



La Pandemia come occasione storico-pedagogica
per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione
**The Pandemic as a historical-pedagogical
opportunity to reflect on the strategic and inclusive role of education**

Giorgio Crescenza

Università Roma Tre - giorgio.crescenza@uniroma3.it

Maria Concetta Rossiello

Università Roma Tre - mariaconcetta.rossiello@unifg.it

ABSTRACT

The pandemic is putting everyone in front of a planetary crisis, an exceptional event that has affected every cultural, social and educational environment, primarily the school. This is an unprecedented situation, which catches all the actors of the school scenario by surprise, teachers, students and families, mixing their roles, functions and skills. Distance teaching first and integrated digital teaching after, have become the only training ideas of the present. When the school universe met the distance teaching, everything radically changed. How was it managed? What decisions have been made at institutional level? With what consequences for the work of teachers? With what effects on the quality of the educational relationship? The essay tries to give answers starting from the data and items of an exploratory survey that attempts to trace the new scenarios of the school community.

La pandemia sta mettendo tutti di fronte a una crisi planetaria, un evento eccezionale che ha investito ogni ambito culturale, sociale e formativo, in primis l'istituzione scolastica. Si tratta di una situazione inedita, che coglie alla sprovvista tutti gli attori dello scenario scolastico ovvero docenti, studenti e famiglie rimescolandone ruoli, funzioni e competenze. La didattica a distanza (DAD) prima e la didattica digitale integrata (DID) dopo, sono divenute le uniche idee formative del presente. Quando l'universo scuola ha conosciuto la DAD tutto è radicalmente cambiato. Come è stata gestita? Quali decisioni sono state prese a livello degli istituti? Con quali conseguenze per il lavoro degli insegnanti? Con quali effetti sulla qualità della relazione educativa? Il saggio prova a dare delle risposte a partire dai dati e dalle voci di un'indagine esplorativa che tenta di tracciare i nuovi scenari della comunità scolastica.

KEYWORDS

School; Covid-19; Distance Learning; Quali-Quantitative Investigation; Citizenship and Relationship Skills.

Scuola; Covid-19; Didattica a Distanza; Ricerca Quali-Quantitativa; Competenze Sociali e Relazionali.

Introduzione¹

La sera del 9 marzo 2020 il Presidente del Consiglio Giuseppe Conte annuncia agli italiani l'estensione a tutto il territorio nazionale dei provvedimenti per il contrasto della pandemia di Covid-19 già previsti per le iniziali "zone rosse". Sintetizzati con la formula «Io resto a casa», tra i provvedimenti è presente la sospensione delle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado. Inizialmente fino al 3 aprile, ma poi, con rinvii successivi, fino alla fine dell'anno scolastico e non solo. Questa emergenza ha imposto al sistema scolastico tutto, dai dirigenti al personale amministrativo, ai docenti, agli studenti e alle loro famiglie uno sforzo enorme per garantire il proseguimento dei percorsi scolastici, attuando strategie di ridefinizione delle attività didattiche in maniera non pianificata. Si è trattato di uno stress organizzativo e lavorativo senza precedenti per l'intero sistema scolastico italiano, che ha messo alla prova la capacità di reazione degli organismi dell'autonomia scolastica. Come è stato gestito? Quali decisioni sono state prese a livello degli istituti? Con quali conseguenze per il lavoro degli insegnanti? Con quali effetti sulla qualità della didattica? Per provare a rispondere anche a queste domande è stata condotta un'indagine, coordinata dal Prof. Massimiliano Fiorucci dell'Università degli Studi Roma TRE, rivolta agli studenti, ai docenti e alle famiglie che avesse come finalità di rilevare le condizioni di tutti questi soggetti ai tempi del Covid-19 in relazione al mondo della scuola (Cohen et al, 2007). In particolare, gli scopi dell'indagine - realizzata attraverso tre diversi questionari rivolti ad insegnanti, famiglie e studenti - erano quelli di:

- esplorare come fosse cambiato il rapporto delle famiglie nei confronti degli studenti e della scuola e quali competenze gli stessi genitori dovessero mettere in campo;
- indagare la relazione educativa docenti-studenti e l'incidenza in positivo o in negativo delle competenze pedagogiche degli insegnanti in questo nuovo scenario;
- analizzare il rapporto degli studenti con la scuola e la famiglia durante il periodo della didattica a distanza, nonché l'incidenza del lockdown nella propria quotidianità.

