

Imparare a distanza: risorse e criticità nell'opinione degli studenti di una scuola secondaria di secondo grado

Distance Learning: resources and criticism in the opinions of an high school students

Nicolò Valenzano

Università degli Studi di Torino

Federico Zamengo

Università degli Studi di Torino

Distance teaching offers various stimuli for pedagogical reflection and requires a reasonable analysis to stay away from the simplifying extremisms of enthusiasts and critics at any cost. In this paper we present an exploratory survey about the experiences of second grade secondary school students in relation to the distance learning. Investigating distance learning offers some incentives to reflect on the act of teaching, both distance and presence. We recall the category of Teacher Enthusiasm as an interpretative lens to understand the students' stories. In conclusion, we mention the centrality of the word and the body and their management, in the teaching practices.

Keywords

distance learning, distance teaching, teacher enthusiasm, teacher body, adolescence

La didattica a distanza offre diversi stimoli alla riflessione pedagogica e richiede un'analisi pacata per rimanere lontano dagli estremismi semplificatori degli entusiasti e dei critici a ogni costo. In questo contributo presentiamo un'indagine esplorativa circa i vissuti degli studenti della scuola secondaria di secondo grado in relazione all'apprendimento in DAD. Indagare l'apprendimento a distanza offre, infatti, alcuni stimoli per riflettere sull'atto dell'insegnare, tanto a distanza quanto in presenza. Richiameremo la categoria dell'entusiasmo del docente (*Teacher Enthusiasm*) come lente interpretativa per comprendere i racconti degli studenti. Focalizzarsi sull'entusiasmo nell'atto di insegnare consentirà, nelle riflessioni conclusive, di accennare alla centralità della parola e del corpo e alla loro gestione nelle pratiche di insegnamento.

Parole chiave

apprendere a distanza, didattica a distanza, entusiasmo dell'insegnante, corpo dell'insegnante, adolescenza

Attribuzioni: il testo è stato elaborato e scritto da entrambi gli autori; cionondimeno è possibile attribuire a Federico Zamengo i paragrafi 1, 2 e 3 e a Nicolò Valenzano i paragrafi 4 e 5.

1. Introduzione

Nel momento storico che stiamo vivendo, riflettere sul tema della didattica a distanza non è semplice: muoversi con passo consistente – cercando, cioè, di lasciare quella traccia, non solo di superficie, a cui l’etimologia del verbo utilizzato richiama (*cum-stare*) – è senz’altro proibitivo perché significa perlustrare quella faglia che si apre tra “apocalittici” e “integrati”, come scrisse Umberto Eco, mantenendo una posizione equilibrata, lontana, cioè, dalla celebrazione di un’idea irriflessa di innovazione (non solo scolastica, ovviamente), ma anche dal suo altrettanto omologante rifiuto *sine conditione*.

Nonostante quindi le insidie, questa occasione appare però molto significativa: se da un lato l’emergenza sanitaria ha infatti mostrato l’inevitabilità di costruire uno sforzo collettivo, proprio di insegnanti, famiglie, allievi e istituzioni, per non decretare anzitempo la fine dell’anno scolastico e continuare a imparare in modo sistematico nonostante le difficoltà, dall’altro la gestione dell’apprendimento scolastico attraverso l’utilizzo di diverse forme di didattica a distanza ha inevitabilmente ricondotto chi si occupa di educazione a una riflessione rispetto ai fondamenti dello stesso rapporto tra insegnamento e apprendimento.

Crisi ed emergenza sono senza dubbio due tra i termini che più ricorrono in questo periodo: senza nulla togliere alla loro drammaticità, queste parole invitano a una riflessione densa, sufficientemente porosa e aperta, capace, cioè, di problematizzare il rapporto insegnamento-apprendimento proprio alla luce di ciò che la didattica a distanza ha posto in risalto. L’esperienza della DAD diventa in questo modo situazione *critica* non solo in rapporto a se stessa, ma soprattutto come occasione che consente di “ritornare alla radice” delle questioni, e quindi, in questo caso, al rapporto tra insegnamento e apprendimento (Bellingreri, 2008, p. 116), dando vita a un sapere di verifica e controllo (Nosari, 2013). Allo stesso tempo, la DAD accende il dibattito contemporaneo alla luce dell’*emergenza* sanitaria o, meglio, come risposta a tale emergenza (temporanea, straordinaria, più lunga di quanto ci si potrebbe immaginare?)¹. Ma, come evidenzia Ferraris, possono esistere due accezioni dell’idea di emergenza: da un lato è emergente qualcosa che viene fuori da una base di fatti e, per quanto ne dipenda, non può essere interamente spiegato alla luce di quegli stessi fatti; dall’altro, nel linguaggio ordinario, ci si riferisce all’emergenza come a qualcosa che deve essere arginato in fretta, con risorse contingenti e limitate. Eppure tra le due accezioni

1 La svolta digitale non è di certo un tema nuovo nel dibattito scolastico. Non a caso, da taluni la situazione che stiamo vivendo è letta come la definitiva spallata a quello che può essere definito lo spauracchio della lezione frontale. Eppure, in questo caso, osserva Mastrocola (2020, p. 27), “non importa da dove soffia il vento, l’importante è che soffia”.

