



STUDI E RICERCHE

Gioia, libertà e l'assolutamente inatteso. Analizzando l'esperienza delle docenti al tempo del Covid-19*

Vasco d'Agnese

Full professor of Education | Department of Psychology | University of Campania Luigi Vanvitelli (Italy) | vasco.dagnese@unicampania.it

Joy, freedom and the absolutely unexpected. Analysing the experience of teachers at the time of Covid-19

Abstract

In this paper, against the backdrop of the decisive restriction of aims and methods of educational research enacted by neoliberal mindset, I focus on teachers' lived experiences during the COVID-19 outbreak. Specifically, combining ethnography and philosophical inquiry, I explore the emotional impact the abrupt shift to online teaching had on teachers' work and life throughout the various phases of the lockdown. Drawing from research data, I argue that teachers' experience bears witness to a deep modification of the schooling space-time, namely, the horizon in which the very perception of students, themselves, and teaching arise. Students became more sensitive, susceptible to transformation, and open to what was being said, thus giving birth to an educational experience in its own right. I conclude with some remarks about the building of the educational community.

Keywords

teaching, Covid-19, philosophical inquiry, educational community, Hannah Arendt

L'articolo, partendo dalla restrizione degli orizzonti e delle finalità della ricerca educativa attuata dalla svolta neoliberista, si focalizza sull'esperienza vissuta delle docenti al tempo della pandemia da Covid-19, esplorando l'impatto emotivo che la didattica online ha avuto sulla loro emotività nelle varie fasi del lockdown. Lo studio si avvale di una metodologia qualitativa e, da un punto di vista filosofico, utilizza un approccio fenomenologico. In particolare, verrà fatto riferimento al pensiero di Hannah Arendt. Attraverso l'analisi dei dati verrà argomentato come l'esperienza delle docenti mostri un profondo cambiamento della temporalità e dello spazio-scuola.

Parole chiave

insegnamento, Covid-19, indagine filosofica, comunità educativa, Hannah Arendt

* L'articolo è parte di un più ampio studio sull'esperienza delle docenti al tempo della pandemia da Covid-19. Aspetti di questo studio sono stati presentati alla INPE Conference 'Pedagogical Forms in Time of Pandemic', tenutasi a Copenhagen dal 17 al 20 agosto 2022, e all'Earli Conference 'Dialogue, Diversity and Interdisciplinarity in the Field of Learning and Instruction', tenutasi a Belgrado nel settembre 2022.

1. Introduzione

A partire quanto meno dagli anni Ottanta del Novecento, la svolta verso quella che Gert Biesta ha definito la “*learnification*” (Biesta, 2004, 2010) del discorso educativo, da un lato, e la nascita e l’affermazione del “*learning apparatus*” (Simons, Masschelein, 2008), dall’altro, ha di fatto impresso una profonda torsione alle procedure e al senso del discorso pedagogico-educativo, torsione che ha attraversato ognuno dei livelli che compongono questo discorso. Da ciò che potremmo definire il sistema dei fini della ricerca all’epistemologia pedagogica, dalle pratiche educative al curriculum scolastico, fino ad arrivare a quella che Stephen Ball e Antonio Olmedo hanno definito la “soggettività educativa” (2013, p. 88)¹ e agli stessi desideri di studentesse, famiglie e docenti, l’intero sistema teorico-prassico dell’educazione è stato modificato nel profondo e, almeno a parere di chi scrive, non in modo benigno.

La letteratura pedagogico-educativa si è a lungo esercitata sul senso e sulle conseguenze di questa trasformazione. Accanto a ciò che potremmo definire il mainstream pedagogico-educativo dell’*Evidence-Based Practice* (Biesta, 2007), all’interno di quella che in senso lato viene indicata come Filosofia e teoria dell’educazione², è nato un significativo contro-movimento, che mette in questione le basi stesse dell’*Evidence-Based Education* e della svolta neoliberista in educazione (Au, 2011; Olssen, Peters, 2005; Shahjahan, 2011, 2013), problematizzandone l’assunzione acritica del dato e il feticismo della misurazione.

