



La scuola nella pandemia

Dialogo multidisciplinare

a cura di Giuseppe Laneve

eum

Instant book

1

Collana diretta da Luca De Benedictis

Comitato scientifico:

Benedetta Barbisan, Luca De Benedictis, Francesca Coltrinari, Arianna Fermani, Barbara Malaisi, Giuseppe Rivetti

ISBN 978-88-6056-666-9 (print)

ISBN 978-88-6056-667-6 (on-line)

DOI xxx

Prima edizione: settembre 2020

©2020 eum edizioni università di macerata

Corso della Repubblica, 51 – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Impaginazione: Carla Moreschini

Copertina: +studiocrocevia

La presente opera è rilasciata nei termini della licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Indice

- 7 Prefazione
di Giuseppe Laneve
- Giuseppe Laneve
- 13 I tanti significati del *luogo* scuola: uno sguardo costituzionale
- Ilaria Rivera
- 33 Per una prossemica sociale nello stato di emergenza.
La tutela del diritto all'istruzione nella prospettiva
comparata ai tempi del Covid-19
- Camilla Bianchi
- 49 Il *Summer Learning Loss* ai tempi del Covid-19.
L'esperienza del progetto *Arcipelago Educativo* per
contrastare la povertà educativa e supportare un
apprendimento di qualità
- Lorella Giannandrea
- 65 La scuola e l'emergenza Covid-19
- Massimiliano Stramaglia
- 75 Insegnare ai tempi del coronavirus. Per una breve
fenomenologia della figura docente
- Michele Troisi
- 85 Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del
coronavirus
- Luca Girotti
- 97 Una vicinanza che divide, una distanza che non unisce:
spunti di riflessioni a partire dalle criticità emerse nel corso
dell'esperienza della didattica "casalinga"

- Rosita Deluigi, Ilenia Marino
111 I servizi 0-6 anni nei tempi e negli spazi del Covid-19: sfide e prospettive
- Angela Fiorillo
125 Didattica a distanza: aspetti organizzativi, progressione dell'apprendimento, opportunità da capitalizzare
- Alessandra Fermani, Catia Giaconi, Arianna Taddei, Gonzalo Del Moral Arroyo
137 *Virtual Place Identity*: la percezione dell'autoefficacia negli educatori in formazione durante l'emergenza Covid-19
- 155 Conclusioni
di Giuseppe Laneve
- 157 Notizie sugli Autori

Prefazione

Le ragioni che hanno animato e promosso il *Webinar* tenutosi lo scorso luglio, e quindi il presente *instant book* che raccoglie molte delle riflessioni in esso svoltesi, vanno ricercate innanzitutto nel sottotitolo che ho voluto inserire per tracciare, da subito, una linea di *metodo*: “*Dialogo multidisciplinare*”.

In un articolo dal titolo *Global Public Law Scholarship and Democracy*, pubblicato sul finire del 2018, Rosalind Dixon, Professor of Law presso la New South Wales University of Sidney e attuale co-Presidente dell’International Public Law Society, per provare a fronteggiare le fragilità, o meglio la vera e propria crisi, che tutte le democrazie stavano attraversando e che hanno costituito uno dei *focus* principali per gli studiosi del diritto costituzionale proponeva, prima ancora di soluzioni *nel merito*, una scelta *di metodo* per approcciare il problema: quella di un «true interdisciplinary engagement» attraverso il quale la scienza del diritto pubblico (globale) si possa aprire virtuosamente e in condizioni di reciprocità ad altre dimensioni del sapere, non solo quelle economico-scientifiche, ma anche quelle prettamente umanistiche, come la filosofia, la storia, la sociologia, la psicologia, la pedagogia¹.

In questa estate 2020, in cui siamo ancora alle prese con una crisi del tutto inedita rispetto a quelle conosciute sino ad ora, che quasi ridefinisce *in toto* la portata semantica dello stesso concetto, l’approccio multidisciplinare sembra più che mai rivelarsi una carta vincente per lo studio dei fenomeni, perché più di altri riesce a svelarne i diversi volti, le plurime sfaccettature, in una parola a decifrarne la *complessità*.

¹ R. Dixon, *Global Public Law Scholarship and Democracy*, «International Journal of Constitutional Law», 16, 4, 2018, pp. 1059-1060.

