

Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione:
punti di forza e debolezza

Remote education experiences in 2020 with recently arrived immigrant pupils:
strengths and weaknesses

Zoran Lapov

Research Fellow in Education | Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology (FORLILPSI) | University of Florence (Italy) | zoran.lapov@unifi.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lapov Z. (2021). Esperienze di DaD 2020 con alunni di recente immigrazione: punti di forza e debolezza. *Pedagogia oggi*, 19(1), 42-49.

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012021-05>

ABSTRACT

In view of the impact of the COVID-19 crisis on educational processes, this article explores the use of remote education as an emergency solution in teaching practice with recently arrived immigrant pupils. The paper's content builds upon the results of an empirical study undertaken at schools in Florence that used participatory and qualitative research methods in an intercultural perspective. In light of the functions that remote education served in the Italian education system in the 2019-20 school year, the paper aims to contribute to the reflection on pedagogical interventions in emergency contexts and to the development of relevant operational strategies by focusing on the strengths and weaknesses that emerged from the survey.

Alla luce dell'impatto dell'emergenza da COVID-19 sui processi formativi, l'articolo osserva l'uso della DaD (didattica a distanza) come soluzione didattica d'emergenza nel lavoro con alunni di recente immigrazione. I contenuti poggiano sui risultati di uno studio empirico condotto presso alcune scuole fiorentine con metodologie di ricerca partecipata e qualitativa in prospettiva interculturale. Considerando le funzioni che la DaD è andata a ricoprire in Italia nell'anno scolastico 2019-20, il testo si propone di offrire un apporto alla riflessione sull'intervento pedagogico in contesti d'emergenza e alla modellizzazione delle rispettive strategie operative mettendo a fuoco i punti di forza e debolezza emersi dall'indagine.

Keywords: 2020 Remote education, Emergency education, Recently arrived immigrant pupils, Experience, Intercultural perspective

Parole chiave: DaD 2020, Didattica d'emergenza, Alunni di recente immigrazione, Esperienza, Prospettiva interculturale

Received: February 25, 2021

Accepted: April 8, 2021

Published: June 25, 2021

Corresponding Author:
Zoran Lapov, zoran.lapov@unifi.it

Premessa

Immersi nella cosiddetta “seconda ondata” della pandemia da COVID-19, osserviamo come le ripercussioni del fenomeno continuano a farsi sentire in tutte le sfere della vita umana, senza risparmiare il mondo della scuola. Anzi, la prima fase, vissuta in Italia nei mesi primaverili del 2020, sarà ricordata per la chiusura generalizzata delle istituzioni scolastiche ed educative sull’intero territorio nazionale. Nell’attuale stadio, inaugurato con l’anno scolastico 2020-21, assistiamo invece a chiusure mirate, parziali e territorialmente circoscritte, intrecciate con le misure anti-COVID e aperture stentate e faticose, che si mostrano tali anzitutto per i collettivi direttamente interessati, quali la popolazione scolastica, il corpo docente e le famiglie.

Ebbene, sarebbe possibile vantarsi di aver sperimentato percorsi reinvestibili nell’imminente futuro pedagogico?

Anziché farsi fautrice della causa, l’opinione più diffusa, emersa dal dibattito sulla chiusura delle scuole e sulla didattica a distanza, riconosce in queste operazioni una sconfitta del sistema scolastico italiano. Certo nessuno avrebbe auspicato limitazioni: appurato ciò, si rendeva indispensabile elaborare strategie atte a salvaguardare la continuità didattico-educativa (UNESCO, 2020b). “Dettaglio” importante è che tale compito era in larga misura affidato all’inventiva del corpo docente (Girelli, Arici, 2020, pp. 9-10). A maggior ragione, le esperienze nate in questo frangente – tanto anomalo, quanto imprevedibile – meritano di essere narrate per sostenere un nascente sapere pedagogico che è quello associato ai contesti di emergenza e post-emergenza (Isidori, 2010; Vaccarelli, 2014; 2017): l’accento si sposta questa volta dalle situazioni “tradizionali” agli eventi di matrice pandemica, capaci di determinare l’emanazione di provvedimenti legislativi che impongono il distanziamento sociale e le chiusure delle scuole.