Non è obiettivo di questo studio sintetizzare il senso e le conclusioni di tali critiche che, spingendosi anche oltre questioni prettamente teoretiche ed epistemologiche, riguardano le politiche educative e il curriculum scolastico (Ball, 2003; Biesta, 2015a, 2015b), i temi dell’equità e dell’inclusione educativa (Connell, 2013; Davis, 2013), le riflessioni sull’alta formazione e sull’immaginario educativo, fino a toccare aspetti di giustizia socio-educativa e neo-colonialismo educativo drammaticamente intrecciati con tale modello (d’Agnese, 2017; Hill, 2004; Hursch, 2008). Limiti di spazio e finalità dell’articolo costringono chi scrive a rimandare a una – anch’essa lacunosa e frammentaria – bibliografia sul tema. Ciò che però è opportuno notare è che l’epistemologia dell’*Evidence-Based*, come peraltro già notato, unitamente alla mentalità neoliberista che permea l’educazione, tende a mettere fuori gioco ogni discorso, teoria o prassi educativa che non si allinei all’assunzione pedissequa di essa (Jasinski, Lewis, 2016; Vlieghe, 2010), restringendo gli stessi spazi di pensiero educativo (Masschelein, 2001, 2014). Ciò che è opportuno notare, in altri termini e in coerenza con la domanda fondante sul “prima della ricerca”, è che tale retroterra di pensiero – fecondo, variegato, vitale – viene eclissato dalla presenza totalizzante di un paradigma che priva di senso ogni questione non strettamente operazionalizzabile. Detto in altri termini, tale paradigma stenta a rendersi conto di come l’operazionalizzazione stessa sia solo una delle operazioni possibili in ricerca, non necessariamente la più comprensiva, né necessariamente la più adeguata.

Il punto è che immaginare ciò che non è ancora o, nelle parole di Maxine Greene (1995, p. 19), “guardare alle cose come se potessero essere diverse” è oggi una necessità drammatica dell’educazione, a qualunque livello la si pratichi, oltre che operazione preliminare a ogni definizione di setting educativo, sia esso di ricerca o di educazione agita. “Dischiudere e mostrare il non visto, l’inaudito, l’inaspettato” (Greene, 1995, pp. 27-28) è atto a un tempo teoretico e politico, specialmente in tempi di progressiva incertezza e restrizione degli spazi di libertà. E uno dei modi per provare a mostrare l’inaspettato è coglierlo lì dove emerge, nella concretezza delle prassi educative.

In questo studio, partendo dalla riflessione su una metodologia di ricerca emergente che tende a combinare ricerca etnografica e riflessione filosofica, si proverà, appunto, a mostrare questo inaspettato e il suo potere trasformativo – ciò che Hannah Arendt (1998, p. 177) ha meravigliosamente descritto come “the startling unexpectedness” of living. Chi scrive spera che l’emersione del senso delle pratiche educative in gioco mostri quanto le finalità della ricerca pedagogica siano multiple e non determinabili apriori e quanto, deweyanamente, ogni scelta metodologica e procedurale sia legata alle finalità perseguite e ai significati in gioco. L’adozione di una modalità che combina narrazione personale e linguaggio scientifico è, come spero di mostrare, parte integrante della metodologia e dello studio in questione (Duhan Kaplan, 1998).

1 La traduzione dei riferimenti in lingua, ammenoché non diversamente indicato, è a cura di chi scrive.

2 Traduzione letterale di *Educational Philosophy and Theory*, l’ambito disciplinare nel quale confluiscono riflessioni teoretiche, filosofiche e metodologiche sulla ricerca e pratica educativa.

Lo studio che presento, quindi, si focalizza sulle esperienze delle docenti al tempo dell'epidemia da Covid-19. Nello specifico, la ricerca si focalizza sull'impatto che l'improvviso passaggio alla didattica online ha avuto durante le varie fasi del lockdown. Lo studio è sviluppato analizzando il lavoro quotidiano dei docenti attraverso un'analisi qualitativo-etnografico su piccola scala.

La ricerca nasce da un corso per docenti in servizio nella Scuola secondaria superiore ed è basata su una combinazione di interviste in profondità, conversazioni su Google-Meet e via mail. Nello specifico, ho raccolto le esperienze delle docenti nel momento in cui si originavano, approfondendole successivamente nel modo e nel tempo che loro ritenevano opportuni. Da un punto di vista metodologico il lavoro è situato in un ambito di ricerca emergente che combina ricerca etnografica, riflessione filosofica e narrazione (Feinberg, 2006; Mejia, 2008; Demetrio, 2012; Santoro, 2015; Golding, 2015; Newman, Glass, 2015; Shuffelton, 2015; d'Agnese, 2016; Hansen, 2017).

