportunità per raggiungere traguardi imprevedibili, originali e ineccepibili (Bertinetto 2012, 135).

L'intento di questa ricerca è stato quello di mostrare come il repentino passaggio dalla forma tradizionale di scuola – con i suoi luoghi, le sue regole e i suoi comportamenti codificati – alla scuola virtuale abbia innescato nel personale scolastico meccanismi di adattamento e gestione dell'evento inaspettato. Ho voluto analizzare queste modalità di risposta tramite il concetto di improvvisazione e le sue molteplici sfaccettature, mettendone in luce il carattere estemporaneo e plastico: non solo quindi azioni volte al contenimento della situazione emergenziale, ma trovate creative articolate nel qui e ora, la cui messa in atto ha risignificato i nuovi spazi virtuali e messo in discussione i precedenti assunti su cosa sia la scuola e quali siano le sue caratteristiche fondamentali. La situazione di emergenza ha innescato un necessario bisogno di cambiamento e, per questo motivo, ha funto da potente catalizzatore di trasformazione: ciò che funzionava in precedenza è improvvisamente diventato obsoleto e anche gli insegnanti più conservatori, dagli approcci di insegnamento più tradizionali, si sono visti costretti a riadattarsi e a mutare. Queste premesse hanno dato vita alla ricchezza di soluzioni che abbiamo visto all'interno di questo lavoro: da insegnanti che hanno semplicemente adeguato le proprie lezioni allo svolgimento online a quelli che, con grande creatività e spirito di iniziativa, hanno dato vita a forme completamente nuove di insegnamento. Cineforum, blog scolastici, bacheche interattive, viaggi virtuali all'interno di ambulanze, lezioni di yoga, momenti di conversazione libera: queste sono solo alcune delle improvvisazioni emerse dal bisogno di questi attori scolastici di conservare un legame vivo con i propri studenti. La distanza fisica, conseguenza più immediata dei provvedimenti di confinamento, ha fatto nascere il bisogno di cercare nuove modalità di relazione: se il contatto, la vicinanza e il supporto di chi ci circonda sono necessari in circostanze ordinarie, si sono rivelati imperativi in un momento di sofferenza collettiva. Quest'opera di riconfigurazione delle norme e abitudini di interazione sociale si è tuttavia dovuta scontrare con l'uso degli strumenti digitali, unici mezzi che potessero venire in aiuto in un mondo a distanza, ma, al tempo stesso, raramente considerati funzionali allo sviluppo e al mantenimento di relazioni. Questa percezione non è necessariamente stata del tutto scalzata dall'esperienza della

didattica a distanza (nel corso del lavoro ho spesso reiterato come la modalità digitale venisse considerata da alcuni fredda e asettica), e tuttavia, pur nei limiti posti dagli strumenti a disposizione, sono state continuamente ideate strategie creative per soddisfare i propri bisogni di contatto con gli altri, improvvisando soluzioni e cogliendo le opportunità che emergevano nel momento (il passaggio di un animale domestico poteva far nascere un dialogo e diventare occasione di scambio).

Dai racconti degli interlocutori è spesso emerso come, a motivare la maggior parte di questi sforzi, sia stato il profondo rispetto e la forte devozione sentiti nei confronti del proprio ruolo di educatori, percepito come una vera e propria chiamata che non doveva venire messa in crisi dalla situazione pandemica, pena il biasimo da parte della comunità scolastica. Il desiderio di essere vicini ai propri studenti, da un lato cercando strategie per non sospendere la loro educazione (e riuscire quindi a fornire elementi routinizanti in un periodo di instabilità e stravolgimento), dall'altro facendosi vedere presenti anche dal punto di vista del supporto emotivo e psicologico, ha incentivato molti docenti ad andare oltre ciò che già conoscevano, rischiando, mettendosi in gioco, improvvisando. Le improvvisazioni della didattica digitale si sono originate esattamente nel modo in cui Ryle sosteneva tutte le improvvisazioni efficaci nascano: dall'incontro dell'ingegno del singolo con le circostanze peculiari di un determinato momento. Posti davanti all'inatteso e all'inaspettato, molti degli insegnanti della DaD hanno tentato di esplorare nuove strade, inventando e trasformando, sfruttando a proprio vantaggio le occasioni emergenti giorno dopo giorno. In un momento storico in cui sembrava impossibile prevedere cosa sarebbe successo nell'immediato futuro, nel quale la pandemia si configurava come un evento che rendeva pauroso il mondo esterno, l'improvvisazione è stata la pratica che ha consentito di reagire creativamente, rendendo la didattica delocalizzata non solo funzionale, ma anche innovativa e sorprendentemente efficace. Scoprirsi capaci di operare attivamente all'interno dei limiti posti dagli strumenti digitali, dalla distanza e da tutte le problematiche legate all'assenza di spazi e tempi scolastici definiti, facendo dei vincoli la condizione stessa d'esistenza dell'improvvisazione (ricordiamo Judith Butler), ha generato sentimenti di affermazione personale e di gratificazione negli interlocutori. In netto contrasto con quanto avevo prospettato prima di iniziare a parlare con questi insegnanti, non emergevano dai racconti sentimenti di passività o impotenza: salvo il caso dei primi momenti di spaesamento, i mesi della didattica a distanza venivano associati a una forte reattività e inventiva personale. "Un'esperienza vissuta, non subita", per richiamare le parole di Maria.