Lungo questa direzione di marcia, il Dipartimento di Scienze della formazione, beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata è in grado di fornire un contributo significativo. Riunendo e tenendo insieme al suo interno un'ampia gamma di settori scientifici, e dunque diverse sensibilità, esso rinviene proprio nella multidisciplinarietà la sua cifra distintiva, capace di connotarlo non solo all'interno dell'Ateneo maceratese, ma probabilmente anche a livello nazionale.

Da qui l'idea di individuare un macro-tema correlato alla pandemia del Covid-19 – e la *Scuola* è sembrato da subito quello più appropriato tanto per la sua intrinseca complessità quanto per la sua capacità di interessare trasversalmente i diversi ambiti di ricerca presenti nel Dipartimento – e lanciare, all'interno di questo, una sorta di *Call* per offrire un panorama di riflessioni più ampio e con distinte angolazioni prospettiche. Una *Call* naturalmente *aperta*, nel senso che è stata rivolta a tutti i docenti del Dipartimento, quindi senza guardare allo specifico settore disciplinare, e *libera*, nel senso che coloro che hanno potuto partecipare hanno scelto in maniera del tutto autonoma i profili tematici da affrontare.

Ottenute le adesioni dei colleghi, che qui ringrazio vivamente², il *Dialogo* si è arricchito con la partecipazione di tre “esterni”, la dott.ssa Camilla Bianchi, Expert Scuola di *Save the Children*, la dott.ssa Ilaria Rivera, dottore di ricerca in diritto pubblico e attualmente Consulente dell'Ufficio legislativo del MISE, e la dott.ssa Angela Fiorillo, dirigente scolastico dell'Istituto scolastico comprensivo “E. Paladini” di Treia (MC).

Venendo ora al *merito*, e quindi al titolo, il tema *Scuola* – l'ho appena ricordato – è terreno di elezione prediletto nel nostro Dipartimento che nella sua offerta didattica propone, tra gli altri, il Corso di laurea quinquennale in Scienze della formazione primaria, il Corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione, e organizza i Corsi per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni

² Ringraziamento che deve estendersi al prof. Michele Corsi, al prof. Piero Crispiani e alla prof.ssa Maria Teresa Gigliozzi che hanno partecipato al *Dialogo* promosso nel Webinar del 6 luglio e che – solo in ragione dei tempi strettissimi di consegna dei lavori – non hanno potuto essere presenti in questo volume.

con disabilità per le Scuole dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di I e II grado .

La complessità del tema *Scuola* a seguito della crisi pandemica sta affiorando, probabilmente con un certo ritardo, in tutte le sue sfaccettature in questi giorni di agosto, che avrebbero dovuto essere quelli degli ultimi preparativi per un sicuro ritorno nelle scuole e che – sia per una curva di contagi ancora alta nei mesi estivi sia per un'età media dei contagiati sempre più bassa – vengono forse inevitabilmente riavvolti da dubbi e interrogativi tali da rendere lo scenario del prossimo anno scolastico ancora del tutto incerto.

È probabile allora che proprio tale quadro dai contorni sfocati e dalle tinte ancora non definite possa sposarsi bene con l'intento di questo volume che non è tanto quello di esprimere giudizi, men che mai perentori, quanto quello di costruire una rete corale di riflessione su *ciò che è stato* e offrire così un primo contributo per riprogettare, con la forza non degli *slogan* ma del pensiero ragionato, un modello di scuola che, ben consapevole del suo passato, anche prossimo, deve guardare e andare *oltre*.

La scuola, da marzo a giugno, ha dovuto raccogliere una sfida enorme: rimanere *in vita* pur nella *chiusura* degli edifici scolastici. Lo ha potuto fare solo grazie alla tecnologia che, al netto delle tante difficoltà e pagando anche un costo in termini di pieno rendimento³, ha comunque mostrato anche in questo settore un risvolto quasi “salvifico”⁴. Il ricorso improvviso, drastico ed esclusivo all'offerta formativa a distanza su tutto il territorio nazionale e nelle scuole di ogni ordine e grado, ha fornito risposte diverse, in alcuni casi purtroppo molto diverse, dovute certamente a significative differenze sul piano dell'accesso alla rete da parte degli utenti⁵, in questo caso alunni, al diverso gra-

³ A. Ruggeri, *Società tecnologicamente avanzata e stato di diritto: un ossimoro costituzionale?*, «Consultaonline», II, 2020, 284. Poco più avanti, l'A. osserva come «senza le risorse apprestate dalla tecnologia, la compressione sarebbe stata ancora maggiore, fino a portarsi, specie con riguardo ad alcuni diritti ed attività, al loro totale sacrificio», p. 285.