Da un punto di vista filosofico lo studio si avvale dell'opera di Hannah Arendt, in particolare della sua tematizzazione dell'azione, dei temi del "new beginning" e della "startling unexpectedness" della vita e dell'educazione (Arendt, 1977, 1998, 2003). L'articolo è composto di due sezioni. Nella prima espongo il contesto e il metodo della ricerca. Nella seconda, partendo dall'analisi di alcuni temi della filosofia di Hannah Arendt, analizzo alcune delle esperienze delle docenti coinvolte nella ricerca. Obiettivo trasversale dello studio proposto è provare a mostrare come una metodologia mista, che combina narrazione, rilevazione etnografica e inquiry filosofica, possa portare alla luce tratti del fenomeno educativo che, se trattati con metodologie più strutturate, rischiano di rimanere nell'ombra. In altri termini, chi scrive intende mostrare come l'opzione più vitale per la ricerca pedagogica sia un radicale pluralismo metodologico (Conte, 2016), che mostri come tale ricerca sia pervasa dalla dimensione etica fin dalle fondamenta.

2. Il metodo e il contesto

Nel maggio 2020, un collega di cui ho molta stima mi segnala una scuola che vorrebbe coinvolgermi in un corso di formazione per docenti in servizio. Il contesto è quello dell'esplosione dell'epidemia da Covid-19 e del drammatico lockdown nazionale. In quel periodo le città, come tutti noi ricordiamo, avevano un aspetto spettrale; medici, infermieri, operatori sanitari sembravano impotenti di fronte al virus e ogni giorno il bollettino delle vittime saliva in modo drammatico. L'economia era vicina al collasso e nessuno riusciva a prevedere quanto quell'incubo sarebbe durato. Ragazze, bambine, giovani adulte erano costrette a ciò che veniva definito "distanziamento sociale": nessun contatto fisico, uscite consentite solo per necessità primarie. La scuola si attrezzava per la didattica online. D'un tratto docenti di diverse età e ordini di scuole sono state costrette a ripensare il loro modo di fare scuola, di essere con le loro studentesse e alunne. È stata una sfida, certo, da molte affrontata con coraggio e competenza. Ma anche una sfida che ha colto molte docenti assolutamente impreparate, emotivamente e cognitivamente. Organizzare il programma, le verifiche, lo stesso stare-insieme su Google-Meet non è cosa semplice – e chiaramente farlo nelle Scuole primarie e secondarie è cosa ben diversa rispetto al farlo nell'Università. La pressione su maestre e insegnanti cresce, enormemente, mentre ansia, stress, angosce vengono amplificate da ciò che accade intorno e all'interno delle famiglie.

In questo contesto accettare di tenere quel corso mi sembrò un modo di aiutare, di essere utile. Lavorare con i docenti è in qualche modo parte del nostro lavoro, e in quel momento più che mai. Il tema scelto dalla scuola – un Liceo scientifico – riguardava l'utilizzo delle tecnologie didattiche e la motivazione delle studentesse.

Il gruppo era costituito da trenta docenti, che aderivano su base volontaria. Come in passato, avevo programmato durante il corso spazi di discussione aperta e domande sui temi trattati. Fin dall'inizio percepii un desiderio, un'urgenza di prendere parola, di esporre sé stessi in quello spazio pubblico che il corso online era. Ben presto le domande, le osservazioni, le condivisioni di esperienze cominciarono a spostarsi dal focus del corso alla situazione nel suo complesso e quanto più provavo a riprendere il filo del discorso, tanto più insensato mi appariva il 'fare lezione' in quel contesto. Così decidemmo di ricalibrare il tutto, e il tema del corso divenne 'Affrontare l'inaspettato'. Intorno al nuovo tema vennero a raccogliersi racconti, esperienze e riflessioni dense di senso, di quel senso trasformativo che è parte ineludibile della ricerca e della prassi educativa. La qualità delle riflessioni prodotte e la partecipazione delle docenti mi spinse a

farne, anche, un contesto di ricerca. Decisi quindi di raccogliere le riflessioni più pregnanti nel momento in cui emergevano, riservandomi l'opportunità di approfondirle nel modo e nel tempo che la docente avrebbe preferito (attraverso Google-Meet o e-mail). Naturalmente informai le docenti dal principio delle modalità e finalità della ricerca. Così, quando qualcosa di significativo veniva alla luce, le invitavo ad approfondire il tema, a discuterlo con le colleghe, a lavorare su quell'esperienza. A volte chiedevo loro un'immagine o una metafora che potesse ben veicolare il senso dell'esperienza vissuta.