è possibile scorgere una continuità di fondo: “che cose è l'emergenza se non un evento che accade rivelando la possibilità dell'impossibile? E che cosa è più emergente del reale, che rompe i giochi del possibile e si presenta con una nettezza impreveduta, con minacce e risorse inimmaginate?” (Ferraris, 2016, p. X). Ed è proprio in questi termini che è possibile pensare la questione della didattica a distanza: un'esperienza, in termini generali, che è prodotta da un insieme di fatti ma che in qualche modo li trascende e, nello stesso tempo, adottata nel tentativo di arginare l'imponderabile e che si presenta come una possibilità intrisa di risorse e minacce. È evidente che la questione esige una risposta non unilaterale e aperta al confronto, soprattutto quando investe le regioni di senso della pedagogia: in che modo l'esperienza della DAD può essere interpretata dalla lente di ingrandimento della pedagogia²?

2. Tra sforzi e ricerca

Senza dubbio la pandemia ha accelerato quei processi che ormai da alcuni anni sono in atto nella scuola, in modo particolare in relazione alla digitalizzazione dei processi di insegnamento e apprendimento. Senza nulla togliere a questa importata evoluzione, l'irruzione di “un evento che rivela la possibilità dell'impossibile” ne ha ampliato la portata, evidenziandone talvolta qualche deficit di pensabilità (Bion, 2009), in favore della banalizzazione o della semplificazione.

Per quanto ampiamente auspicata da taluni, osteggiata da altri, è stata soprattutto la contingenza della situazione a determinare l'utilizzo su larga scala della didattica a distanza, rivelandosi un valido alleato nel cercare di ridurre i danni educativi e formativi risultanti dalla chiusura delle scuole. Alcune ricerche, antecedenti alla pandemia Covid-19, hanno infatti stimato che ogni periodo di dieci giorni di chiusura straordinaria delle scuole può provocare una diminuzione del 5% del numero degli studenti che raggiungono gli obiettivi di fine anno (Marcotte, Helmet, 2008; Cooper *et alii*, 1996).

Nella maggior parte dei casi, tutto questo timore si è tradotto in un lodevole sforzo teso a continuare a educare e istruire da parte di insegnanti spesso formati al riguardo, ma con alcune più che legittime difficoltà anche in termini logistici; di istituzioni pronte a implementare piattaforme già in uso e attente anche alla questione del *digital divide* tra i propri studenti; di studenti e famiglie alle prese, specie nei confronti dei più piccoli, con il nuovo modo

2 Una domanda che, più in generale, può essere intesa come ricerca di quelle condizioni tali per cui un'esperienza può dirsi educativa (Dewey, 2014).

di fare scuola restando a casa, che, per lo meno in fase iniziale, aveva tutti i connotati di un'affermazione ossimorica. In questo *conatus* collettivo non sono mancate reticenze, assenze e opposizioni, in un quadro che comunque ha visto il coinvolgimento e uno sforzo collettivo non di poco conto³.

Per un'analisi critica e una migliore comprensione di quanto è avvenuto in questi mesi nelle scuole, persuasi che questo possa suggerire qualcosa sulla *radice* della dinamica insegnamento-apprendimento *tout court*, intendiamo illustrare i primi risultati di un'indagine esplorativa realizzata con gli studenti di una scuola secondaria di secondo grado, volta ad approfondire le osservazioni dei ragazzi a partire dalla domanda stimolo "che cosa vuol dire apprendere a distanza?".

La convinzione soggiacente a questo interrogativo di ricerca poggia sulla considerazione che studiare cosa significhi apprendere in DAD possa suggerire anche alcuni aspetti rispetto al che cosa significhi insegnare in DAD. In termini più generali, a partire dal punto di vista degli studenti, questa domanda può essere in grado di illuminare alcuni interstizi della più ampia questione connessa alla dinamica insegnamento-apprendimento in epoca contemporanea.

3. Un'indagine esplorativa: il quadro metodologico

Posta la domanda di ricerca "che cosa vuol dire apprendere a distanza?", l'obiettivo generale dell'indagine era cogliere la complessità delle dimensioni coinvolte nel processo di apprendimento in questi mesi di didattica a distanza. Si è cercato, pertanto, di indagare il vissuto degli studenti in tale periodo. Sono stati intervistati 43 studentesse e studenti di un liceo delle Scienze Umane della provincia di Cuneo, tra i 17 e i 19 anni: in particolare 39 femmine e 4 maschi. Queste interviste sono state condotte nei mesi di maggio e giugno, ossia al termine dell'anno scolastico e al termine dei tre mesi di didattica a distanza, per mezzo di varie piattaforme di videochiamata: Google Meet, Zoom, Whatsapp⁴.