Per concludere, quando ho iniziato a lavorare sull'argomento della didattica a distanza e sui modi in cui era stata interpretata e declinata dagli insegnanti, non ero sicura di che cosa avrei scoperto. La mia esperienza personale era l'unico punto di riferimento, ma non ritenevo costituissero un modello particolarmente esemplare o degno di nota. Aver avuto la possibilità di sedermi insieme ai miei

interlocutori e parlare di come avessimo vissuto un periodo straordinariamente fuori dall'ordinario è stato per certi versi catartico. Poter discutere liberamente, condividere aneddoti, trovare comprensione, riconoscere nell'esperienza altrui uno specchio della propria è stato certamente utile ai fini della ricerca, ma ancora di più a livello personale, come momento di vicinanza e scambio. Ora non resta che farci spettatori e testimoni del futuro: se l'esperienza condivisa di difficoltà, che non ha mancato di far emergere ed esacerbare precedenti lacune del sistema scolastico, abbia innescato dei cambiamenti duraturi nella concezione della scuola, dell'insegnamento (digitale e non) e dei rapporti tra gli attori che operano negli ambienti scolastici, solo il tempo potrà dirlo. Che tipo di cambiamenti saremo noi a deciderlo.

Bibliografia

- Alterhaug, B. (2004). "Improvisation on a triple theme: Creativity, Jazz Improvisation and Communication." *Studia Musicologica Norvegica*, 30 (01), pp. 97-118.
- Alterhaug, B. (2010). "Improvisation as Phenomenon and Tool for Communication, Interactive Action and Learning." In M. Santi (ed.), *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*, pp. 103-133. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Bailey, D. (1980). *Improvisation. Its Nature and Practice in Music*. Boston: Da Capo Press.
- Baker-Sennett, J. & Matusov, E. (1997). "School 'Performance': Improvisational Processes in Development and Education." In R.K. Sawyer (ed.), *Creativity in performance*, pp. 197-212. New York: Ablex.
- Barrett, F. (1998). "Creativity and Improvisation in Jazz and Organization: Implications for Organizational Learning." *Organization Science*, 9 (5), pp. 605-622.
- Barrios, R. (2016). "Resilience: A commentary from the vantage point of anthropology." *Annals of Anthropological Practice*, 40 (1), pp. 28-38.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (edizione originale 1972).
- Beghetto, R. & Kaufman, J. (2011). "Teaching for Creativity with Disciplined Improvisation." In R.K. Sawyer (ed.), *Structure and Improvisation in Creative Teaching*, pp. 94-110. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bell, G. (2021). "#COVIDTIMES: Social experiments, liminality and the COVID-19 pandemic." *Journal & Proceedings of the Royal Society of New South Wales*, 154 (part I), pp. 60-68.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bertinetto, A. (2012). "Performing the Unexpected. Improvisation and Artistic Creativity." *Daimon. Revista Internacional de Filosofia*, 57, pp. 117-135.
- Bertinetto, A. (2016). *Esequire l'inatteso. Ontologia della musica e improvvisazione*. Roma: Il Glifo ebooks.