Del gruppo iniziale di 30 docenti 13 aderirono al progetto, fornendo insight significativi. Per ragioni di spazio qui potranno essere riportate soltanto le esperienze di due docenti. Fin dall'inizio fu chiaro che le emozioni prevalenti nell'affrontare la didattica online erano stress, ansia, paura e anche angoscia. "Impotenza" e "un senso di allarme permanente", come due docenti descrissero il loro stato, erano le emozioni più facilmente riconoscibili. In un secondo momento, e contrariamente a ogni mia aspettativa, alcune docenti mi parlarono di emozioni completamente diverse: un'"interessa", un "senso di appagamento non provato prima", persino un "senso di libertà" furono le emozioni condivise da alcune. Come rendere quindi il senso di emozioni così diverse? Come restituire l'assoluta significatività, pienezza di senso delle esperienze delle docenti, senza bloccarle e sterilizzarle, da un lato, ma anche senza indulgere all'illusione che tali racconti parlino da sé?

Certo, era possibile ricostruire un setting sperimentale all'interno del quale stabilire interviste più o meno strutturate, sperando di riavere la stessa significatività, ma con un protocollo di ricerca di maggiore coerenza e consistenza. L'opinione di chi scrive, però, è che il rischio di perdere la densità del racconto immediato è decisamente forte. Tale significatività, in altri termini, va raccolta là dove emerge.

Tornando alle esperienze narrate, una delle possibili chiavi di lettura di tali esperienze è data dall'entanglement fra una profonda disposizione etica dei docenti coinvolti nella ricerca e il dover fronteggiare l'inaspettato. Nell'ascoltare le esperienze delle docenti era perfettamente percepibile il loro desiderio profondo di arrivare alle studentesse anche in quella situazione. In altri termini era il conflitto fra l'essere gettate, heideggerianamente, in una situazione che impediva o rendeva difficile il contatto e la relazione, e il loro bisogno etico di ristabilire tale contatto come fondamento dell'educativo a generare emozioni così diverse, estreme anche.

Come affermato in precedenza, lo studio condotto è situato in un ambito di ricerca emergente che combina riflessione filosofica e ricerca empirica, dove il termine empirico è da intendersi nel senso indicato da David Hansen (2017) di "testimoniare"³. Il termine utilizzato da Hansen rende bene l'atteggiamento caratterizzato dall'arretrare, fare un passo indietro, provare a mettere fra parentesi aspettative e framework precostituiti esponendosi così a un nuovo spazio; un atteggiamento capace, secondo le parole di Keats, "di essere e permanere nell'incertezza, nel mistero, nel dubbio, senza quell'impaziente andare dietro fatti e ragioni" (Keats citato in Todd, 2015). Un passo indietro che consente di essere fedeli alla materia trattata, tanto rilevante quanto sfuggente.

In tal modo è possibile realizzare un "impatto originario con ciò che accade nel setting educativo e riflettere su di esso utilizzando una prospettiva filosofica". Ciò consente di "illuminare aspetti delle politiche e delle pratiche educative che, altrimenti, rimarrebbero nell'ombra" (Hansen, 2017, p. 9). Questa modalità ha anche un effetto collaterale, per così dire: donare alla riflessione e all'interrogazione filosofica maggiore concretezza (Lewis 2017). Come Feinberg ha notato, l'etnografia utilizza strumenti potenti con i quali è possibile comprendere i problemi vitali delle persone. Ebbene, pochi filosofi la utilizzano, e ancora meno ne incorporano i metodi nelle loro ricerche (Feinberg, 2015, p. 151).

All'interno della ricerca educativa alcuni aspetti possono passare inosservati, altri possono non raggiungere lo standard metodologico precostituito. Controllabilità e replicabilità non agiscono sempre nell'interesse della ricerca. Certamente, il mio non è un endorsement del rimanere nell'indeterminato, che sarebbe insensato. È piuttosto un invito a ricercare e educare con "il mistero, il dubbio e la conoscenza parziale" che caratterizza l'educazione (Dewey, 1980, p. 34), poiché nel mondo "il chiaro e il distinto sono preziosi, ma l'oscuro e l'incerto abbondano" (Dewey, 1929, p. 20). A volte è necessario illuminare tale incertezza; altre volte bisogna semplicemente lasciarla intatta, esercitando quella che Hansen (2017, p. 10) definisce "un'attenzione sempre più profonda".

3 "Bearing witness", nell'originale.