Nel corso dei mesi, quella sanitaria si è vista gradualmente raggiungere da emergenze di altra natura: economica, politica, sociale, culturale, nonché pedagogica. Diversamente da quanto riscontrabile nella fase iniziale, su quest’ultimo versante hanno cominciato a trapelare, a partire dall’estate 2020, spunti pratici e teorici sul fenomeno. Sin dagli esordi di questo nuovo filone di ricerca si è evidenziata la priorità di formulare indicazioni metodologico-operative per una didattica d’emergenza: data la recente adozione della DaD in tale qualità, risulta ancora lacunosa la raccolta di vissuti concreti che avrebbero forza di testimoniare buone pratiche sperimentate nei mesi della chiusura (Lapov, 2020). Per cui, è vitale tracciare un bilancio delle esperienze per favorirne la fruibilità e contribuire all’innovazione pedagogica e alla costruzione di paradigmi operativi rispondenti all’esigenza di affrontare più efficacemente le emergenze, tutelando cioè la continuità didattica e contrastando, al contempo, le disparità e i rischi educativi.

Nel condividere i propositi, il presente scritto vorrebbe prendere parte all’impresa di raccolta e riordino delle esperienze maturate in DaD 2020: muovendo da un’inquadratura del lavoro con alunni di recente immigrazione svolto nel periodo di massima emergenza a Firenze, lo studio vuole mettere a fuoco gli aspetti positivi e le criticità di tale operato.

1. Quadro metodologico

Trattandosi di un argomento tuttora poco esplorato, i contenuti a seguire sono principalmente frutto di una ricerca empirica. Strutturato sotto forma di riflessione pedagogica, l’articolo si prefigge l’obiettivo di analizzare i vantaggi e le criticità della DaD rispetto al suo uso nel primo ciclo d’istruzione con focus sull’utenza di recente immigrazione (circa due anni).

L’esercizio della DaD è stato osservato nei mesi primaverili (marzo-giugno) e nella prima metà di settembre 2020 presso alcune scuole fiorentine, perlopiù gli Istituti comprensivi “G. Pieraccini” e “Centro Storico-Pestalozzi”, in raccordo con i Centri di alfabetizzazione¹. Lo studio ha interessato tre comunità di fruitori della DaD: alunne e alunni (circa 20) di recente immigrazione frequentanti i laboratori di italiano

1 I servizi erogati dai Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, quali Gandhi, Giufà e Ulysse, si rivolgono primariamente all’utenza d’origine immigrata frequentante le scuole pubbliche primarie e secondarie di primo grado, più alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado.

L2 presso le dette scuole; docenti-facilitatori linguistici del Centro Ulysse (10); docenti curricolari. L'osservazione, realizzata con alunne/i durante le videolezioni, ha prodotto percezioni e sentimenti, quali fonte di preziose informazioni sulla DaD e sulla relazionalità a distanza. Per raccogliere riflessioni e suggerimenti di taglio metodologico-operativo sul lavoro didattico da remoto con alunni d'origine immigrata, la comunicazione, prevalentemente telematica, con i docenti del Centro Ulysse si è avvalsa delle riunioni d'équipe (cadenza monosettimanale), delle sessioni di programmazione (cadenza occasionale) e di momenti meno formali in chat. Infine, l'interazione telematica, nonché più spontanea, con docenti curricolari ha aggiunto ulteriori spunti interessanti per la ricerca.

Nel condurre questo percorso esplorativo è stato impiegato un apparato metodologico che si snoda tra *ricerca(azione) partecipata* (Barbier, 2007 [1996]; Rapoport, 1970) e *ricerca qualitativa* (LeCompte et al., 1992; Mantovani, 1998; Khan, 2014), sorretto da approcci provenienti dai campi dell'*etnografia della scuola* (Gobbo, Gomes, 2003; Mills, Morton, 2013; Spindler, 1963; 1987; Watson-Gegeo, 1997) in *prospettiva interculturale* (Banks, 2017; Fiorucci, 2008; Fiorucci, Catarci, 2015; Lapov, 2019; Pinto Minerva, 2002). Imperniati sulla partecipazione diretta, i due filoni metodologici assumono l'*osservazione partecipante* (Postic, De Ketele, 1993) e le *conversazioni spontanee* (Feldman, 1999; Swain, Spire, 2020) come principali strumenti funzionali alla rilevazione dei dati. L'*osservazione semistrutturata* di tipo *etnografico* (fotografia della realtà con ipotesi e selezione dei fatti da osservare) e l'*approccio narrativo* (analisi del nartrato) (Khan, 2014, p. 226) costituiscono invece i metodi qualitativi maggiormente utilizzati per la lettura dei dati raccolti che si combinano, in campo educativo, in *micropedagogie* (Demetrio, 1992) o *micronarrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007), tarate in questo caso su situazioni di emergenza e post-emergenza (Isidori, Vaccarelli, 2012; 2013).