Dal punto di vista metodologico, l'indagine si colloca entro il filone di

- 3 I primi risultati che emergono dalla ricerca nazionale SIRD sulle modalità di didattica a distanza evidenziano con più precisione analitica lo sforzo dei docenti, le criticità incontrate e la varietà delle situazioni fronteggiate e delle soluzioni proposte. I primi risultati, consultabili sul sito www.sird.it, sono stati presentati in conferenza stampa il 22 luglio in diretta sul canale Youtube della SIRD.
- 4 Le interviste sono state condotte da uno dei due autori del presente saggio, docente delle classi intervistate. L'elaborazione e l'analisi dei dati è stata condotta da entrambi gli autori.

ricerca di tipo biografico (Formenti, West, 2018; Merrill, West, 2012; West *et alii*, 2007), con particolare riferimento alla cornice dei metodi biografico-interpretativi tedeschi (Alheit, 1982; Chamberlayne, Bornat, Wengraf, 2000). Le interviste condotte si ispirano al modello delle “life story”, ossia di quelle interviste che non riguardano l’intera vita dell’intervistato, ma una specifica tematica di interesse per la ricerca (Alheit, Bergamini, 1996; Bichi, 2007; Atkinson, 2002).

Questo strumento ha il merito di essere sensibile alla complessità e quindi si rivela adatto per comprendere dinamiche così complesse come quelle scolastiche, in generale, e quelle di insegnamento-apprendimento, in particolare. La scuola, infatti, è un’organizzazione complessa in quanto caratterizzata da una pluralità di unità organizzative, tendenzialmente autonome, a bassa interdipendenza tecnologica e/o gerarchica (Zan, 2011, p. 34). Il legame che si instaura tra le varie parti di un sistema complesso è debole (*loosely coupled*). D’altro canto, anche il nesso tra insegnamento e apprendimento è certamente irrinunciabile, anche se non può essere inteso in termini deterministici (Weick, 1988). Non è questa la sede per addentrarci in un dibattito estremamente ricco di sfumature, giova però richiamare un’idea ampiamente diffusa in letteratura: per sostenere il miglioramento dell’azione scolastica e dei livelli di apprendimento degli allievi è necessario, di fatto, riferirsi a una prospettiva multidimensionale capace di tenere insieme fattori quali l’arricchimento del contesto scolastico (ad esempio, la valorizzazione dei docenti e delle loro competenze riflessive), l’efficienza dell’organizzazione (ad esempio, la leadership del dirigente o il rapporto con il territorio) e la condivisione-attivazione di strategie didattiche in grado di sostenere i processi di apprendimento degli studenti, rendendoli protagonisti attivi del proprio percorso di istruzione⁵.

In un quadro così complesso si inserisce l’esperienza della didattica a distanza attuata durante l’emergenza Covid-19: non tutti i metodi e gli strumenti di indagine hanno uno sguardo sulla realtà intenzionalmente orientato alla complessità (Morin, 2018) e capace di raccogliere “la sfida” lanciata dalle sue modalità di manifestarsi. Da questo punto di vista, la complessità, che intreccia assieme la molteplicità in un’unità (*unitas multiplex*), non può essere osservata e compresa attraverso lo sguardo della razionalità scientifica classica. Si svela (forse solo in parte) cogliendone le dimensioni, non lineari e imprevedibili, dell’emergenza, della perturbazione, della contingenza e della discontinuità (Ceruti, 2018). Dal nostro punto di vista, indagando il vissuto delle persone coinvolte, riteniamo che

5 Per un’analisi approfondita della questione, tra gli altri, si può vedere Checchi, Chiosso, 2019.

l'intervista di tipo "life history" abbia il merito di approssimare siffatta complessità. Inoltre, questa metodologia offre la possibilità di lavorare sulle dinamiche di apprendimento in didattica a distanza sia sul piano interpretativo sia sul piano trasformativo, costituendo un'occasione di studio e al contempo di cambiamento per gli studenti coinvolti che sono chiamati a riflettere sulla questione in modo senz'altro più approfondito.

4. Alcuni risultati

Dalla ricerca risultano alcuni aspetti positivi della didattica a distanza. Nelle interviste emergono, cioè, diversi elementi vissuti positivamente dagli studenti: le lezioni registrate, così come il materiale messo a disposizione dai docenti, sono percepite come un vantaggio, perché "posso andarmele a rivedere quando voglio, posso riascoltarle se non ho capito qualcosa" (M., 17 anni, femmina)⁶. Alcuni studenti pendolari ravvisano un vantaggio nel non dover "perdere tanto tempo nel viaggio: io per esempio parto alle 7 da casa e torno alle 14.30, poi devo mangiare, sono stanca e il pomeriggio rendo poco. Invece adesso mi sveglio alle 8 per fare lezione alle 9 e dopo pranzo ho ancora un sacco di energie per studiare" (S., 18 anni, femmina).

Non ci soffermiamo ulteriormente sugli aspetti positivi dell'apprendimento a distanza: in questo contributo vorremmo approfondire le criticità che di esso hanno fatto emergere gli studenti in relazione al loro vissuto, per evidenziare alcuni elementi che paiono "alla radice" della relazione didattica. Nella prospettiva di questo contributo, concentrarsi sugli aspetti critici è una scelta animata da una istanza propositiva, ossia quella di provare a cogliere spunti per la riflessione pedagogica e stimoli per il lavoro in aula anche dopo l'emergenza Covid-19. Delle criticità illustrate qui di seguito, quindi, ci soffermeremo sulle difficoltà e contemporaneamente mostreremo il versante delle opportunità educative che esse offrono.