La riflessione filosofica accompagna quindi questa metodologia e la integra (Shuffelton, 2015, p. 138). “Il filosofare offre così nuove descrizioni di fenomeni, esplicitazioni alternative dell’esperienza delle docenti” (Santoro 2015, p. 173), rendendo giustizia al fatto che insegnare non è una procedura standard governabile dall’alto, ma qualcosa che risiede nell’incontro fra l’etica educativa e l’impegno riflessivo. Alle spalle e oltre ciò che viene definito lo “skill-ful teacher” (Brookfield, 2015), e la “teaching effectiveness” (Ronfeldt, 2015), c’è un mondo disordinato di gioia e impegno che può dispiegare il suo senso solo attraverso l’ascolto. Il metodo scelto incoraggia ad andare a fondo in questo impegno, per quanto disordinate e spiazzanti queste esperienze possano essere.

3. Libertà, gioia e appagamento

In questa sezione analizzerò alcune delle emozioni emergenti dalla didattica online. Come precedentemente specificato, l’articolo è parte di uno studio più ampio, teso a rendere conto del complesso – se mai esiste ed è rappresentabile – delle emozioni legate alla didattica al tempo del Covid. In questa sede mi concentrerò sui sentimenti di “gioia”, “realizzazione” e “interezza” esperiti da alcuni docenti e alcune docenti che ho incontrato. Discuterò la questione attraverso i temi arendtiani dell’azione, del “new beginning” e della “startling unexpectedness”. La sezione comprende tre momenti: nel primo riporto alcuni passaggi significativi delle interviste e dei dialoghi con le docenti; nel secondo analizzo l’opera della Arendt; nel terzo provo a interpretare le emozioni emerse con la lente filosofica discussa. Concludo la sezione e lo studio con alcune riflessioni sulla comunità educativa.

Interviste delle docenti

Il racconto di Davide⁴

“Durante il lockdown ho dovuto lasciare il mio studio a mio figlio, per le lezioni online. Così, ho iniziato a lavorare nella camera da letto. All’inizio era un po’ imbarazzante: dietro di me si vedevano il letto, i vestiti sparsi, tutte le mie cose in giro... Ogni tanto riuscivo a mettere uno di quei background da Google, ma la cosa non sempre funzionava. Dopo un po’ ho deciso di accettare la situazione per ciò che era e ho cominciato a scherzare sul mio disordine. Mi sentivo bene, stavo comodo in quella situazione, con il caffè, la mia sedia e tutto... Anche i ragazzi stavano bene. Ognuno nella sua stanza, con caffè, cioccolata, coca-cola o altro... Così decidemmo di fare pausa-caffè insieme. Alcuni studenti preparavano un panino, altri si mettevano persino a cucinare... era strano, poiché eravamo fisicamente distanti, eppure non li ho mai sentiti così vicini, così intimi. A un certo punto ho pensato che sarebbe stato bello mettere un po’ di musica: classica, rock, pop... qualunque cosa... In quella situazione sono emerse nuove connessioni, sia fra me e i ragazzi che fra di loro, ma soprattutto fra loro e gli autori che studiavamo... ogni cosa era nuova in quei mesi”.

Il racconto di Giovanna⁵

“All’inizio non è stato semplice. Davanti allo schermo, dovendo parlare a tutti, spiegare come sempre ma in un modo del tutto differente... Non riuscivi neanche a capire se gli studenti erano lì o no, se capivano ciò che dicevi... era davvero imbarazzante... Così, per uscirne, ho incominciato a concentrarmi sugli argomenti che spiegavo. Cioè, mi concentravo decidendo di escludere qualunque pensiero sul fatto che ci fossero o meno, o se capivano la lezione. Incominciai ad immergermi negli argomenti. Dovessi trovare un’immagine mi sentivo come un ricercatore al microscopio...”. A questo punto ho chiesto a Giovanna se fosse possibile definire il suo atteggiamento come una sorta di studio. Lei ha risposto: “Sì, stavo studiando ma di fronte ai miei studenti!... In modo inaspettato erano interessati a quello strano tipo di lezione... mi seguivano... incominciarono a interagire, entrare negli argomenti... ho scoperto un nuovo modo di insegnare... ho provato una libertà sconosciuta insegnando dalla mia camera da letto”.