1. Scuola e Università come elementi strategici per la società prima, durante e dopo il Covid

La crisi socio-economica derivante dalla diffusione del Coronavirus, la chiusura forzata della scuola per parecchi mesi e l'attivazione della didattica a distanza hanno fatto emergere alcune insostenibilità del nostro sistema scolastico: la scuola così com'è non è in grado di rispondere al grande bisogno sociale di inclusione. Siamo stati posti di fronte a diseguaglianze, sociali, economiche, territoriali, delle condizioni di partenza. A ciò si aggiunge una crisi di valori, di socialità, di scambi relazionali e comunitari che sono stati forzatamente sospesi e totalmente modificati.

La scuola e l'università, nonostante le difficoltà, continuano a rappresentare

1 Il contributo è stato integralmente condiviso dagli Autori. Nello specifico: i paragrafi *Introduzione*, 1 e le *Conclusioni* sono stati scritti da Giorgio Crescenza e i paragrafi 2 e 3 da Maria Concetta Rossiello.

uno dei pochi presidi di democrazia reale del nostro paese. Sono spazi dove si può parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare, apprendere criticamente in modo non effimero. Antidoto al populismo e alla demagogia, alla cultura della semplificazione. Ci confrontiamo però con anni di dismissione del sistema pubblico di istruzione, dell'università, della ricerca, della formazione. Conseguenza: analfabetismo degli adulti, dispersione e Neet, inesistenza di un sistema di educazione degli adulti e permanente: cose necessarie per garantire uguaglianza delle opportunità, partecipazione, globalità dell'educazione. La formazione deve partire dall'infanzia per tutto il corso della vita. Chi più si forma, più sente il bisogno di formarsi. Fattore protettivo contro la disuguaglianza e la povertà educativa, la scuola non è solo luogo di apprendimento, ma anche luogo di cura e di legami sociali. In questo periodo si è parlato molto di scuola, ma il dibattito è stato molto povero, privo di una riflessione sulla didattica, compresa quella a distanza, e sulla stessa missione della scuola. Le scelte didattiche vanno inserite nel quadro di una visione pedagogica: un'idea di scuola, una visione della società: cosa vogliamo che la scuola sia e faccia (Seveso, 2003, pp. 17- 67). Questo presuppone una visione politica che parta da un'analisi storica, ovvero dalla funzione sociale dell'educazione. La scuola precedente all'emergenza non è da rimpiangere, perché "non funzionava tutto bene". La DAD non ha aumentato le disuguaglianze, le ha fatte emergere: digital divide, differenze socio-economiche (Rom, ragazzi stranieri, ragazzi in case sovraffollate con pochi spazi e computer contesi). La didattica di questi mesi è stata non a distanza, ma di emergenza (ognuno ha fatto quello che ha potuto). La didattica a distanza ha delle potenzialità da affiancare e integrare alla didattica in presenza, ma va pensata, progettata e costruita, riflettendo anche su come si apprende attraverso i nuovi media. Problema cruciale è la formazione degli insegnanti. In Italia non c'è un sistema di formazione degli insegnanti della superiore: chi conosce la materia sa insegnare, ma questo principio non è più rispondente alla complessità della gestione delle classi (multiculturali, ragazzi con BES). È opportuno anche un ripensamento dei saperi e dei curricula. Innalzare il livello del sapere di base per tutti è la condizione per garantire l'esercizio della cittadinanza che non è solo nazionale, ma planetaria (Ascenzi, Sani, 2006; Tognon, 2007, pp. 61- 94). Prima del Covid, nel nostro paese, 1.300.000 bambini vivevano in famiglie in condizioni di povertà assoluta. Usciti dall'emergenza Covid questo numero sarà molto più alto. Si tratta di bambini che rischiano esclusione, dispersione, abbandono scolastico. Questi dati sono il segno delle criticità del sistema paese. Una su tutte il blocco dell'ascensore sociale. Importante essere riusciti a far cambiare passo all'Europa sulle dannose politiche di rigore a favore di politiche di prospettiva e di investimento sul futuro. Le nuove risorse ci consentiranno di investire sulle infrastrutture scolastiche. È importante avere una visione strategica, un progetto perché non è sufficiente tamponare solo l'emergenza. Tra le misure da prendere: allungare il tempo scuola e ridurre il numero di alunni per classe, quindi assumere più docenti. E di conseguenza investire sulla professionalità docenti, non solo per ridare loro la funzione sociale e il ruolo che meritano e che hanno perso (non per colpa loro). Ora, se l'educazione è il mezzo principale per trasmettere intenzionalmente la cultura ed i valori di una determinata società in un dato momento storico, è chiaro che si tratta di cultura e di valori che la scuola tende a fissare nei soggetti educandi, perché si traducano in abiti mentali e comportamentali e per ciò stesso la società tende a produrre e riprodurre, attraverso l'educazione, un tipo di uomo adattivo (oltre che adatto) e non reattivo (Bellatalla, Genovesi, 2006). L'interrogativo allora riguarda la possibilità di intervenire per modificare: l'intervento modificante su cosa opera la sua