Data la recente storia del fenomeno, il corpo dei dati primari si integra in misura limitata con le nozioni disponibili nelle fonti bibliografiche: tuttavia, a partire dai mesi estivi e soprattutto quelli autunnali del 2020, si registra l'avvio di una nascente letteratura scientifica sui temi ivi trattati, con particolar riferimento all'area pedagogica e socio-antropologica.

Al fine di rendere l'analisi più completa, era essenziale far precedere l'esame dei punti di forza e debolezza della DaD da alcune considerazioni sui bisogni educativi degli alunni di recente immigrazione, coniugati con il concetto di emergenza e i relativi approcci politici (par. 2), e sui fatti socio-pedagogici che fanno da cornice al fenomeno osservato (par. 3). L'ultimo paragrafo (4) ci fa approdare agli esiti più salienti dell'osservazione, tradotti in chiave narrativa in riflessioni che si soffermano, attraverso cinque piani d'analisi, sulla valenza pedagogica dei vari aspetti della DaD.

2. Alunni di recente immigrazione tra bisogni ed emergenze

I bisogni educativi degli alunni di recente immigrazione si trovano ricompresi in due processi paralleli e complementari, quali banchi di prova per orientare il loro benessere in emigrazione, ovvero: i sentieri del loro *inserimento linguistico-culturale* procedono di pari passo con le necessità di *ambientamento socio-relazionale*, configurandosi come azioni di minuzioso ricucimento delle condizioni che permettono di innescare i percorsi di socializzazione, funzionali all'immissione di giovani immigrati nel nuovo tessuto socioculturale e scolastico (Lapov, 2020, p. 153).

Su questo fronte, la scuola italiana presta una disponibilità generale conforme alle direttive ministeriali che invitano ad abbracciare la prospettiva interculturale nel promuovere l'esercizio del diritto allo studio e delle opportunità formative per tutte/i (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014, spec. pp. 4-7). Le indicazioni fornite nei documenti ministeriali e nella letteratura pedagogica hanno trovato un terreno fertile in numerosi contesti, specie quelli territorializzati che riescono a garantire un impatto più tangibile e spesso più duraturo.

Osservate da un'altra angolatura, quella politico-gestionale, notiamo come le migrazioni – coll'intensificarsi del fenomeno su scala globale soprattutto a partire dagli anni Duemila – si sono viste attribuire nel discorso pubblico e nella comunicazione politica dei governi di alcuni Paesi riceventi definizioni viepiù negative (Pitzalis, 2018, p. 105) sino a registrare un'exasperazione mediatica che le vuole come fatti di cronaca, pressoché apocalittici (Saitta, 2006, p. 7): interpretazione che, mentre stenta ad ammettere la possibilità di pensare le vicende della mobilità umana in termini di scambio e crescita, avanza una percezione

dell'immigrato come presenza incombente sulla sicurezza, sull'ordine pubblico (Saitta, 2006; Marchetti, 2014), sul decoro e sull'identità delle società "ospitanti" giacché, secondo quanto proposto da questa lettura, induce in forme di emergenza (umanitaria, sociale, economica, politica, demografica) e presenta minacce per la sicurezza (pubblica, sociale, nazionale, territoriale, politica, economica, persino fisica e identitaria). Pur essendo legittimo pensare che il fenomeno possa implicare tratti correlati ai detti parametri, questi di norma non risultano applicabili poiché un progetto migratorio costituisce anzitutto un evento trasformativo dal punto di vista demografico, economico e socioculturale.

Una tale visione dell'immigrato "straniero" come "perfetto nemico" (*suitable enemy*, Christie, 1986) si riflette, con risvolti difficilmente favorevoli, sulle vite dei minori con retroterra migratorio che si trovano a frequentare la scuola italiana. Diventano tanto più cruciali ulteriori sforzi da parte dei Paesi d'arrivo per creare percorsi di inserimento efficaci, fondati su politiche migratorie coordinate e lungimiranti, capaci cioè di superare gli approcci di tipo emergenziale e securitario.