⁴ G. Laneve, *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, «Osservatorio Costituzionale», 3, p. 411.

⁵ Non si tratta, peraltro, di problema sofferto solo nel nostro Paese. Basti pensare

do di *acknowledgment* delle tecnologie da parte dei docenti, ma anche a una inevitabile impreparazione mentale e di spirito che tutti noi abbiamo dovuto scontare una volta scaraventati in una dimensione dell'esistenza, come quella generata dalla pandemia, del tutto sconosciuta⁶. È stata davvero didattica a distanza? O forse solo una mera didattica *dell'emergenza*? O forse ancora qualcosa di diverso? Quanti e quali gli impatti sui diritti degli alunni, dei più piccoli, ma anche degli insegnanti? Quale il ruolo della famiglia? Come la scuola, quale ente esponenziale di una comunità e dotato di autonomia, ha dovuto far fronte a tutto questo?

A questi – insieme ad altri – interrogativi si prova a dare una risposta in questo volume che si apre con alcune mie riflessioni attorno alle diverse declinazioni costituzionali della scuola come *luogo di formazione, di relazionalità, di libertà, per la democrazia* etc. (Laneve); prosegue con un contributo che, guidato dal fondamentale diritto all'istruzione, offre un quadro, per nulla agevole, della successione degli interventi normativi relativi alla chiusura delle scuole nel nostro Paese, impreziosito da uno sguardo alle esperienze di altri ordinamenti (Rivera); ci si sposta, poi, su un piano ancor più concreto, con un'analisi della situazione reale, dell'impatto vivo che la pandemia ha prodotto

che negli Stati Uniti, il Distretto scolastico di Philadelphia si è posto seriamente il problema dell'erogazione uguale per tutti del servizio di istruzione, arrivando a vietare in una prima fase l'obbligo delle lezioni on line e della valutazione degli studenti proprio a causa della impossibilità di garantire un accesso alla rete uguale per tutti, cfr. D. Mezzacappa, A. Wolfman Arent, *Hite clarifies ban on "remote instruction" during shutdown*, disponibile su <<https://thenotebook.org/articles/2020/03/18/philly-schools-forbid-remote-instruction-during-shutdown-for-equity-concerns/>>.

⁶ Anche l'attuale Presidente della Corte costituzionale, riferendosi alla necessità di assicurare comunque la continuità della Corte, ha detto: «Siamo stati colti tutti di sorpresa, tanto i cittadini quanto le istituzioni pubbliche: tutti abbiamo dovuto rapidamente adattare il nostro modo di agire a una situazione davvero sconvolgente, inedita e imprevedibile. Anche la Corte lo sta facendo, cercando di assicurare, come sempre ripete nella sua giurisprudenza, un ragionevole e proporzionato bilanciamento tra tutte le esigenze in gioco», così M. Cartabia, *La Corte costituzionale non si ferma davanti all'emergenza, questo è il tempo della collaborazione tra istituzioni*, intervista del 27 marzo 2020, disponibile su «www.giustiziainsieme.it». Si veda anche L. Lacchè, Noli me tangere? *Qualche riflessione ai tempi del coronavirus*, «Giornale di Storia costituzionale», 39, 2020, pp. 5-13. Se si vuole, G. Laneve, *Quando un virus "sale in cattedra": una delle "mine vaganti del nostro tempo"*, in *Argomenti2000.it*, 26 marzo 2020.