trasformazione? Può la pedagogia volersi muovere verso modelli alternativi, verso nuovi valori? O non piuttosto e verosimilmente assecondare i movimenti già presenti ed operanti nel tessuto sociale? Si tratta proprio questo: la pedagogia può indicare fini che siano di generale avanzamento umano, a condizione che sappia assecondare quelle forze tendenti a creare nuove strutture. E può farlo, utilizzando i propri strumenti finalizzati all'uso corretto, critico, demistificante della ragione (Cambi, 2006). Ecco perché assumere criticamente i fini ed i valori significa esaminare le condizioni storiche in cui sono sorti, come si sono configurati e quale influenza dinamica e condizionante hanno esercitato sui successivi sviluppi storici; significa, ancor più, porre *come preliminare al valore il fatto sensibile*, l'elemento empirico, il dato concreto, insomma ciò che costituisce la condizionalità materiale entro la quale l'uomo si muove ed opera, a base dell'intervento modificante.

L'emergenza storica dei valori rende conto della necessità di formulare la scelta dei fini, sulla scorta dei bisogni che la condizione degli uomini esprime, come anticipazione o rappresentazione anticipata di un complesso di problemi che quei bisogni sollecitano e che devono essere soddisfatti. Ecco si tratta di ammettere obiettivi e fini che possono manifestarsi come "ideali" se proiettano autentici e significativi bisogni umani, che non sono solo e più, bisogni primari bensì articolati e complessi (meta- bisogni per Maslow; bisogni sociali per Marx): sono affermazione, sicurezza, stabilità, autorealizzazione, il cui mancato soddisfacimento comporta la reazione e l'intervento sulle condizioni ostative, per modificarle secondo criteri direttivi e funzionali, quindi relativi e regolativi. Ove dunque l'esistente non dovesse rispondere in modo esaustivo alle urgenze/ricieste umane e civili, occorre prefigurarne il suo superamento e la sua trasformazione *in vista di*, un progettarne *un dover essere* diverso e alternativo. E questo significa assumere la pedagogia e l'educazione come impegno, come partecipazione, significa assumerle in prospettiva, in direzione di valori comuni che stanno alla base della solidarietà umana, protese e mosse lungo linee di tendenza volte a realizzare modelli di civilizzazione alternativa, in direzione cioè dello *sviluppo e del progresso della condizione umana*. Questa riflessione ci riporta al nucleo fondamentale del pensiero di Marx, per il quale "è uomo quello nel quale la sua propria realizzazione esiste come interna necessità, come bisogno" e che esprime questa necessità attraverso il "lavoro come processo di creazione ed autocreazione in vista di uno scopo coscientemente voluto e sulla base di un progetto" (Covato, 2020, pp. 811- 824). E di Gramsci, che rintraccia proprio nel lavoro il principio educativo, il criterio regolativo di una educazione intensa come "lotta contro gli istinti legati alle finzioni biologiche elementari, contro la natura, per dominarla e creare l'uomo attuale alla sua epoca" (Manacorda, 1970; Santoni Rugiu, 1979; Baldacci, 2017).

2. Metodi e contesto della ricerca

La ricerca ha affrontato i vincoli imposti dalla quarantena per il Covid-19, per questo abbiamo deciso di adottare un disegno esplorativo quantitativo di tipo descrittivo (Benvenuto, 2015). Questo tipo di approccio ha permesso di raggiungere un ampio campione che ci ha dato la possibilità di ampliare la comprensione e l'analisi dei fenomeni studiati. Nello specifico, abbiamo condotto tre diversi sondaggi web che hanno coinvolto genitori, studenti e insegnanti che vivono in tre diverse aree geografiche d'Italia: nord, centro e sud. In questo modo abbiamo potuto

esplorare molte diverse prospettive ed esperienze delle persone durante il Covid-19, poiché l'Italia è un paese plurale ed eterogeneo, con molte condizioni sociali, culturali, economiche e politiche diverse, che cambiano a seconda del territorio e delle città. I sondaggi sono stati strutturati per rilevare i seguenti aspetti:

- Rapporto tra scuola / insegnanti, genitori e studenti
- Insegnamento a distanza
- Qualità dell'insegnamento dell'inclusione
- Problemi critici e sviluppi futuri

Con questo metodo abbiamo ottenuto un gran numero di dati con i quali è possibile tracciare molteplici traiettorie socio-pedagogiche sulla vita scolastica durante il lockdown.; inoltre il sondaggio web è stato sponsorizzato da diversi canali: facebook, sindacati, scuole e così via, perché l'obiettivo era quello di ottenere quanti più rispondenti e informazioni possibili, al fine di mantenere numerosità ed eterogeneità e, soprattutto, cercare di includere quanti più veicoli comunicativi possibili.