Nelle interviste sono presenti molti temi e gli studenti hanno dimostrato, in termini generali, una sorprendente capacità di analisi critica dell'esperienza che stavano vivendo. Per ragioni euristiche abbiamo raggruppato le diverse osservazioni, che andremo a illustrare qui di seguito con l'ausilio della loro voce, in quattro categorie: aspetti organizzativi, tecnologici, psicologici-motivazionali e dell'apprendimento.

Per quanto riguarda l'*organizzazione* dell'apprendimento gli studenti evidenziano alcune criticità legate ai tempi, agli spazi e alla responsabilità per-

6 Ogni citazione di intervista è seguita, tra parentesi, dall'indicazione dell'iniziale del nome (di fantasia), dall'età e dal genere del soggetto intervistato.

sonale. Dopo un primo periodo in cui i docenti si sono organizzati autonomamente con poca coordinazione, successivamente la pianificazione delle lezioni ha assunto un ordine efficiente. Cionondimeno nelle interviste, anche in relazione a questo periodo successivo, si rilevano difficoltà individuali nella gestione dei tempi e della propria organizzazione scolastica: “prima ero abituata ad avere la giornata tutta organizzata e programmata... a quell’ora faccio questo, a quell’ora faccio quello... ora ho molto tempo ma non riesco a organizzare il mio tempo, dico ‘lo faccio dopo, tanto ho tempo’ e poi non ho più il tempo di farlo” (C., 19 anni, femmina). La dimensione dell’organizzazione spaziale degli apprendimenti viene evidenziata con maggiore insistenza: “dovevo sovente cambiare stanza durante la lezione perché ho due fratelli e una sorella più piccoli, anche loro erano a casa e quando si svegliavano dovevano fare colazione, poi volevano giocare in camera, quindi io cercavo una stanza vuota e silenziosa... prof., ho fatto molta fatica” (G., 18 anni, femmina). La problematica è stata rilevata anche nella gestione dei compiti e dello studio a casa: “con la mia sorellina sempre a casa, facevo fatica nel pomeriggio a concentrarmi e studiare” (R., 17 anni, femmina). Anche i fratelli o le sorelle in età scolare, parimenti impegnati nella didattica a distanza, potevano rappresentare un problema: “avevo mia sorella nella stanza accanto che faceva lezione, sa lei quest’anno ha la maturità, e sentivo la voce della sua prof. che spiegava Montale: un giorno abbiamo anche litigato, le ho detto di abbassare il volume e lei mi ha risposto di abbassare il mio che sentiva la sua voce [del professore intervistatore]” (E., 18 anni, femmina). Ma non è solo la presenza di famiglie numerose in abitazioni poco spaziose ad aver generato difficoltà, alle volte anche la presenza dei genitori o di altri parenti in casa è stata percepita come fonte di disturbo: “sa prof. a casa c’è mia nonna, un po’ sorda, che parla, anzi urla con mia madre, la televisione a tutto volume... l’altra che parla al telefono a voce alta... alle volte mi sembrava di essere in un casino” (M., 17 anni, maschio).

La terza dimensione organizzativa, trasversale alle prime due, è la questione della responsabilità, vista in termini sia positivi sia negativi. Alcuni studenti, infatti, hanno evidenziato che in questo periodo hanno trovato serie difficoltà nel fronteggiare responsabilmente le nuove sfide che il percorso di apprendimento offriva loro: “io ho fatto tanta fatica a organizzarmi, perché tutta ‘sta libertà non sono riuscito a gestirla; poi tutta ‘sta libertà non ce l’avevamo nemmeno” (F., 19 anni, maschio). Sembra quasi che, paradossalmente, in un periodo di forti limitazioni della libertà individuale, quel poco di libertà concessa, magari in ambiti poco sperimentati in precedenza, come quello delle scelte scolastiche, abbia messo in difficoltà gli studenti: “sa ci ho messo un po’ a capire che dovevo seguire le lezioni autonomamente, che dovevo farlo per me, perché poi ci sarebbe stata l’interrogazione; ancora adesso [28 maggio], adesso che possiamo di nuovo

uscire e vedere gli amici, alle volte mi dico ‘ma sì la guardo stasera la lezione’ e poi la sera non ho voglia e rimando al giorno dopo; poi però ho un casino di cose da fare e non ce la faccio” (S., 18 anni, femmina); “sta roba della libertà e della responsabilità mi ha messo in difficoltà: non sa quante litigate con i miei [genitori]” (S., 18 anni, femmina). Ma altri studenti hanno segnalato questa questione come una sfida educativa che sono riusciti a fronteggiare, probabilmente perché in possesso delle risorse personali necessarie; hanno, cioè, percepito questo periodo di didattica a distanza come uno stimolo alla responsabilizzazione: “organizzare il lavoro, i tempi, che prima invece ero piuttosto obbligata, ora invece potevo scegliere quando sentire una lezione, quando fare i compiti, quando studiare: all’inizio un po’ mi sono persa, poi sono riuscita a organizzarmi. Questa cosa mi è piaciuta perché credo di esserci cresciuta” (S., 17 anni, femmina).

Il secondo aspetto sul quale è interessante soffermarsi brevemente riguarda la *dimensione tecnologica* dell’apprendimento connesso alla didattica a distanza. Nelle interviste sono gli studenti stessi a manifestare disagio per le difficoltà riscontrate nell’utilizzo degli strumenti digitali: in parte questo è dovuto alle diverse forme di *digital divide* e in parte a un basso livello generale di padronanza dei media digitali.