sulla condizione dei minori, attraverso la lente di un soggetto non istituzionale, ma dal grande valore sociale, quale *Save the Children*, da sempre profondamente impegnato nel contrasto alla povertà educativa e al *learning loss* (Bianchi). Il contributo del Direttore del Dipartimento apre la prospettiva pedagogica con una riflessione che si sofferma sul valore che l'uso della tecnologia può portare nella scuola se accompagnata da una ridefinizione degli spazi e dei tempi dell'apprendimento (Giannandrea); non poteva mancare l'attenzione sulla figura del docente che, rivisto dapprima nella sua evoluzione (da educatore a professionista riflessivo, sino a educatore pratico) ha svelato in questa pandemia un ulteriore profilo, quello del "tecnologo" (Stramaglia); contributo, quest'ultimo, che ha lanciato in conclusione alcuni spunti sul ruolo della famiglia, utili per agganciare un saggio, nuovamente di angolatura costituzionalistica, nel quale, insistendo sulle interazioni tra le due maggiori agenzie educative (famiglia e scuola), si riflette sull'inversione quasi "paradossale" generatasi in questa pandemia: dalla famiglia che doveva entrare nella scuola, alla scuola che è entrata nella famiglia (Troisi). Il rapporto scuola-famiglia torna ad essere approcciato da una prospettiva pedagogica, grazie a una riflessione che ha visto la scuola cimentarsi, piuttosto che con una vera didattica a distanza (DaD), con una didattica provocatoriamente definita "casalinga", ovvero «fatta da casa (a casa), per casa e in casa» (Girotti). La collaborazione delle agenzie educative riemerge in un contributo che proietta lo sguardo sui "più piccoli", e dunque sui nidi e sulle scuole dell'infanzia, dove in luogo della DaD si promuovono i Legami Educativi a Distanza (LEAD) che richiedono l'imprescindibile ruolo di mediatori ai genitori, in uno scenario più ampio di ricostruzione di relazioni educative che impegna una gamma plurale di attori del territorio (Deluigi, Marino). A questo punto, si entra letteralmente nella scuola, attraverso un punto di vista privilegiato, quello di un dirigente scolastico di un istituto comprensivo, che ha dovuto, *sul campo* e in riferimento ai diversi gradi di maturazione degli alunni, sperimentare tutte le criticità che questa pandemia ha portato nella dimensione scolastica (con una attenzione particolare rivolta agli alunni con bisogni educativi speciali), senza però rinunciare allo sguardo

prospettico volto altresì a cogliere nelle buone pratiche che hanno consentito di fronteggiare quella stesse criticità, delle opportunità, da mantenere e implementare, per migliorare *pro futuro* la proposta formativa della scuola (Fiorillo). Proprio il desiderio di rilanciare uno sguardo in prospettiva spiega la scelta di chiudere il volume con un contributo di matrice psicopedagogica che rivolge la sua attenzione agli educatori del futuro, cercando di comprendere se e come sia cambiata la percezione dell'auto-efficacia negli educatori in formazione durante il passaggio dal *pre* al Covid-19, in cui le lezioni universitarie sono state necessariamente erogate loro online, proponendo il concetto di *Virtual Place Identity* come un costrutto autonomo. Un'analisi che offre, pertanto, spunti di riflessione potenzialmente utili al mondo della scuola per quanto riguarda l'erogazione della didattica a distanza e sugli impatti, non solo in termini di apprendimento, bensì anche di acquisizione e di costruzione dell'identità (Fermani, Giaconi, Taddei, Del Moral Arroyo).

Il tutto tenendo fede alla opzione di metodo evidenziata all'inizio: quella che si offre alla discussione e al confronto, nutrendosi dialetticamente di un apporto plurale.

Giuseppe Laneve

Giuseppe Laneve

I tanti significati del *luogo* scuola: uno sguardo costituzionale

SOMMARIO: Introduzione – 1. La scuola come luogo, innanzitutto “fisico” – 2. La scuola come luogo di *formazione* e per la *democrazia* – 3. La scuola come luogo *sociale*, di relazione con la diversità – 4. La scuola come luogo che *appartiene* a un altro (luogo): il territorio – 5. La scuola come luogo di *libertà* – 6. La scuola come luogo di un *dovere* (dello Stato) – 7. Postilla: la scuola luogo della (e per la) *Costituzione*...

Introduzione

Lo sguardo che uno studioso del diritto costituzionale può proporre, e che valga anche come una sorta di introduzione rispetto al tema di questo volume, non può che focalizzarsi innanzitutto attorno a una breve ricognizione su ciò che la scuola rappresenta per la Costituzione. Una ricognizione che, se in altri tempi, poteva rischiare di apparire pleonastica, non lo è certamente oggi, alla luce dello scenario epocale delle scuole chiuse, di quella “ferita per tutti” di cui ha parlato – rivolgendosi peraltro in prima battuta a tutti gli alunni, il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella nel suo intervento all’interno del programma televisivo “Maestri” del 27 aprile 2020, realizzato da Rai Cultura in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione. Uno scenario che, a ben guardare, è l’antitesi per eccellenza, l’estremità opposta di quello prefigurato dai Costituenti, che invero hanno voluto e scolpito una “scuola aperta a tutti” (art. 34 Cost.).

Una ricognizione che si sceglie di effettuare mettendo in evidenza le diverse declinazioni di senso (costituzionale, appunto) del *luogo* scuola.