2.1 Descrizione del contesto e dei partecipanti

L'indagine è stata condotta fondamentalmente su tre Regioni del Paese, al fine di rappresentare le diverse aree del contesto geografico nazionale: Lombardia, Lazio e Puglia. Si tratta di tre contesti di zone molto diverse tra loro per economia, per servizi e per sviluppo socio- culturale. La Lombardia, più popolosa, è la regione più dinamica e produttiva d'Italia, ma è anche stata quella più colpita dalla pandemia, sia in termini di contagi che di vittime. Il Lazio si pone a livello demografico al terzo posto tra le regioni italiane dopo la Campania e la Lombardia. La Puglia, al Sud, meno popolosa e meno colpita dal Covid rispetto alle precedenti Regioni.

All'indagine sulla condizione delle famiglie hanno risposto 991 genitori, di cui 826 donne (83,4%) e 165 uomini (16,6%). Dai dati si evince che per questa indagine, più numerosa è stata la partecipazione nel Lazio, con 628 intervistati (64,4%), la Puglia con 240 (24,2%) e successivamente la Lombardia con 82 (8,3%). Il campione di genitori maggiormente rappresentativo, come si può constatare dalla *Fig. n. 1* è stato quello i cui figli frequentano la scuola primaria (56,9%) che se sommato a quello della scuola dell'infanzia (6,5%) è indicativo dei 2/3 degli intervistati.

Quale scuola frequenta la/il figlia/o per il quale risponderà alle domande:

991 risposte

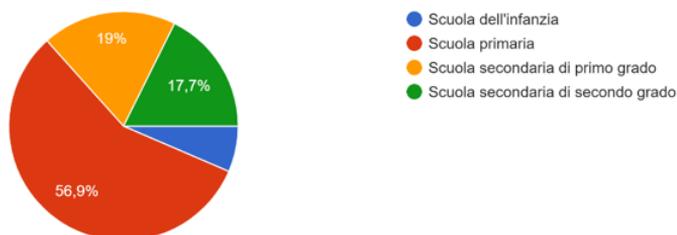


Fig. n. 1

Il dato è emblematico della situazione, perché nella didattica a distanza per i più piccoli i genitori sono stati fondamentali e hanno dovuto sostituirsi molto di più alla “scuola vera”. Nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, si attuano percorsi educativi che predispongono alla formazione, utilizzando un impianto didattico che, benché sviluppato con metodi euristici, poggia su solide basi in cui l’aspetto pedagogico è prevalente, se non esclusivo e che trova nel laboratorio la migliore esperienza. Nell’attività laboratoriale l’insegnante non promuove solo l’apprendere facendo, ma stimola la discussione degli studenti sull’esperienza in atto, alimentando così un *conflitto socio-cognitivo* (Dewey, 1915) molto fecondo per la crescita intellettuale. Nulla di tutto questo può avvenire nella DaD e cercare di insegnare ai bambini quello che non sono in grado di apprendere determina una sostanziale perdita di autostima, di interesse e di tempo, risorse che devono essere destinate a valorizzare le caratteristiche che il cervello possiede invece al massimo grado nell’infanzia, ad esempio l’intelligenza emotiva e la memoria, e che, se non coltivate, rischiano di disperdersi (Montessori, 2000).

All’indagine sulla condizione dei docenti durante il COVID 19, hanno partecipato 794 soggetti: 674 donne (84,9%) e 120 uomini (15,1%). Un dato che esprime il fenomeno della forte femminilizzazione della scuola in controtendenza rispetto a quello che avveniva in passato (Covato, 1996; Chiosso, 2011). Il campione degli intervistati risulta diversamente distribuito rispetto alle famiglie: il Lazio con 320 (40,3%), la Lombardia con 277 (27,3%) e la Puglia con 201 (25,3%). Vi è altresì una più alta presenza di docenti che insegnano nella scuola primaria, ma sono distribuiti proporzionalmente, rispetto agli iscritti, anche gli altri gradi scolastici.