Questa volta che tutti sono accomunati da emergenza, le questioni relative alla mobilità umana internazionale potrebbero apparire meno impellenti. Eppure non è così e non di certo per i diretti interessati. Anzi, i vissuti migratori facilmente precipitano in situazioni ancor più emergenziali e marginali, e quelli dei figli si intersecano con i progetti migratori dei genitori. Le cause di questa loro sorte andrebbero ricercate nelle premesse del fenomeno che permettono di delinearne una convergenza di caratteri descrittivi, subordinati alle modalità d'ingresso in Italia, alle forme d'inserimento e alle politiche migratorie messe in atto.

Immessi in questa cornice, i bisogni degli alunni immigrati non si moltiplicano: attraversati da inedite circostanze generate dall'emergenza, si dilatano invece di impatto e di importanza per la loro esperienza. Il mondo della scuola è stato investito dagli effetti di una generale inesperienza con le misure d'emergenza (Ranieri *et al.*, 2020): preconditione che si è tradotta nel caso delle famiglie di recente immigrazione in trame che vanno dall'incompetenza in lingua d'uso corrente (*italiano*) all'impossibilità di seguire i figli nel percorso scolastico, dalla carenza di dispositivi elettronici ad uso didattico all'isolamento sociale, dalle questioni economiche all'insufficienza di spazi adatti allo studio.

3. Tra fatti pedagogici e sociali

Visto l'impatto multilivello delle circostanze che da marzo 2020 hanno definito la vita scolastica in Italia, è opportuno porre in luce alcuni *fatti pedagogici*, ossia le congiunture che in maniera trasversale hanno coinvolto il fenomeno dal punto di vista pedagogico. Tra questi, si sono particolarmente distinti i seguenti fatti:

- innanzitutto l'esigenza di aggiornare la ripartizione dei *parametri spazio-temporali* (distanziamenti, chiusure, orari ecc.) accostandoli all'impiego di *nuove tecnologie*;
- a livello micro, le ricadute sull'*organizzazione della vita scolastica* vanno dalla programmazione didattica alla formazione del personale docente, dal riordino dei curricoli all'allestimento delle piattaforme digitali ecc.;
- a livello macro, scelte operative in ambito educativo andrebbero valutate alla luce delle trasformazioni *sempre più globali* (salute, ambiente, economia, digitalizzazione, politica ecc.);
- sopraggiunge il tema dei *rischi educativi* con particolare riferimento alla motivazione (di alunni, docenti, genitori/famiglie, ecc.) e alla relazionalità (sociale, educativa, interculturale, interpersonale ecc.);
- a lungo termine, i rischi educativi gravano sull'espansione delle varie *disparità* preesistenti che confluiscono nel comune bacino della *povertà educativa* (Girelli, Arici, 2020, p. 10) (discontinuità didattico-educativa, dispersione scolastica, impoverimento educativo e socioculturale, immobilità sociale, visioni per il futuro ecc.);
- contemplate tutte le variabili, si registra una continua sollecitazione a *ripensare l'inclusività e la qualità* del sistema scuola (UNESCO, 2020a);
- da qui, sempre più pressante la *necessità di cambiamento* abbinata all'invito ad avviare una stagione di *innovazione pedagogica* (Ranieri *et al.*, 2020).

Senza pretesa di esaurire l'argomento, è ovvio che ci collochiamo in un quadro composito che non può esulare da altri due elementi:

- la *natura dell'accaduto*: di fronte all'emergenza da COVID-19, sopravvenuta all'improvviso e con insistenza, si è verificata un'impreparazione generale a tutti i livelli. In assenza di precedenti, non era possibile contare su modelli da seguire, né su percorsi di formazione cui affidarsi per poter affrontare efficacemente la didattica da remoto, ma solo su un repentino adattamento alle nuove condizioni;
- la *dis-attenzione alle diversità*: il carattere intrinseco delle misure d'emergenza non concede tempo per essere attenti alle differenze, specie quelle sociali (es. urbano-rurale, centro-periferia, maggioranza-minoranza, autoctono-migrante), economiche (es. garantiti-non garantiti, sanità pubblica-sanità privata), tecnologiche (es. attrezzati-non attrezzati, digitalizzati-non digitalizzati) e pedagogiche (es. squilibri nel sistema scolastico). Tendenza che facilmente scivola nel non saper discernere tra le implicazioni che tali differenze comportano, laddove le loro gradazioni, non producendo un impatto uguale per tutti, andrebbero invece calcolate in momenti di crisi.