1. *La scuola come luogo, innanzitutto “fisico”*

L'esigenza di (ri)tornare a scuola, o meglio di rientrare *nelle* scuole, attraverso un percorso che va però adeguatamente pensato, progettato ed implementato, si lega innanzitutto alla loro “fisicità”. Gli istituti scolastici, come tali, posseggono un tratto di profonda umanità: sono un *luogo*. E l'uomo è *nel* luogo¹. Il luogo, la dimensione di senso dello spazio, anche propriamente fisico, è categoria che non può e non deve perdersi, soprattutto nell'epoca – per dirla con Baricco – della smaterializzazione², in cui la tecnologia e la rete scorrono su dimensioni altre, luoghi dai connotati molto diversi da quelli tradizionali (e materiali), o, se si vuole, *non-luoghi*³.

La scuola, anche nella sua fisicità, è luogo da *abitare*, e cioè uno spazio *di relazione* e *di relazioni*, di costruzione di identità, di storia e di memoria⁴: come tale, luogo antropologico nella accezione di Marc Augé.

Conserva un'enorme importanza quanto detto da Umberto Pototschnig, studioso tra i più attenti alle tematiche della scuola, per il quale l'attività formativa “non può avvenire nel vuoto”, avendo «bisogno invece di un ambiente, anzi di una comunità, in grado di promuovere lo sviluppo della personalità dell'alunno»⁵.

Si avverte quella necessità di una *reconstruction*, termine caro a John Dewey, del rapporto tra il soggetto e il luogo, rapporto intriso di senso educativo e politico⁶.

¹ M. Luciani, *Dal cháos all'ordine e ritorno*, «Rivista di filosofia del diritto», 2, 2019, p. 350.

² A. Baricco, *The Game*, Torino, Einaudi, 2019, p. 79, dove si afferma: «il Web stesso, come prima di lui Internet, era ed è un'entità che si percepisce come sostanzialmente IMMATERIALE, certamente «reale» ma non come lo erano le reti di ferrovie e perfino le rotte per i mari: ha un peso?, occupa dello spazio?, è in un luogo?, si può rompere?, ha dei bordi?».

³ G. Scaccia, *Il territorio fra sovranità statale e globalizzazione dello spazio economico*, «RivistaAic.it», 3, 2017, p. 17.

⁴ Sulla capacità dei luoghi di creare memoria e viceversa, cfr. A. Mastromarino, *Stato e memoria. Studi di diritto comparato*, Milano, Franco Angeli, 2018, in part. pp. 97 ss.

⁵ U. Pototschnig, *Un nuovo rapporto tra amministrazione e scuola*, «Rivista giuridica della scuola», 1975, pp. 251-252.

⁶ J. Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, in Id., *The Middle Works*, vol. 12: 1899-1924, Carbondale, The South Illinois University Press, 1982, pp. 77 ss.

2. *La scuola come luogo di formazione e per la democrazia*

La scuola è il luogo dell'apprendimento, della conoscenza, dello sviluppo della personalità, dunque della *formazione* dell'uomo, ovvero di quel percorso che occupa una corsia privilegiata nel disegno costituzionale, essendo ciò che consente all'uomo di essere *uomo*, di conoscere, sapere, capire, giudicare e, infine, scegliere⁷. Non può esservi alcun pieno sviluppo della persona senza la conoscenza e la consapevolezza delle cose. Luogo di cultura, quindi, grazie alla quale, ricordando l'insegnamento di Giovanni Paolo II, l'uomo "vive una vita autenticamente umana", diventando "più uomo"⁸.

Se la formazione assume un ruolo decisivo per lo sviluppo della personalità di ciascun uomo, essa diviene fattore cruciale altresì per la effettiva e piena realizzazione di quanto stabilito all'art. 1 Cost., cioè il principio democratico unitamente a quello della sovranità popolare⁹.

Si tratta di principi che non possono essere disancorati da quelli prescritti dagli artt. 2 e 3 Cost., essendo al contrario a questi intimamente legati da un filo rosso che consente una lettura unitaria e sistematica. Unitarietà e sistematicità a cui partecipa altresì, secondo il tradizionale insegnamento di Spagna Musso, anche l'art. 9 Cost.¹⁰ E difatti, se la democraticità di un ordinamento statale è garantita dalla effettività della partecipazione dei cittadini alla scelta dei fini ultimi dell'azione statale, allora tale effettività si realizza solo se si ottengono, su un pia-

⁷ Volendo, cfr. G. Laneve, *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, «federalismi.it», 13, 2014, p. 4. In tema, cfr. A. Loiodice, *Informazione (diritto alla)*, ad vocem, in *Enciclopedia del diritto*, Milano, Giuffrè, 1971.