4 Racconto raccolto attraverso un’intervista in profondità. Tutti i nomi dei docenti sono pseudonimi.

5 Racconto raccolto attraverso un’intervista in profondità.

Azione e "startling unexpectedness"

I temi dell'azione e della "startling unexpectedness" della vita e dell'educazione (Arendt, 1998 e 1977) sono essenziali per la comprensione dell'opera di Hannah Arendt. Sono, infatti, non solo trattati dalla filosofa in modo estensivo in diversi momenti della sua riflessione; sono anche temi che dispiegano il significato di alcuni concetti portanti della Arendt. Con riferimento alle finalità dello studio, lontano dal potere fornire un'analisi approfondita dei temi, proverò a illuminarne alcuni aspetti. In *The Human Condition*, nel discutere il terreno comune su quale discorso e quale azione possono essere compresi, Hannah Arendt afferma che attraverso l'azione gli esseri umani "distinguono sé stessi, piuttosto che essere meramente distinti." L'azione è "il modo in cui gli esseri umani appaiono l'un l'altro, non in quanto entità oggettivamente determinate, ma in quanto esseri umani. Tale apparire riposa [...] sull'iniziativa, ma questa è un'iniziativa dalla quale nessuno può astenersi e rimanere ancora umano" (Arendt, 1998, pp. 176-177).

Con questo passaggio la Arendt ribalta il significato dell'azione, con notevoli conseguenze sul piano educativo. Per la Arendt il nuovo, l'assolutamente nuovo e l'essere umano vengono al mondo insieme attraverso l'azione. In quest'ottica, l'azione che ha luogo fra donne e uomini è ciò che fa emergere l'essere umano in quanto tale. Senza voler negare la ben nota avversione arendtiana per ogni definizione dell'essenza dell'umano, possiamo dire che l'iniziativa – con la responsabilità che ne consegue – e l'azione caratterizzano donne e uomini in quanto tali. Come Birmingham (2006, p. 3) ha opportunamente notato, "nella Arendt l'azione si radica nell'arcaico e imprevedibile evento della natalità".

Una prima conseguenza pedagogicamente rilevante di tale interpretazione dell'agire è che gli spazi educativi sono concepiti come spazi in cui l'umano prende forma in ogni sua sfaccettatura, e non solo come spazi dove acquisire determinate conoscenze e competenze, come una certa narrazione e della scuola vuole far intendere. Per donne e uomini la vita è stabilita momento per momento nello e a partire dallo stare insieme. Secondo Hannah Arendt "l'umanità al plurale, cioè donne e uomini, finché agiscono, vivono e si muovono nel mondo, possono esperire il significato, e possono farlo soltanto in quanto parlano e agiscono l'uno verso l'altro." (Arendt, 1998, p. 4). La mancanza di comprensione di questa dimensione pubblica dell'umano porta all' "alienazione moderna [...] alla perdita del mondo e al suo collassare sul sé" (Arendt, 1998, p. 4).

Ben si comprende come per Hannah Arendt tanto il sé quanto il mondo emergano dalla presenza dell'altro: "la presenza dell'altro, che vede e ascolta ciò che noi stessi vediamo e ascoltiamo ci rende certi della presenza del mondo e di noi stessi" (Arendt, 1998, p. 50). L'ideale cartesiano è completamente ribaltato, la stessa esistenza del sé si fonda sulla presenza dell'altro e dell'azione che lo rende visibile. Significativamente tale presenza è legata a ciò che Arendt definisce "la capacità di cominciare qualcosa di assolutamente nuovo" e ciò che viene definito, con termine difficilmente traducibile, il "character of startling unexpectedness" (Arendt, 1998, pp. 177-178) di tale inizio. Tutto ciò perché come esseri umani veniamo al mondo come "initium, newcomers, and beginners" (Arendt, 1998, p. 177). Come Arendt afferma in *The Crisis in Education*, agire per ciò che è nuovo e rivoluzionario, per l'infinitamente improbabile che costituisce la trama dell'esistenza e di ciò che chiamiamo reale è il primo obiettivo dell'educazione (Arendt, 1977, p. 189).

Le emozioni delle docenti attraverso le parole di Hannah Arendt

Prima di passare all'analisi delle emozioni delle docenti, argomenterò brevemente la scelta della filosofia di Hannah Arendt.

Ciò che rende il suo pensiero così rivoluzionario, e a un tempo adatto a tale analisi è la completa inversione del concetto di identità che Hannah Arendt compie. Piuttosto che fondare tale concetto su un certo tipo di caratteristica o virtù teoretica, Hannah Arendt mostra come l'identità prenda forma attraverso il discorso e l'azione. In tal modo lo spazio pubblico precede e fonda quello privato (1998). La dimensione relazionale, e, quindi, educativa, permea la nostra esistenza dal primo istante (Kristeva, 2001; Levinson, 2001; Todd, 2007). Un altro elemento di forte innovazione del pensiero di Hannah Arendt è il suo interesse per la narrazione, come qualcosa che cattura il senso di libertà proprio dell'esistenza. Come Kristeva afferma, Hannah Arendt era "un'assoluta ammiratrice della vita narrata." Ciò che distingue donne e uomini dall'animale è precisamente "la prassi della narrazione [...] che è anche il filo che unisce vita e politica." (Kristeva, 2001, p. 6).