- Bertinetto, A. & Bertram, G. (2020). "We Make Up the Rules as We Go Along: Improvisation as an Essential Aspect of Human Practices?" *Open Philosophy*, 3 (1), pp. 202-221.
- Borko, H. & Livingston, C. (1989). "Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers." *American Educational Research Journal.*, 26 (4), pp. 473-498.
- Bourdieu, P. (2003). *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila*. Milano: Raffaello Cortina Editore (edizione originale 1977).
- Bundgaard, H. & Rubow, C. (2016). "From rite of passage to a mentored educational activity: Fieldwork for master's students of anthropology." *Learning and Teaching*, 9 (3), pp. 22-41.
- Certeau, M. de (2010). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro (edizione originale 1980).
- Clarke, E. (2005). "Creativity in performance." *Musicae Scientiae*, 9, pp. 157-182.
- Coursil, J. (2015). "Hidden principles of improvisation." *Sign Systems Studies*, 43 (2/3), pp. 226-234.
- Duranti, A. & Burrell, K. (2004). "Jazz improvisation: A search for hidden harmonies and a unique self." *Ricerche di Psicologia*, 27 (3), pp. 71-101.
- Fabietti, U. & Matera, V. (1997). *Etnografia. Scritture e rappresentazioni dell'antropologia*. Roma: Carocci editore.
- Geertz, C. (1972). "Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight." *Daedalus*, 101 (1), pp. 1-37.
- Geertz, C. (1973). "The Cerebral Savage: On the Work of Claude Lévi-Strauss." In C. Geertz, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, pp. 345-359. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1967). "On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction." In E. Goffman, *Interaction Ritual; Essays on Face-to-Face Behavior*, pp. 5-45. Garden City, NY: Doubleday.
- Harris, M., Bhatti, Y., Buckley, J., & Sharma, D. (2020). "Fast and frugal innovations in response to the COVID-19 pandemic." *Nature Medicine*, 26, pp. 814-821.
- Hegel, C. (2019). "Improvisation." Tratto da *Theorizing the Contemporary*, *Fieldsights*: <https://culanth.org/fieldsights/improvisation-1/>. Ultimo accesso: 29 gennaio 2022.

- Herzfeld, M. (2006). *Antropologia. Pratica della teoria nella cultura e nella società*. Firenze: SEID.
- Herzfeld, M. (2014). “Serendipitous Sculpture: Ethnography Does as Ethnography Goes.” *Anthropology and Humanism*, 39 (1), pp. 3-9.
- Ingold, T. (2019). *Antropologia come educazione*. Bologna: Edizioni La Linea (edizione originale 2018).
- Ingold, T. & Hallam, E. (2007). “Creativity and Cultural Improvisation: An Introduction.” In E. Hallam, & T. Ingold (eds.), *Creativity and Cultural Improvisation*, pp. 1-24. Oxford: Berg.
- Johnson-Laird, P. (2002). “How jazz musicians improvise.” *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 19 (3), pp. 415-442.
- Kelman, I. (2020). “COVID-19: what is the disaster?” *Social Anthropology*, 28 (2), pp. 296-297.
- Kendra, J. & Wachtendorf, T. (2007). “Improvisation, Creativity, and the Art of Emergency Management.” In H. Durmaz, B. Sevinc, A. Yayla, & S. Ekici (eds.), *Understanding and Responding to Terrorism*, pp. 324-335. Germany: IOS Press.
- Koons, A. & Trivedi, J. (2021). “Disaster Anthropology.” Tratto da Oxford Research Encyclopedia of Anthropology: <https://oxfordre.com/anthropology/view/10.1093/acrefore/9780190854584.001.0001/acrefore-9780190854584-e-467> . Ultimo accesso: 2 febbraio 2022.
- Landgraf, E. (2011). *Improvisation as Art: Conceptual Challenges, Historical Perspectives*. London and New York: Bloomsbury.
- Lévi-Strauss, C. (2015). *Il pensiero selvaggio*. Milano: il Saggiatore (edizione originale 1962).
- Lewis, G. & Piekut, B. (2016). “Introduction: On Critical Improvisation Studies.” In G. Lewis, & B. Piekut (eds.), *The Oxford Handbook of Critical Improvisation Studies, Volume 1*, pp. 1-38. New York: Oxford University Press.
- Ligi, G. (2009). *Antropologia dei disastri*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ligi, G. (2016). “Introduzione: Disastri e percezioni sociali di rischio.” In G. Ligi (a cura di), *Percezioni di rischio: pratiche sociali e disastri ambientali in prospettiva antropologica*, pp. 7-26. Padova: CLEUP.