La scuola si è ritrovata a dover trattare con ingiustizie e contraddizioni di natura – appunto – sociale, economica, tecnologica e pedagogica, capaci di creare rischi di emarginazione ed esclusione, anziché presupposti per promuovere la qualità e l'inclusione.

4. DaD 2020 tra punti di forza e debolezza

Le valutazioni disapprovanti espresse in merito alla DaD denotano che lo spirito favorevole a una scuola in presenza prevale su quella a distanza essendo il primo reputato pedagogicamente più plausibile rispetto ad altri paradigmi. Assumendo questo ragionamento come cornice generale, è doveroso riconoscere che la DaD operativamente esiste e che non fa parte di un apposito repertorio didattico che sarebbe stato escogitato per rispondere alle prospettive di continuità educativa vincolate da distanziamenti e chiusure, quali misure adottate per contrastare il diffondersi del COVID-19.

La congiuntura ha attratto un crescente interesse pedagogico, donde risulta vitale cercare di comprendere quali aspetti dell'esperienza didattica 2020 superare e quali, invece, capitalizzare allo scopo di affinare eventuali percorsi in DaD.

A fronte di tali premesse, si è scelto di analizzare gli effetti della DaD attraverso una griglia di punti forti e punti deboli basati su esperienze concrete, ma non come un elenco di caratteri isolati e contrapposti in una ripartizione dicotomica dei pro e dei contro, nonché emblematici di questa formula didattica, o come una loro graduatoria basata sull'intensità d'impatto, bensì come un reticolo in cui i diversi piani d'analisi, considerati in relazione alla fruizione e alla tipologia fruitiva della DaD, comunicano tra di loro su diversi livelli e in diverse direzioni. Qui, la comunità di fruitori abbraccia l'utenza minorile della scuola primaria (meno media inferiore), in generale, e quella d'origine immigrata, in particolare, per espandere poi i margini dell'accezione al corpo docente e alle famiglie.

Stando alle riflessioni emerse dall'osservazione condotta sul campo, si sono stagliati cinque ampi contenitori, al cui interno è possibile collocare i detti piani d'analisi, come esposto di seguito:

- 1) piano *tecnologico-organizzativo* – originata nei campi delle nuove tecnologie, la pratica della DaD richiede un inquadramento tecno-pedagogico. Esso ci permette di constatare come la sussistenza di questo dispositivo rivendica un primo aspetto positivo, quello che consente di assicurare, sotto determinate condizioni, la continuità didattico-educativa. Per contro, la contingenza non sempre appare conciliabile con vari *format* dell'essere tecnologizzati; non essendo uniformemente spalmata su tutta la popolazione, la fisionomia del fenomeno – a seconda delle strumentalità disponibili e delle competenze tecnologiche possedute – incide sulla produzione delle variazioni d'impatto tanto sulla partecipazione didattica in modalità telematica e digitale, quanto sugli esiti in uscita. D'altro canto, la DaD esige un riordino organizzativo di tempi, orari, spazi e rapporti interpersonali, legato alla domanda di maggiore disponibilità di figure adulte. Ne consegue che l'adozione della DaD è ipotizzabile nei casi di estrema emergenza e possibilmente in combinazione con altre modalità operative;
- 2) piano *linguistico-comunicativo*: corsi di lingua online non sono una novità – questa volta, però, l'aspi-