Un primo livello di *digital divide* corrisponde alla disuguaglianza esistente tra coloro che hanno accesso alle ICTs e chi invece non può usufruirne, perché privo di device o di connessione alla rete (Norris, 2001). Anche nei casi di studenti in possesso di adeguati strumenti per la connessione e di una buona banda, la sua stabilità dipende da numerosi fattori tra cui la numerosità della famiglia e delle connessioni contemporanee: “in casa siamo quattro fratelli e i miei genitori sono in smart work, quindi non sempre riesco a connettermi o a seguire la lezione in diretta come vorrei; grazie che carica sempre le registrate” (I., 18 anni, maschio), oppure “io riesco a connettermi solo quando i miei [genitori] hanno finito di lavorare e mia sorella non sta seguendo lezione: sa lei ha la maturità, quindi...riesco a connettermi solo nel tardo pomeriggio o la sera” (V., 17 anni, femmina). Il possesso di un computer e della connessione non è però sufficiente per riuscire a sfruttare tutte le potenzialità di questi strumenti: diversi studi hanno messo in luce un *digital divide* di secondo livello (Hargittai, 2002; Bentivegna, 2009; Gui, Argentin, 2011; Van Deursen, Van Dijk, 2014): “in quel compito [webquest] proprio non riuscivo a capire in quale sito dovevo cercare le informazioni. Poi come faccio a capire quando credere a un sito piuttosto che a un altro?” (T., 17 anni, femmina)⁷. Un terzo livello di *digital*

7 Questa difficoltà è ben visibile in alcuni lavori che gli studenti hanno realizzato a casa: numerosi studenti hanno utilizzato quasi solo esclusivamente Wikipedia, con un bassissimo livello di rielaborazione personale dei testi e dei contenuti.

divide riguarda “le lacune nella capacità degli individui di tradurre il loro accesso a Internet e utilizzarlo in modo favorevole per risultati offline” (Van Deursen, Helsper, 2015, p. 30): questa dimensione nelle interviste compare poco o è assente, ma è ben evidente nell’osservazione del dialogo educativo nell’aula digitale.

Emerge inoltre, coerentemente con quanto riportato dalla ricerca scientifica sul tema, una dimestichezza e una padronanza dei media digitali inferiore a quanto proclamato da certa retorica tecnofila (Kennedy *et alii*, 2007; Thinyane, 2010; Scarcelli, Stella, 2017; Fraillon *et alii*, 2019). La prima e più evidente difficoltà segnalata dai ragazzi è stata quindi quella relativa alla dimensione tecnica della competenza digitale (Ranieri, 2010; Calvani, Fini, Ranieri, 2011): “i primi tempi ho fatto fatica a capire come mandare i compiti via mail o su Classroom, poi pian piano ho imparato; anche se continuo a fare casino con i formati dei file” (L., 19 anni, femmina); “per non parlare dei file condivisi: non ho ancora capito adesso come mai alle volte riesco a vederli altre no” (V., 18 anni, femmina).

Anche in questo caso le difficoltà riportate dagli studenti possono essere interpretate come delle opportunità: in effetti sono i ragazzi stessi a evidenziare, con sorpresa, di aver “imparato un sacco di cose, anche banali ma che prima non sapevo nemmeno esistessero. Devo ringraziarla, prof., perché ci ha insegnato per esempio a scrivere una mail; prima mi era capitato forse una volta o due, quindi non ero molto brava, non sapevo come si faceva” (A., 19 anni, femmina). Dal punto di vista prospettico, quindi, questo periodo di didattica a distanza ci invita a porre maggiore attenzione alla competenza digitale di studenti e docenti, nella triplice dimensione tecnica, cognitiva ed etica.

La terza tipologia di criticità che emerge dalle interviste può essere definita *psicologico-motivazionale*. Dal punto di vista generale, la fase adolescenziale è già di per sé un periodo della vita delicato dal punto di vista della stabilità emotiva: come mostrano numerose ricerche, negli ultimi anni abbiamo assistito a una continua crescita dei cosiddetti disturbi dell’umore (Pietropolli Charmet, 2008; Goldman, 2012; Twenge *et alii*, 2019). Dialogando con gli studenti, l’impressione avuta in questi mesi, in qualche misura corroborata da alcuni dati di ricerca a livello internazionale (Duan *et alii*, 2020; Van Rheenen *et alii*, 2020), è di una crescita esponenziale di questa tipologia di disagi; ma si tratta solo di un’impressione che non è possibile approfondire in questa sede giustificandola adeguatamente. Se a questa tendenza si somma la preoccupazione per le situazioni particolarmente complicate di convivenza familiare, il quadro che emerge rappresenta una scena di disagio e tensione diffusa, certamente a livello sociale in generale, ma particolarmente acuta nel periodo dell’adolescenza.