- Marino, E. & Faas, A. (2020). "Is Vulnerability an Outdated Concept? After Subjects and Spaces." *Annals of Anthropological Practice*, 44 (1), pp. 33-46.
- Nachmanovitch, S. (2013). *Il gioco libero della vita. Trovare la voce del cuore con l'improvvisazione*. Milano: Feltrinelli Editore (edizione originale 1990).
- Nettl, B. (1974). "Thoughts on Improvisation: A Comparative Approach." *The Musical Quarterly*, 60 (1), pp. 1-19.
- Nettl, B. (1998). "Introduction: An Art Neglected in Scholarship." In B. Nettl, & M. Russell (eds.), *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation*, pp. 1-23. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Oliver-Smith, A. (1996). "Anthropological Research on Hazards and Disasters." *Annual Review of Anthropology*, 25, pp. 303-328.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2009). "La politica del campo. Sulla produzione di dati in antropologia." In F. Cappelletto (a cura di), *Vivere l'etnografia*, pp. 27-63. Firenze: SEID (edizione originale 1995).
- Osterhoudt, S. (2020). "The Pandemic and the Process of Becoming." Tratto da SAPIENS: <https://www.sapiens.org/culture/pandemic-liminal-state/> . Ultimo accesso: 1 febbraio 2022.
- Piasere, L. (2009). "L'etnografia come esperienza." In F. Cappelletto (a cura di), *Vivere l'etnografia*, pp. 65-95. Firenze: SEID.
- Plebani, M. & Tomasi, G. (2016). "Going by the Rule and Going by the Sound." In M. Santi, & E. Zorzi (eds.), *Education as Jazz: Interdisciplinary Sketches as a New Metaphor*, pp. 65-84. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pressing, J. (1984). "Cognitive Processes in Improvisation." *Advances in Psychology*, 19, pp. 345-363.
- Rabinow, P. (1977). *Reflections on fieldwork in Morocco*. Berkeley: University of California Press.
- Ryle, G. (1976). "Improvisation." *Mind*, 85 (337), pp. 69-83.

- Sanjek, R. (1990). "On Ethnographic Validity." In R. Sanjek (ed.), *Fieldnotes: The Makings of an Anthropology*, pp. 385-418. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Santi, M. & Illetterati, L. (2010). "Improvisation between Performance Art and Lifeworld." In M. Santi (ed.), *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*, pp. 1-6. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Sawyer, R.K. (1999a). "Improvised Conversations: Music, Collaboration and Development." *Psychology of Music*, 27 (2), pp. 192-205.
- Sawyer, R.K. (1999b). "Improvisation." *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1/2), pp. 121-123.
- Sawyer, R.K. (2000). "Improvisation and the Creative Process: Dewey, Collingwood, and the Aesthetics of Spontaneity." *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58 (2), pp. 149-161.
- Sawyer, R.K. (2004). "Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation." *Educational Researcher*, 33 (2), pp. 12-20.
- Schultz, E., & Lavenda, R. (2010). *Antropologia culturale*. Bologna: Zanichelli Editore (edizione originale 2009).
- Singer, M. (2009). *Introduction to syndemics: A critical systems approach to public and community health*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spang, R. (2020). "The Revolution Is Under Way Already." Tratto da The Atlantic: <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/04/revolution-only-getting-started/609463/> . Ultimo accesso: 2 febbraio 2022.
- Sparti, D. (2005). *Suoni inauditi. L'improvvisazione nel jazz e nella vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.
- Sparti, D. (2019). "Il disordine dell'interazione. L'improvvisazione come categoria sociologica." *Quaderni di Sociologia*, 81-LXIII, pp. 27-45.
- Stein, E. (2010). "Improvisation as Model for Real-Time Decision Making." In F. Burstein, A. Zaslavsky, P. Brézillon (eds.), *Supporting Real Time Decision-Making. The Role of Context in Decision Support on the Move*, pp. 13-32. New York: Springer.