razione a fortificare il proprio strumento linguistico non è data dal suo fascino o dallo svago, bensì da motivi di utilità sociale, culturale e formativa. La lingua è un veicolo di comunicazione e condivisione culturale, perciò l'inclusione linguistica di cittadini immigrati esige un intervento formativo che poggi su una programmazione articolata e continuativa. Orbene, per trovare comprensione e risposta, qualità che coinvolgono diversamente ogni soggetto, tanto più in modalità da remoto, i contenuti proposti devono essere chiari e stimolanti. Intanto si interagisce con le famiglie, autoctone e immigrate, e chi non padroneggia la lingua corre i rischi di esclusione, dapprima linguistica e poi sociale. Subentra la mediazione linguistico-culturale come ponte tra scuola e famiglie immigrate, realtà ci fa notare che, grazie alle potenzialità tecnologiche e senza ignorare difficoltà gestionali e organizzative, gli alunni e gli adulti d'origine immigrata non sono rimasti isolati. E se il contatto con le famiglie è stato mantenuto, sul versante didattico si registrano esiti di varia natura, altamente personalizzati; pur ammettendo risvolti positivi, in ultima analisi emerge che la DaD non può offrire autentiche situazioni di relazione e interazione, quali fondamenti di un apprendimento linguistico funzionale;

- 3) piano *psico-affettivo* e *socio-relazionale* in *ottica interculturale* – le dimensioni più dibattute nell'ultimo anno, poiché più nettamente toccate da chiusure e distanziamenti, sono quelle che attraversano la sfera psico-affettiva e socio-relazionale: alle due si unisce la prospettiva interculturale che sintetizza il loro impatto pedagogico, da un lato, e orienta i processi di ambientamento, dall'altro. Interessante, su tal punto, avviare l'analisi rilevando come, secondo quanto osservato, l'esercizio della DaD può aprire – sul piano di relazioni sociali, educative, interculturali – qualche spiraglio di respiro atto a ridurre l'effetto dell'ansia scolastica e alleggerirne lo stress. Tuttavia, questo suo potenziale, anziché assolutizzato, andrebbe tarato sul bisogno linguistico e formativo (Lapov, 2020). Anche perché a lungo andare può indurre in alienazione, ragion per cui è fronteggiato, sia pur per assodata tradizione pedagogica, da spazi condivisi e tempi trascorsi insieme, da incontri e interazioni, da dinamiche relazionali che si creano e nutrono nel mondo della scuola, dei pari, dei rapporti sociali. Tali aspetti vengono maggiormente marcati laddove i processi di adattamento si trovano all'inizio del tragitto, ossia nella fase d'inserimento dei neoarrivati è gradito ogni momento che si offra come potenziale spazio socio-relazionale (attività di gruppo, didattica cooperativa, mediazione linguistico-culturale), donde occorre insistere sulle relazioni significative da co-costruire sui principi di una crescita condivisa;
- 4) piano *formativo* – le prospettive fin qua analizzate ci introducono a quelle che sono le ricadute sulla formazione – anche tecnologica – della persona, e non solo in termini di acquisizione e rendimento, bensì di due dimensioni, ben delineate all'interno di un percorso formativo che sono quelle del *processo* e della *persona*. In un quadro connotato da distanziamenti e chiusure, il saper essere si combina con il saper usare (competenze, strumenti, risorse). Un iter che, come di consueto, postula preparazione e affiancamento, specialmente nella formazione dei più piccoli. Irrompe, a questo punto, la già citata natura dell'accaduto che non ha lasciato tempi né spazi per formarsi all'emergenza, costringendo gli interessati a ridimensionare certe mansioni, a rinunciare ad alcune attività, a rivedere gli obiettivi educativi in ordine di priorità. Quanto alla motivazione, l'esortazione a tenere salde le capacità di concentrazione, attenzione e assunzione dei contenuti è stata altrettanto riorientata in funzione delle ore trascorse, non in aula, ma davanti al computer. In sintesi, sono in molti ad asserire che in tutto ciò “*non c'è nulla di educativo né formativo*”: certo, ci siamo auto-formati ulteriormente all'emergenza e all'uso didattico di nuove tecnologie, peccato che tali sviluppi siano avvenuti in un momento di crisi, peraltro prolungato e non pianificato come percorso di formazione;
- 5) *diversità conoscitiva* e *crescita culturale* – su quali orizzonti culturali può contare l'identità del nuovo Millennio? come stare in relazione con il Mondo da agenti di una crescita culturale diffusa? e come farlo senza sacrificare i legami con la Terra nelle sue plurime diversità? Mentre rivelano preoccupazioni per il futuro, questi interrogativi celano sentimenti che implicano età, esperienza e consapevolezza per maturare in un percorso di continua formazione umana, dinamica e mutevole poiché proporzionata alla costante proliferazione dei saperi e degli stimoli. Lecito, a tal punto, porsi domande su quanto l'impiego digitalizzato della conoscenza, oltre al mero evento della sua digitalizzazione, possa contribuire al persistere di tali processi. Si ritorna ai quesiti sull'uso – *competente* e non *congenito* – di nuove tecnologie. Laddove venga meno questa dimensione, è possibile prevedere i rischi che portino le modalità digitali, elettroniche, virtuali a rallentare il flusso di esperienze dirette nel vissuto delle persone e precludano la loro fruizione (Ranieri et al., 2020). Per poter sperare in una crescita culturale individuale e collettiva, è essenziale quindi coltivare, sin dalla più tenera età, i rapporti sociali ed educativi tangibili,