A questo punto è possibile domandare che tipo di didattica e azione educativa e che tipo di comunità educativa emergano dalle parole di Giovanna e Davide. Il lockdown e la necessità di passare alla didattica online hanno interrotto il modo consueto di fare lezione, provocando, favorendo la nascita di un diverso setting, di una diversa temporalità educativa. Un tale diverso spazio-tempo, dove ognuno era all'interno della propria abitazione, della propria stanza, accanto alle proprie cose quotidiane, piuttosto che creare un senso di alienazione e distanza, ha finito per creare una nuova vicinanza e persino intimità; vicinanza e intimità nelle quali il pubblico e il privato finivano per mischiarsi perdendo così di fatto le loro caratteristiche peculiari. Di fatto pubblico e privato finivano per non esistere più in loro stessi. Ciò che si era creato era un differente spazio e un differente tempo educativo. Come Davide ha efficacemente sintetizzato “ogni cosa era nuova in quei mesi”. In questa novità assoluta – ciò che ricorda il carattere di “startling unexpectedness” e il “new beginning” caratteristici del vivere e dell’esperire – le relazioni stesse erano situate su un terreno di senso del tutto nuovo, che trascendendole creava una nuova comunità educativa.

Nuova era anche la caratteristica precipua della didattica – involontariamente – instaurata da Giovanna. Sebbene la sua risposta all'imbarazzo iniziale sia stata decisamente diversa da quella di Davide, il risultato è straordinariamente simile. Il volere ignorare gli studenti, scelta scaturita dal timore per la situazione inedita, piuttosto che determinare un insegnamento solipsistico, è stato il gesto inaugurale di un nuovo atteggiamento, verso lo studio e verso il senso stesso dello stare insieme nello studio. Giovanna, in un certo senso, insegnava in un'interruzione: l'interruzione del contatto con gli studenti, certo, ma anche l'interruzione della propria identità di docente. Ebbene, che tipo di insegnamento è stato generato in tale interruzione? In modo assolutamente inatteso, ripetiamo, Giovanna ha posto le basi di una sorta di comunità di studio (Lewis, Jasinski, 2021), scoprendo, nelle sue parole “un nuovo modo di insegnare”. Le studentesse, imitando il suo comportamento, hanno cominciato a immergersi anche loro nei temi trattati. Ciò che in entrambi i casi è accaduto è che docenti e studenti hanno costruito delle comunità educative inedite partendo da ciò che era assolutamente inedito – l'interruzione della normalità del fare scuola.

Il senso di felicità esperito da Davide, la progressiva immersione negli oggetti del processo di insegnamento-apprendimento esperita da Giovanna e dalle sue studentesse sono una chiara indicazione di quella regione in cui la comunità educativa e l'educazione emergono nella loro gioia e libertà. Le parole di Davide e Giovanna recano la testimonianza di come l'insegnamento, per esser tale, deve in qualche modo legarsi e forse fondarsi su quell’“infinitamente improbabile” che costituisce la trama dell'esistenza.

“The fact of natality” (Arendt, 1998, p. 246) e “the startling unexpectedness” del vivere (Arendt 1977, pp. 177-178) sono pienamente dispiegati nei racconti di Giovanna e Davide. In tal senso l'educazione viene a illuminare il territorio compreso fra il già-noto e lo spazio di possibilità radicale di fronte a noi. È precisamente tale spazio di pura imprevedibilità che è meritevole di essere esplorato da un punto di vista educativo.

Portando questo articolo a una conclusione, chi scrive spera di avere evidenziato come, talvolta, una metodologia predefinita possa rischiare di perdere ciò che di più fecondo e vitale c'è nella narrazione educativa che si fonda su un nocciolo etico (Baldacci, 2020), sull'impegno, la cura e l'engagement pedagogico di docenti, educatori, ricercatori, studentesse, sulla loro tensione verso ciò che non è ancora eppure è, in qualche modo immaginabile.

Nota bibliografica

- Arendt H. (1977). What is Freedom? In H. Arendt, *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought* (pp.142-169). Harmondsworth: Penguin Books (Edizione originale pubblicata 1961).
- Arendt H. (1998). *The Human Condition*. Chicago and London: The University of Chicago Press (Edizione originale pubblicata 1958).
- Arendt H. (2003). *Responsibility and Judgment*. New York: Schocken Books (Edizione originale pubblicata 1978).
- Au W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 1, pp. 25-45.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Ball S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, pp. 215-228.
- Ball S.J., Olmedo A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 1, pp. 85-96.