Ordine e grado di scuola in cui si presta l’insegnamento

794 risposte

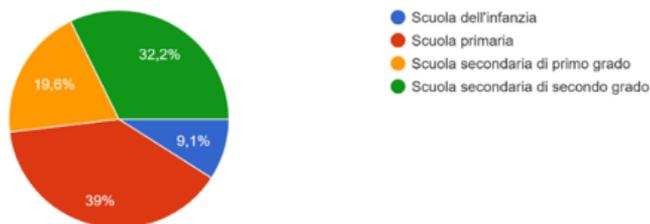


Fig. n. 2

All’indagine sulla condizione degli studenti della scuola secondaria superiore, hanno partecipato 623 alunni, di cui 422 di genere femminile (64,9%) e 228 di genere maschile (35,1%). Il campione degli intervistati risulta proporzionalmente distribuito rispetto alla popolazione studentesca: la Lombardia con 257 (39,5%), il Lazio con 224 (34,5%) e la Puglia con 162 (24,9%). Gli studenti sono distribuiti per tipologia di scuola di frequenza: Istituto Tecnico (28,2%), Istituto Professionale (19,7%), Liceo Scientifico (19,1%), Liceo Linguistico (14,6%), Liceo Scienze Umane (9,2%), Liceo Artistico (5,8%) e Liceo Classico (3,2%).

2.2 Caratteristiche dei questionari

Al fine di indagare sui problemi delineati sopra, abbiamo formulato tre questionari. Ognuno è stato composto da diversi aspetti attraverso i quali ci si è proposti

di esplorare: le variabili sociali e personali, i problemi di apprendimento a distanza e le difficoltà incontrate da studenti, insegnanti e genitori durante il periodo del Covid-19 relative all'insegnamento, all'apprendimento, e alle relazioni. Trattandosi di una ricerca esplorativa e descrittiva, ogni questionario ha previsto alcune domande aperte, in modo da permettere al rispondente di approfondire e ampliare le proprie risposte. In effetti, le domande a risposta aperta sono utili per analizzare meglio questioni complesse negli studi esplorativi (Bailey, 1994).

In generale, i questionari presentano sia aspetti critici che dati positivi: da una parte abbiamo le domande chiuse, a cui è possibile rispondere rapidamente e facilmente codificabili, ma, dall'altra, il questionario non può essere esaustivo e le domande aperte possono spesso dare origine a molte informazioni rilevanti che rendono l'analisi più complessa (Cohen, Manion e Morrison, 2007).

Il questionario per gli insegnanti ha indagato le seguenti aree:

- Area dati personali;
- Area apprendimento a distanza;
- Rapporti con area studenti;
- Area formazione docenti digitali.

Il questionario per i genitori è stato suddiviso in questo modo:

- Area dati personali;
- Area relazioni familiari;
- Rapporto con il territorio scolastico.

Il questionario per gli studenti ha previsto tali aree esplorative:

- Area dati personali;
- Area relazioni familiari;
- Area apprendimento a distanza;
- Rapporto con il territorio scolastico.

3. I primi fotogrammi di una ricognizione dei dati raccolti

Da una prima analisi dei tre questionari realizzati per le famiglie, i docenti e gli studenti del nostro campione d'indagine è possibile tracciare le cifre iniziali di risultanze che appaiono tanto positive quanto negative, a tratti antinomiche e spesso consequenziali di una situazione emergenziale che sembra aver modificato radicalmente non solo l'approccio alla didattica ma le stesse relazioni, responsabilità e competenze a cui improvvisamente genitori, insegnanti e alunni si sono ritrovati a dover rispondere.

Il 90,4% dei docenti intervistati è convinto che l'esperienza d'insegnamento in emergenza da Covid-19 potrà sicuramente contribuire alla propria professionalità docente per quel che concerne l'uso delle nuove tecnologie e la Dad. Attraverso una domanda aperta si è cercato di approfondire tale aspetto: quasi la metà dei rispondenti (44%) individua nel miglioramento di competenze digitali ed organizzative un contributo importante del periodo di emergenza vissuto, mentre un 26% afferma che ha rappresentato un momento arricchente poiché nuovo e fonte di innovazione didattica. Un 17% individua nella fase pandemica un contributo utile laddove potranno riportare quanto imparato nella scuola "normale", quando si potrà tornare in presenza.

Tuttavia, la cifra negativa di questo scenario sono state le mutate relazioni e gli scambi inter-trans-personali e professionali. Sempre attraverso una domanda aperta, i docenti che hanno individuato nel periodo emergenziale un momento privo di positivi contributi per l'arricchimento professionale, individuano la causa in due aspetti in particolare: l'assenza di relazione (26%), e l'impossibilità di fare effettivamente scuola, poiché, come molti hanno affermato, "la DAD non può definirsi scuola" (24%). Il problema maggiore che si è registrato sia da parte delle famiglie che nel lavoro docente è legato al coinvolgimento degli studenti nell'attività didattica. Una buona percentuale di famiglie ha sottolineato che la Dad ha reso i propri figli più irrequieti e più propensi all'atto di distrarsi, altresì i docenti spesso hanno sottolineato che *"la didattica a distanza compromette le relazioni e raggiunge in maniera superficiale l'alunno"* o ancora che *"non si è riuscito a lavorare sempre in modo attivo e dinamico con gli studenti"*.