Dal punto di vista più specifico della motivazione scolastica, gli studenti

rilevano come nel periodo di didattica a distanza abbiano fatto molta più fatica a trovare le motivazioni ad apprendere. Facendo implicito riferimento alla motivazione intrinseca, diversi ragazzi hanno esplicitato questa difficoltà: “mi sento meno motivata, più svogliata nel seguire le lezioni, perché comunque non c’è interazione con i compagni” (A., 18 anni, femmina); in altre parole “mancando la relazione con le amiche, tutto diventa più noioso, cioè... non è che manca proprio la relazione ma è diverso” (F., 17 anni, femmina); emerge in queste parole, con grande evidenza, l’idea che la motivazione ad apprendere non sia solo un costrutto psicologico individuale, ma abbia una forte carattere socioculturale, risultate dall’interazione dell’individuo con l’ambiente circostante. Sembra che diminuendo l’interazione tra pari e tra docente e studenti, prosciugando la dialettica competizione-cooperazione vitale nel lavoro in aula, “le lezioni a distanza coinvolgono meno, mi sento meno presa, meno partecipe, e quindi dopo un po’ la testa va altrove e mi passa la voglia di continuare a seguire. Cioè, molte volte mi sento proprio svuotata, con poca voglia, non capisco più cosa mi rimane [delle lezioni] e cosa no; non riesco a capire...” (F., 19 anni, femmina). Le difficoltà rilevate sembrano toccare proprio alcuni dei fattori decisivi della motivazione intrinseca all’apprendimento: autoefficacia, percezione di competenza, stile attributivo, rappresentazione dell’intelligenza, feedback (De Beni, Moè, 2000). Al riguardo il ricorso, nelle piattaforme online, ai forum e alle proposte di didattica cooperativa non paiono sortire gli effetti sperati: sembra che una relazione educativa di prossimità sia indispensabile prerequisito per attivare motivazioni intrinseche all’apprendimento, fondamentali su cui possono poi innestarsi efficacemente metodologie motivanti e apprendimenti significativi.

Questa criticità rilevata dagli studenti invita a comprendere pienamente la responsabilità degli insegnanti nel coltivare la motivazione intrinseca all’apprendimento. Invita inoltre a riconsiderare l’immaginario docente per cui lo studente adolescente è mosso allo studio e all’apprendimento principalmente in virtù di premi e punizioni (leggasi voti), promessi o somministrati. La centralità della relazione educativa ci invita a riflettere sulla necessità di coltivare la relazione sia in presenza sia a distanza; indica l’importanza, nella didattica a distanza, di utilizzare anche modalità sincrone, non solo lezioni registrate: “vedersi ogni tanto, parlare un po’ tra noi [studenti], confrontarci con lei [professore], discutere delle lezioni ascoltate a casa o dei compiti fatti, alla fine mi serviva come stimolo, mi sentivo più coinvolto” (C., 18 anni, maschio).

La quarta e ultima categoria di criticità sulla quale vorremmo soffermarci riguarda gli aspetti più specificamente legati all’*apprendimento*. La decrescita della motivazione, il confinamento e l’appiattimento relazionale, la diminuzione dell’attenzione, l’aumento delle fonti di distrazione, le maggiori diffi-

coltà nell'organizzazione del processo di apprendimento sembrano implicare un decremento dei livelli di apprendimento. Al di là di quanto hanno rilevato i docenti, sono stati gli studenti stessi a percepire, alle volte confusamente, una certa scarsa solidità degli apprendimenti: “boh... a me pare che quest'anno ci siamo impegnate un casino, abbiamo lavorato tanto, perché comunque ci davate tante cose, ma alla fine non so quanto mi sia rimasto... cioè sì ho imparato tante cose ma alla fine mi pare di ricordare meglio le cose del primo quadrimestre che quelle del secondo” (C., 19 anni, femmina). Sembra quindi che la didattica a distanza abbia implicato, almeno in questo contesto e nell'opinione di questi studenti, un minore senso di autoefficacia rispetto all'apprendimento: “mi è parso di imparare di meno, cioè credo di essere riuscita meno a raggiungere gli obiettivi. Sa, mi sono sbattuta un casino e questo è stato abbastanza frustrante: non capivo se ero preparata, se le cose sentite a lezione mi rimanevano” (S., 17 anni, femmina).

Queste considerazioni ci consentono di ribadire la centralità di una relazione educativa di prossimità non solo per quanto riguarda la motivazione intrinseca all'apprendimento ma anche per il raggiungimento di livelli di apprendimento soddisfacenti per gli studenti stessi e, quindi, per il loro senso di autoefficacia, positivamente correlato a motivazione e apprendimenti (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Questa criticità ci induce, inoltre, a riflettere sulla distinzione tra apprendimento e prestazione. Se una certa retorica funzionalistica e aziendalistica insiste sulle prestazioni degli studenti, sulle conseguenze economiche dei risultati raggiunti dagli studenti, le parole degli adolescenti intervistati, invece, ci invitano a porre l'attenzione sugli apprendimenti. In modo forse inaspettato, la preoccupazione degli studenti non era tanto sulle prestazioni e sui risultati, concretizzati in un voto, ma proprio sui livelli, la profondità e la padronanza degli apprendimenti. Anche in questo periodo di didattica a distanza è stata posta molta attenzione, da tutti i livelli scolastici, da quello ministeriale ai singoli consigli di classe, al problema della prestazione e dei risultati, con conseguenti disquisizioni sulle modalità e i criteri di valutazione da utilizzare in questi mesi. Sembra che, specularmente, sia stata posta minore attenzione alla dimensione degli apprendimenti, sia per quanto riguarda le conoscenze sia rispetto alle competenze. In questi mesi si è registrata una forte (e legittima) attenzione mediatica e degli addetti ai lavori al problema delle prestazioni, dei risultati e dei criteri di valutazione; l'altro lato della medaglia è una posizione più riflessiva e metacognitiva dei ragazzi, che si chiedono “cosa ho veramente imparato, al netto di esercitazioni, video-lezioni e test?”⁸.