- Biesta G.J.J. (2004). Education, accountability and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory*, 3, pp. 233-250.
- Biesta G.J.J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 1, pp.1-22.
- Biesta G.J.J. (2010). *Good Education in Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta G.J.J. (2015a). Resisting the seduction of the global education measurement industry: Notes on the social psychology of PISA. *Ethics and Education*, 3, pp. 348-360.
- Biesta G.J.J. (2015b). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 1, pp. 75-87.
- Birmingham P. (2006). *Hannah Arendt and Human Rights: The Predicament of Common Responsibility*. Bloomington: Indiana University Press.
- Connell R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 2, pp. 99-112.
- Conte M. (Ed.) (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Padova: libreriauniversitaria.it.
- d'Agnesè V. (2016). Facing paradox everyday: a Heideggerian approach to the ethics of teaching. *Ethics and Education*, 2, pp. 159-174.
- d'Agnesè V. (2017). *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*. London, New York: Routledge.
- Davis A. (2013). How far can we aspire to consistency when assessing learning? *Ethics and Education*, 3, pp. 217-228.
- Demetrio D. (Ed.) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Duhan Kaplan L. (1998). *Family Pictures: A Philosopher Explores the Familiar*. Chicago and LaSalle, Illinois: Open Court Press.
- Feinberg W. (2006). *For Goodness Sake: Religious Schools and Education for Democratic Citizenry*. New York: Routledge.
- Golding C. (2015). The Community of Inquiry: Blending Philosophical and Empirical Research. *Studies in Philosophy and Education*, 34, pp. 205-216.
- Hansen D. (2017). Among School Teachers. Bearing Witness as an Orientation in Educational Inquiry. *Educational Theory*, 1, pp. 9-30.
- Hill D. (2004). Books, banks and bullets: Controlling our minds – the global project of imperialistic and militaristic neo-liberalism and its effect on education policy. *Policy Futures in Education*, 2, pp. 504-522.
- Hursh D. (2008). *High-Stakes Testing and the Decline of Teaching and Learning: The Real Crisis in Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kristeva J. (2001). *Hannah Arendt: Life is a Narrative*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Levinson N. (2001). The paradox of natality: Teaching in the midst of belatedness. In M. Gordon (Ed.), *Hannah Arendt and Education: Renewing Our Common World* (11-36). London: Westview Press.
- Lewis T. E., Jasinski I. (2021). *Rethinking Philosophy for Children. Agamben and Education as Pure Means*. London: Bloomsbury.
- Lewis T. E., Jasinski I. (2016). Community of infancy: Suspending the sovereignty of the teacher's voice. *Journal of Philosophy of Education*, 4, pp. 538-553.
- Masschelein J. (2001). Experimentum scholae: The world once more . . . but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30, pp. 529-535.
- Masschelein J. (2014). Pedagogue and/or philosopher? Some comments on attending, walking, talking, writing and . . . caving. In L. Waks (Ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (second series) (pp. 197-210). Rotterdam: Sense Publisher.
- Mejia A. (2008). My Self-as-Philosopher and My Self-as-Scientist Meet to Do Research in the Classroom: Some Davidsonian Notes on the Philosophy of Educational Research. *Studies in Philosophy and Education*, 2-3, pp. 161-171.
- Newman A., Glass R.D. (2015). Ethical and Epistemic Dilemmas in Empirically-Engaged Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*, 34, pp. 217-228.
- Olssen M., Peters M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 3, pp. 313-345.
- Shahjahan R.A. (2011). Decolonizing the evidence based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, 2, pp. 181-206.
- Shahjahan R.A. (2013). Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy*, 5, pp. 676-694.
- Shuffelton A. (2015). Estranged Familiars: A Deweyan Approach to Philosophy and Qualitative Research. *Studies in Philosophy and Education*, 34, pp. 137-147.

- Simons M., Masschelein J. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 4, pp. 391-415.
- Todd S. (2007). Promoting a Just Education: Dilemmas of rights, freedom and justice. *Educational Philosophy and Theory*, 36, pp. 592-603.
- Todd S. (2015). Experiencing Change, Encountering the Unknown: An Education in 'Negative Capability' in Light of Buddhism and Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 2, pp. 240-254.
- Vlieghe J. (2010). Judith Butler and the public dimension of the body: Education, critique and corporeal vulnerability. *Journal of Philosophy of Education*, 1, pp. 153-170.