Aspetto che si fa più rilevante nei confronti di alunni con disabilità, DSA o di Bisogni Educativi Speciali laddove i docenti sottolineano (31,2%) che solo qualche volta sono riusciti ad occuparsi allo stesso modo degli studenti con disabilità, DSA o BES con rari interventi mirati. Stesso discorso vale per gli studenti stranieri con cui in molti casi si è registrato un peggioramento della comunicazione ma un rapporto più o meno immutato con le loro famiglie. Ciò sottolinea che nel campo delle tecnologie per la disabilità c'è ancora molto lavoro da fare (Creswell, 2014; Gobo, 2004). Le tecnologie partono dal presupposto che il disabile non è sempre colui che non può fare, ma colui che utilizza strategie differenti dalle nostre. La scuola non può – ora più che mai – certo sottrarsi all'impegno verso un'educazione per tutti, non può non conoscere le strumentazioni che possono agevolare gli insegnanti e gli alunni nell'acquisizione di competenze (Calvani, 2017).

Gli studenti, in linea con questo dato, si sono rivelati più critici e come è possibile notare nel grafico sotto riportato, l'83,9% sottolinea che non sono stati previsti interventi mirati in base alle proprie esigenze, attestandosi come il dato più importante di questa ricerca.

Sono previsti interventi mirati in base alle tue esigenze?

623 risposte

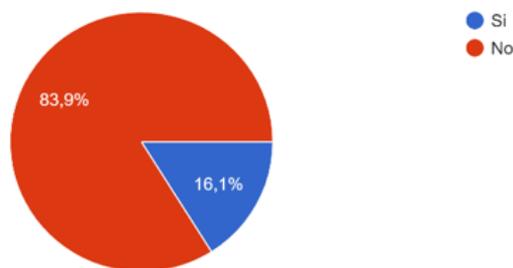


fig. n.3

Tornando alla contrapposizione cifre negative/cifre positive possiamo ancora affermare che vi è una certa omogeneità di risposte da parte dei diversi soggetti coinvolti nella ricerca nell'affermare che in questa situazione d'emergenza non è mancata la disponibilità dei docenti ad essere contattati sia dalle famiglie che dagli studenti. Il 62,6% degli stessi sostiene infatti che rispetto alla comunicazione a di-

stanza contattare i docenti è stato abbastanza semplice e il 69,5% afferma che gli insegnanti hanno risposto in qualsiasi momento. Anche la comunicazione tra il corpo docente sembra aver funzionato in modo efficace. Come è possibile osservare dal grafico (fig.4), sono stati numerosi gli scambi relativi sia all'utilizzo degli strumenti tecnologici, sia ad uno scambio utile delle informazioni. Lo stesso, anche se non rappresentato dal grafico, si può affermare in relazione alla didattica e alle difficoltà incontrate, testimoniando una scuola solidale, che riesce a fare rete e sostenersi nonostante la dimensione di precarietà.

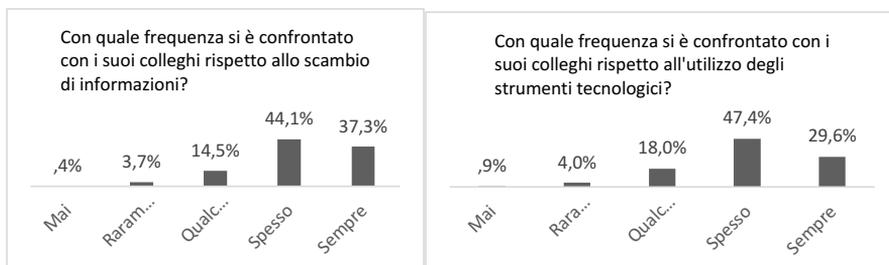


Fig. n. 4

Segno importante che denota quanto in questa situazione critica i docenti abbiano sentito forte il richiamo di quella competenza “della buona comunicazione” che è basilare nell’attività di un insegnante (Volpicella, 2020) e che permette di vivere diversamente lo “spazio della relazione” (ivi, p.43) in questa circostanza sicuramente stravolto ma non dimenticato.

Questo lo scenario di sfondo ad un dato alquanto rilevante che sinora abbiamo estrapolato dall’analisi dei dati concernenti le famiglie (come si osserva nella fig. n 5) le quali hanno sottolineato di sentirsi abbastanza sovraccariche in questo periodo di emergenza sanitaria (42,2%) e che spesso hanno ritenuto di non possedere competenze adeguate rispetto all’impegno scolastico e tecnologico richiesto dai figli, meglio dalla Dad (35,6%).