8 Si tratta solamente di impressioni, dedotte dalle interviste e da alcune conversazioni con docenti, ma si tratta appunto solo di impressioni, che abbisognerebbero di ulteriori approfondimenti.

5. La dimensione fisica dell'entusiasmo di insegnare

Per interpretare questi dati, in particolare quelli relativi agli apprendimenti e alla motivazione, può essere utile richiamare la categoria dell'entusiasmo del docente (*Teacher Enthusiasm*), definito come il verificarsi di esperienze affettive positive, cioè di gioia legata all'insegnamento, espresse mediante comportamenti principalmente non verbali (Keller *et alii*, 2016, p. 751). Entrando maggiormente nel dettaglio è possibile comprendere i vissuti degli studenti – la maggiore noia, la minore motivazione, le difficoltà di attenzione, la percezione di un minore apprendimento, l'insoddisfazione generalizzata e quella specifica verso il proprio processo di apprendimento – facendo riferimento alle caratteristiche dell'espressione di entusiasmo (Collins, 1978, p. 53). Nelle relazioni educative a distanza, mediate da una telecamera, il contatto visivo diviene più problematico: ogni insegnante ha sperimentato, in questi mesi, l'impossibilità del contatto oculare, perché quando si guarda nella telecamera non si vedono gli occhi degli studenti, viceversa, se si fissa lo sguardo dello studente, proprio quest'ultimo non può vedere il docente negli occhi. La gestualità è necessariamente limitata e meno scenicamente efficace se mediata da uno schermo. I movimenti corporei (per esempio, la camminata) sono ridotti al minimo. Le espressioni facciali risultano limitate e, comunque, possiedono una minore forza nel suscitare o direzionare l'attenzione e nell'arricchire di significati il linguaggio verbale. In generale è molto più impegnativo mantenere un alto livello di energia e vitalità. L'entusiasmo dell'insegnante, nell'accezione intorno alla quale si sta argomentando, non ha i tratti dell'immaterialità, ma è fondamentalmente una categoria embodied. La relazione educativa, infatti, si costruisce sicuramente attraverso il linguaggio verbale, ma “movimento, gestualità, postura, espressioni del volto, distanza interpersonale offrono elementi che integrano la comunicazione verbale, rendono lo scambio di messaggi più diretto ed efficace” (Simeone, 2017, pp. 248-249). Sembra, in altri termini, che l'apprendimento a distanza risulti più critico perché nella relazione educativa a distanza risultano affievoliti gli aspetti non verbali dei comportamenti, così importanti nella lezione in aula e sovente trascurati anche nella formazione dei docenti (Babad, 2007). Oltre al sistema linguistico e paralinguistico, quindi, una dimensione rilevante nel lavoro in aula consiste nel sistema cinesico, nella prossemica e nell'aptica: il contatto visivo, la mimica facciale, i gesti, la postura, il modo di occupare lo spazio con il corpo e financo il contatto fisico sono elementi decisivi per la costruzione di una relazione educativa efficace. Sono proprio questi elementi che nella letteratura sul tema caratterizzano l'entusiasmo nell'atto di insegnare. Detto in altri termini, la statica e la dinamica del corpo docente

strutturano lo spazio classe e contribuiscono a creare una relazione con gli studenti solida e proficua (Damiano, 2013, pp. 96-97).

Riteniamo che le parole degli studenti testimonino quanto una delle maggiori difficoltà che in questo periodo hanno trovato risieda nel percepire l'entusiasmo degli insegnanti. È probabile che questa impressione sia da attribuire in parte a una maggiore fatica manifestata da parte dei docenti, in parte a un minore entusiasmo percepito da parte degli studenti. L'incorporeità della relazione a distanza rende più difficile la percezione e la manifestazione dell'entusiasmo dell'insegnante che, come segnalato dalla letteratura citata in precedenza, ha un carattere eminentemente embodied. Non vogliamo veicolare l'idea che in didattica a distanza sia impossibile manifestare e percepire entusiasmo, semplicemente stiamo sostenendo che, alla luce delle interviste condotte, sia più difficile e richieda una specifica attenzione professionale nonché probabilmente una formazione dedicata.

L'entusiasmo nell'insegnamento, più che l'entusiasmo per la materia insegnata (Kunter *et alii*, 2011), i comportamenti e le emozioni ad esso correlati hanno significativi effetti sul piano emotivo-motivazionale e su quello degli apprendimenti (Moè, 2016; Keller *et alii*, 2016, p. 761; Keller, Neumann, Fischer, 2013). Anche in questo caso la dimensione corporea assume rilevanza: agli alunni viene comunque sempre offerto un "sapere incorporato", che può essere identificato con la fisicità dell'insegnante (Pujade-Renaud, 1983, pp. 128-150). Che l'influenza tra entusiasmo del docente e risultati e motivazione degli studenti sia reciproca (Patrick, Hisley, Kempler, 2000; Keller, Neumann, Fischer, 2013) non fa che confermare la complessità delle dinamiche coinvolte nei processi di insegnamento-apprendimento, sottolineando la centralità della relazione educativa.