certamente innovati e correlati con sempre nuove esigenze, incluse quelle tecnologiche, giacché è di essi che la diversità conoscitiva della formazione umana si nutre.

Riferimenti bibliografici

- Banks J.A. (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Barbier R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando (ed. originale 1996, Paris).
- Burgio G. (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Christie N. (1986). Suitable enemy. In H. Bianchi, R. von Swaaningen (eds.), *Abolitionism: Toward a non-repressive approach to crime* (pp. 42-54). Amsterdam: Free University Press.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Feldman A. (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7(1): 125-147.
- Fiorucci M. (ed.) (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola. Per un'educazione interculturale*. Roma: Conoscenza.
- Girelli C., Arici M. (2020). Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal COVID-19. *Ricercazione*, 12(1): 9-20.
- Gobbo F., Gomes A.M. (eds.) (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Isidori M.V. (2010). Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza. *Studi sulla formazione*, 13(1/2): 133-142.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*. Roma: Armando.
- Isidori M.V., Vaccarelli A. (2013). *Pedagogia dell'emergenza / Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Khan S.N. (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11): 224-233.
- Lapov Z. (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, 53(211): 75-94.
- Lapov Z. (2020). In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *Ricercazione*, 12(2): 143-168.
- LeCompte M.D., Millroy W.L., Preissle J. (eds.) (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Mantovani S. (ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Marchetti C. (2014). Rifugiati e migranti forzati in Italia. Il pendolo tra 'emergenza' e 'sistema'. *REMHU*, 22(43): 53-70.
- Mills D., Morton M. (2013). *Ethnography in Education*. London: Sage.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*; spec. Parte I: *Il contesto*, § 2 *Chi sono gli alunni di origine straniera*, pp. 4-7.
- Piceci L., Cancellara L. (2020). Pedagogy of emergency and vulnerability and COVID-19: Psychological aspects and links with technology. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(2): 43-52.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Pitzalis S. (2018). La costruzione dell'emergenza. Aiuto, assistenza e controllo tra disastri e migrazioni forzate in Italia. *Argomenti*, 10: 103-132.
- Postic M., De Ketele J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*. Torino: SEI.
- Raffaghelli J.E., Richieri C. (2012). A Classroom with a View: Networked Learning Strategies to Promote Intercultural Education. In L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson, D. McConnell (eds.), *Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning* (pp. 99-119). New York: Springer.
- Ranieri M., Fabbro F., Nardi A. (2019). Ridurre le disuguaglianze: *media education* e contesti interculturali (Goal 10). *Rivista dell'Istruzione*, 3: 33-38.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del COVID-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15: 1-20.

- Rapoport R.N. (1970). Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human Relations*, 23(6): 499-513.
- Saitta P. (2006). *Economie del sospetto. Le comunità maghrebine in Centro e Sud Italia e gli italiani*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Spindler G.D. (1963). *Education and Culture: Anthropological Approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler G., Spindler L. (eds.) (1987). *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain J., Spire Z. (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), art. 10.
- UNESCO (2020a). UNESCO COVID-19 Education Response: COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning. *Education Sector issue notes*, Issue note n. 4.2, April 2020.
- UNESCO (2020b). UNESCO COVID-19 Education Response: Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. *Education Sector issue notes*, Issue note n. 2.1, April 2020.
- Vaccarelli A. (2014). Educazione, rischio, catastrofi. Verso una pedagogia dell'emergenza. In M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 315-324). Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Vaccarelli A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 341-355.
- Watson-Gegeo K.A. (1997). Classroom Ethnography. In N. H. Hornberger, D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 8, pp. 135-144). Dordrecht: Springer.
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2): 107-114.