- Tomasi, G. (2010). "On the Spontaneity of Jazz Improvisation." In M. Santi (ed.), *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*, pp. 77-102. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Turner, V. (1979). "Frame, Flow and Reflection: Ritual and Drama as Public Liminality." *Japanese Journal of Religious Studies*, 6 (4), pp. 465-499.
- Turner, V. (1993). *Antropologia della performance*. Bologna: il Mulino (edizione originale 1988).
- Turner, V. (2001). *Il processo rituale. Struttura e antistruttura*. Brescia: Editrice Morcelliana (edizione originale 1969).
- Vacchiano, F. & Afailal, H. (2021). "'Nothing will ever be the same again'. Personal commitment and political subjectivation in the 20 February Movement in Morocco." *The Journal of North African Studies*, 26 (2), pp. 231-250.
- Wiedner, R., Croft, C. & McGivern, G. (2020). "Improvisation during a crisis: hidden innovation in healthcare systems." *BMJ Leader*, 4, pp. 185-188.

Ringraziamenti

Serve un villaggio per crescere un bambino, ma anche scrivere una tesi non è da meno. In questi mesi di immersione totale – prima nella ricerca di campo e poi nella stesura del lavoro – sono molte le persone che mi sono state accanto e mi hanno continuamente motivato, supportato e compreso.

Prima di tutto vorrei ringraziare dal profondo del cuore i miei interlocutori, tutti quegli insegnanti e dirigenti che hanno dovuto avere a che fare con questa *pesky anthropologist*, per citare nuovamente Michael Herzfeld. Grazie per la disponibilità e la pazienza, per la comprensione, per aver ignorato il mio nervosismo. Un grazie particolarmente sentito a Manuela, per avermi aperto la sua casa e aver organizzato più di quanto non fosse necessario: non avizzerò zuppa la prossima volta!

Un grazie veramente sentito anche al mio relatore prof. Francesco Vacchiano. Nei mesi in cui ho avuto modo di lavorare alla stesura di vari scritti e di sottoporli alla sua attenzione, prima nell'ambito del Laboratorio Covid e poi come tesista, ho ricevuto correzioni e feedback che mi hanno abituata a cogliere l'importanza del dettaglio, a non sottovalutare il peso di una singola parola o l'implicazione di una metafora. Scrivendo questi ringraziamenti a tesi conclusa, mi rendo conto che l'attenzione, la precisione e lo scrupolo che il prof. Vacchiano ha messo nel correggere i miei testi hanno fatto di me una scrittrice migliore. Per avermi accompagnata fino a questo traguardo ha la mia sincera gratitudine. Un terzo grazie va ai miei genitori, che mi hanno tollerata in questi mesi complessi. Non è stato tutto facile e noi sappiamo di non essere perfetti, ma vi porto sempre nel cuore. Grazie.

A Bobo devo innumerevoli maratone a Mario Kart e delle scuse per essere stata una sorella negligente. Avremo modo di rifarci presto. Ai miei amici, in particolare Alessandra, Alessandro e Isabella, devo numerose cene, aperitivi e ritrovi: non sono sicura ricordino ancora la mia faccia. Elisa sa cosa le ho promesso una volta laureata... Grazie per essermi stata vicina con le nostre chat infinite e di non avermi mai fatto sentire in colpa per tutti i “no” e i “non posso” di questi mesi.

Un ringraziamento speciale va anche ai miei studenti di 1^aB, che sono stati capaci di farmi sorridere anche nei momenti più stressanti. La loro simpatia, il loro entusiasmo e la loro instancabile curiosità rendono ogni giorno speciale. Il mio augurio per loro è che possano crescere senza perdere la vivacità intellettuale, l'altruismo e il pizzico di ingenuità che vedo ogni giorno nei loro occhi.

Infine, a Martina, che ha percorso questa strada e raggiunto questo traguardo insieme a me: congratulazioni! Non capitano spesso compagni di vita simili e sono fortunata ad averla al mio fianco. Grazie per il supporto morale, per le animate discussioni e i consigli, per le videochiamate nelle pause dallo studio; grazie di aver guidato fino a casa mia quando dicevo di non avere tempo per prendere il bus, portando un film e qualche dolcetto. Aver iniziato e concluso insieme ha un significato speciale: ora non ci resta che goderci il riposo, un film di Fantozzi e qualche pannocchia abbrustolita.