Nota bibliografica

- Alheit P. (1982). *The Narrative Interview: An Introduction*. Bremen: University of Bremen Press.
- Alheit P., Bergamini S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Babad E. (2007). Teachers' Nonverbal Behavior and its Effects on Students. In J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 219-279). Dordrecht: Springer.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bellingreri A. (2008). L'autorità genitoriale: fondamento e metodo. In L. Pati, L.

- Prenna (eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative* (pp. 116-137). Milano: Guerini.
- Bentivegna S. (2009). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Bichi R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bion W.R. (2009). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2011). *Valutare la competenza digitale*. Trento: Erickson.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chamberlayne P, Bornat J., Wengraf T. (eds.) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science: Comparative Issues and Examples*. London: Routledge.
- Checchi D., Chiosso G. (eds.) (2019). *È possibile una scuola diversa?*. Bologna: Il Mulino.
- Collins M.L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Research in Teacher Education*, 29, 53-57.
- Cooper H. *et alii* (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- De Beni R., Moè A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Duan L. *et alii* (2020). An investigation of mental health status of children and adolescents in china during the outbreak of COVID-19. *Journal of Affective Disorders*, 275, 112-118.
- Ferraris M. (2016). *Emergenza*. Torino: Einaudi.
- Formenti L., West L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Fraillon J. *et alii* (2019). *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Goldman S. (2012). Developmental epidemiology of depressive disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 21, 217-235.
- Gui M., Argentin G. (2011). The Digital Skills of the Internet Natives. Different Forms of Digital Literacy in a Random Sample of Northern Italian High School Students. *New Media & Society*, 9, 671-696.
- Hargittai E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 4.
- Keller M.M. *et alii* (2016). Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct. *Educational Psychology Review*, 28, 743-769.
- Keller M.M., Neumann K., Fischer H.E. (2013). Teacher enthusiasm and student achievement. In J. Hattie, E.M. Andermann (eds.), *International guide to student achievement* (pp. 247-250). New York: Routledge.
- Kennedy G. *et alii* (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. In R.J. Atkinson *et alii* (eds.), *ICT: Providing*

- choices for learners and learning* (pp. 517-525). Singapore: Nanyang Technology University.
- Marcotte D.E., Helmet S.W. (2008). Unscheduled School Closings and Student Performance. *Education Finance and Policy*, 3, 316-338.
- Mastrocola P. (2020). Mi fa paura la scuola digitalizzata. *La Stampa*, 8 giugno.
- Merril B., West L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Moè A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation? *Cognition and Emotion*, 30, 1361-1369.
- Morin E. (2018). *Conoscenza. Ignoranza. Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Norris P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the internet in Democratic Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nosari S. (2013). *Capire l'educazione*. Milano: Mondadori.
- Patrick B.C., Hisley J., Kempler T. (2000). 'What's everybody so excited about?': the effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, 217-236.
- Pietropolli Charmet G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Pujade-Renaud C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: ESF.
- Ranieri M. (2010). La competenza digitale: quali definizioni e politiche per conseguirla? In A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri. *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla* (pp. 13-33). Trento: Erickson.
- Scarcelli C.R., Stella R. (2017). La digital literacy. Uno sguardo teorico tra le competenze digitali dei giovani. In C.R. Scarcelli, R. Stella (eds.), *Digital literacy e giovani. Strumenti per comprendere, misurare, intervenire* (pp. 9-20). Milano: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2017). Rel-azioni. Educare e comunicare a scuola. In A.M. Mariani (ed.), *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti* (pp. 241-262). Brescia: La Scuola.
- Thinyane H. (2010). Are digital natives a world-wide phenomenon? An investigation into South African first year students' use and experience with technology. *Computers & Education*, 55, 406-414.
- Twenge J.M. et alii (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder indicators and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005-2017. *Journal of Abnormal Psychology*, 3, 185-199.
- Van Deursen A.J., Helsper E.J. (2015). The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most From Being Online? In L. Robinson et alii (eds.), *Communication and Information Technologies Annual. Digital Distinctions and Inequalities* (pp. 29-52). Bingley, UK: Emerald.
- Van Deursen A.J., Van Dijk J.A. (2014). The Digital Divide Shifts to Differences in Usage. *New Media & Society*, 16, 507-526.
- Van Rheenen T.E. et alii (2020). Mental health status of individuals with a mood-disorder during the COVID-19 pandemic in Australia: Initial results from the COLLATE project. *Journal of Affective Disorders*, 275, 69-77.
- Weick K.E. (1988). Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole. In S. Zan (ed.), *Logiche d'azione organizzativa* (pp. 355-379). Bologna: Il Mulino.

- West L. *et alii* (eds.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zan S. (2011). *Le organizzazioni complesse. Logiche d'azione dei sistemi a legame debole*. Roma: Carocci.
- Zimmerman B.J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.