È cambiata la sua partecipazione nel percorso formativo di suo/a figlio/a in questo periodo?
952 risposte

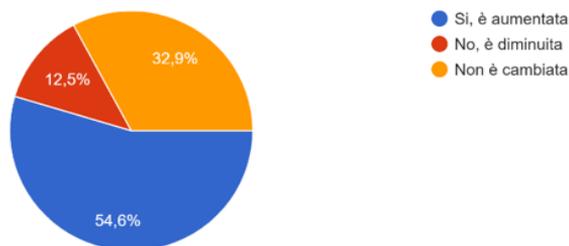


Fig.n.5

Qui è inevitabile il richiamo a quel patto di corresponsabilità scuola-famiglia (Baldacci, 2020; Donati, 2015; Pati, 2008; Volpicella, 2017) che oggi maggiormente necessita di un’azione congiunta e di una didattica condivisa per contribuire al

pieno sviluppo del progetto di vita di ciascun figlio/studente, cittadino del domani. È su questo scambio di competenze e assunzioni di responsabilità che bisognerebbe rifondare un'azione educativa congiunta, inclusiva e socializzante promuovendo saperi, atteggiamenti e padronanze (Margiotta, 2015) di ciascun attore coinvolto nel processo della formazione.

Conclusioni

Le istituzioni scolastiche hanno affrontato la complessità dell'evento nelle modalità più idonee a garanzia del diritto all'istruzione sancito dalla Costituzione della Repubblica italiana per la realizzazione di una scuola aperta a tutti. Non esistono nella storia della scuola italiana precedenti simili e punti di riferimento certi per affrontare una contingenza dal carattere di "catastrofe" tale da compromettere il normale andamento di un anno scolastico. Il Ministero dell'Istruzione ha dettato le indicazioni operative attraverso l'emanazione di un ventaglio di interventi normativi per l'erogazione della DaD nella dimensione educativa, organizzativa e per la gestione delle risorse economiche dedicate.

A conclusione di questa prima ricognizione, tuttavia, è possibile certamente affermare che la Dad ha rivoluzionato un intero sistema socio-affettivo e relazionale, ha modificato radicalmente gli spazi e i tempi della formazione, della condivisione e della gestione, non solo didattica, coinvolgendo in un nuovo ordinamento sociale famiglie e scuole, docenti, genitori e studenti offrendo uno scenario altro che pone sfide nuove e urgenti al nostro sistema di welfare tanto familiare quanto scolastico, tanto economico quanto sociale. La scuola dopo la pandemia non può considerarsi più la stessa poiché i sistemi relazionali, cognitivi, affettivi e sociali sono stati alterati. Lo dimostrano soprattutto le rielaborazioni dei dati qualitativi di questa ricerca ove abbiamo notato che i genitori hanno richiesto un maggiore coinvolgimento domestico e maggiori responsabilità dai propri figli (85% degli intervistati) e, in maniera diametralmente inversa, i figli hanno avuto necessità di supporto, guida e confronto da parte delle figure parentali non solo nello svolgimento dei compiti. I docenti (65,4% degli intervistati) hanno ritenuto necessario dare più spazio alle esigenze emotive degli studenti e delle famiglie seppur, a volte, hanno sentito di non avere competenze adeguate per svolgere questo ruolo e, a loro volta, hanno sentito forte la necessità di supporti psicopedagogici per lo svolgimento di una professione che tanti docenti ritengono, citiamo testualmente "si stia modificando in maniera irreversibile, siamo ad una svolta epocale della formazione non solo professionale ma, anche personale".

È, dunque, su una formazione alle competenze digitali e sociali nonché all'ipotesi di possibili interventi pedagogici di interscambio scuola-famiglia e inclusione di tutte quelle categorie di persone rivelatesi "fragili" che occorrerà posare l'attenzione nel prosieguo della ricerca. Il focus sarà, dunque, su una disamina e un confronto tra le risposte a domanda aperta che famiglie, docenti e studenti ci hanno offerto per cogliere i bisogni formativi, relazionali e sociali emersi in questa lunga fase di emergenza sanitaria. Uno spazio di progettazione particolare dovrà essere riservato al tema della disabilità ove il senso di solitudine e "isolamento formativo" si è avvertito particolarmente. Soprattutto sulle famiglie di bambini/ragazzi disabili è ricaduto il peso di una inadeguatezza della DAD per rispondere a percorsi educativi personalizzati e individualizzati. Alcuni genitori affermano di aver richiesto spesso permessi lavorativi per poter supportare i propri figli nella didattica, altri si sono avvalsi di colloqui individuali con i docenti per poter rice-

vere compiti mirati quali schemi, mappe, etc. Ma questo non è bastato ed è proprio tra gli studenti con disabilità che si registrano i dati più alti di irrequietezza (54,6%), distraibilità (35,4%) e disinteresse verso le attività proposte durante le lezioni “virtuali”, dati che aprono alla “rivoluzione comunicativa”, così come la definisce Baldacci (2020) entro cui siamo tutti coinvolti e con la quale dobbiamo fare i conti per ripensare il sistema formativo scolastico.

Emergono, infatti, quei bisogni di cui ogni cittadino della società dell’informazione e comunicazione è portatore: bisogno di essere informato, bisogno di interagire, bisogno di esprimersi, bisogno di protezione, bisogno di gestire situazioni complesse connesse agli strumenti tecnologici e agli ambienti digitali. Anche per questo, la seconda fase della ricerca articolerà le azioni per il disegno di un curricolo inclusivo di formazione anche alle competenze di cittadinanza digitale e trasversali che coinvolgono attivamente tutti i soggetti di un processo formativo, protagonisti di questa ricerca.

Pertanto, seppure non del tutto definitive, alla luce di quanto detto, si possono avanzare le seguenti riflessioni conclusive: primo, la didattica a distanza, informandosi anche al modello dei paesi nordici dove ha una sua fisiologia, una sua rappresentazione e una sua cultura, non può trascurare l’educazione che, insieme all’istruzione, costituisce uno dei due cardini dell’insegnamento. Non può, quindi, se non vuole essere mera didattica da distante, ridursi a una mera trasposizione sul digitale di quanto si fa in presenza. Secondo: la scuola riveste anche una funzione di sostegno sociale per le famiglie. Infine: la prospettiva della cura, in termini pedagogici, che passi quindi da un percorso educativo individualizzato, da recuperare soprattutto, ma non solo, nei confronti degli alunni con disabilità.

Riferimenti bibliografici

- Ascenzi A., Sani R. (Eds.), (2016). *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L’insegnamento dei Diritti e dei Doveri nelle scuole dell’Italia unita (1861- 1900)*. Macerata: EUM.
- Bailey K. D. (1994). *Methods of Social Research* (fourth edition). New York: The Free Press.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subaltermità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). La pandemia e il fallimento della scuola-azienda. In *Micro-Mega* 4/2020: Dopo il virus un mondo nuovo? pp. 121-130.
- Bellatalla L., Genovesi G. (2006). *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*. Firenze: Le Monnier.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Calvani A. (2017). *Manuale di tecnologia dell’educazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cambi F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Chiosso G. (2011). *Alfabeti d’Italia. La lotta contro l’ignoranza nell’Italia unita*, Torino: Società Editrice Internazionale.
- Cohen L., Manion L. and Morrison K. (2007). *Research Methods in Education. Sixth edition*, Oxon: Routledge.
- Covato C. (1996). *Un’identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Covato C. (2020). *Marxismo e educazione*. In *HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN’S LITERATURE*, vol. XV, n. 2, pp. 811- 824.
- Creswell J. W. (2014). *Second Edition: Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage.
- Dewey J. (1915). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Donati P. (2015). *L’enigma della relazione*. Bologna: Edizioni Mimesis.
- Gobo G. (2004). Generalizzare da un solo caso? Lineamenti di una teoria idiografica dei campioni. *Rassegna italiana di sociologia*, 1, pp. 1-27. DOI: 10.1423/13200.

- Manacorda M. A. (1970). *Il principio educativo in A. Gramsci*. Roma: Armando.
- Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci Editore.
- Montessori M. (2000). *L'autoeducazione*, Milano: Garzanti-Elefanti.
- Pati L. (2008). *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*. Milano: Pedagogia e Vita, n.1.
- Santoni Rugiu A. (1979). *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.
- Seveso G. (2003). La storia della didattica nel pensiero pedagogico. In Nigris E. (Ed.). *Didattica generale*. Milano: Guerini.
- Tognon G. (2007). La relazione scuola e democrazia nella transizione contemporanea. La sfida del merito. In Pazzaglia L. (Ed.). *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Volpicella A.M. (2020). Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi. In Volpicella A.M., Crescenza G. (Eds.). *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 25-70.
- Volpicella A.M. (2017). Il patto educativo scuola-famiglia. In Volpicella A.M., Crescenza G. (Eds.). *Una bussola per la scuola. Nuove strategie pedagogiche e didattiche per gli studenti di oggi*. Roma: Edizioni Conoscenza, pp. 157-172.