⁸ Discorso tenuto da Giovanni Paolo II all'UNESCO, Parigi, 2 giugno 1980, ripreso ora in Giovanni Paolo II, *Memoria e identità*, Milano, Rizzoli, 2005, pp. 105-106.

⁹ Il riferimento non può non andare a V. Crisafulli, *La sovranità popolare nella Costituzione italiana*, in *Scritti giuridici in memoria di V. E. Orlando*, Padova, Cedam, 1957, in part. p. 428. Si veda, da ultimo, appena pubblicato, A.M. Poggi, F. Angelini, L. Conte, *La scuola nella democrazia. La democrazia nella scuola*, Napoli, Editoriale Scientifica, 2020.

¹⁰ E. Spagna Musso, *Lo Stato di cultura nella Costituzione italiana*, Napoli, Morano, 1961, ora in Id., *Scritti di diritto costituzionale*, I, Milano, Giuffrè, 2008, pp. 391 ss., in part. p. 450.

no quantitativo ed esteriore, la totalità di partecipazione, cioè l'intervento di tutti i cittadini senza distinzioni di sorta, e, su un piano qualitativo ed interiore, «la libertà e la maturità di partecipazione ovverosia la idoneità di ogni cittadino a realizzare una scelta libera e cosciente fra le varie prospettive di orientamento e di indirizzo sottoposte al suo giudizio»¹¹. Il ruolo degli istituti predisposti alla formazione della persona è cruciale, giacché «non basta, ai fini di garantire pienamente la democraticità di un ordinamento, che del pensiero sia tutelata la libertà di manifestazione: occorre, altresì, che ne sia garantita anche la pienezza e la libertà della formazione tramite un'adeguata regolazione degli istituti incidenti direttamente sul suo procedimento formativo; se ciò non si verificasse verrebbe meno la democraticità per il venir meno delle premesse su cui essa si fonda»¹².

S'innesta qui il tema della cittadinanza digitale dal momento che questa si salda ormai a quella analogica¹³: costruire una piena consapevolezza della vita in rete non risponde più alla necessità di conoscere solo una strumentazione, ma a quella poliedrica di vivere nella pienezza della (e delle) libertà quella dimensione – digitale appunto – che ormai è un modo in cui si svolge l'esistenza, un modo di essere della persona¹⁴.

¹¹ Ivi, p. 424.

¹² Ivi, p. 426. Lo stesso Autore ha richiamato le posizioni di J. Dewey, *Libertà e cultura*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 171, che ha collegato la conoscenza, lo sviluppo della conoscenza, alla democrazia, allorquando afferma che «il futuro della democrazia è legato al diffondersi dell'atteggiamento scientifico. È questa l'unica garanzia contro uno sviamento su vasta scala per opera della propaganda. Ancora più importante è l'unico modo di assicurare la possibilità di una pubblica opinione abbastanza intelligente per affrontare i presenti problemi sociali». Recent., in tema, cfr. R. Calvano, *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Roma, Ediesse, 2019.

¹³ Cfr. P.C. Rivoltella, *Educare (al)la cittadinanza digitale*, «Rivista di Scienze dell'Educazione», 2, 2013, p. 216, secondo il quale «più che di cittadinanza digitale, sarebbe meglio parlare di tante dimensioni della cittadinanza di cui una, oggi molto importante, è quella digitale». Vedi anche G. Laneve, *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, «Osservatorio Costituzionale», 3, 2020, in part. pp. 425 ss.

¹⁴ A. Ruggeri, *Società tecnologicamente avanzata e stato di diritto: un ossimoro costituzionale?*, «Consultaonline», II, 2020, p. 286, ha detto che proprio questa pandemia ha dimostrato come, ormai, chi non è tecnologicamente attrezzato non è più un *civis*. La letteratura, in tema, è molto ampia: *ex multis*, cfr. T.E. Frosini, *Liberté, Egalité, Internet*, II ed. ampl., Napoli, Editoriale Scientifica, 2019; S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari, Laterza, 2012; G. Azzariti, *Internet e Costituzione*,

3. *La scuola come luogo sociale, di relazione con la diversità*

La scuola è luogo *sociale*, di fervida relazionalità. È il primo luogo in cui si sperimenta (e si costruisce) il rapporto con l'*altro da sé*, con la *diversità*. Se tale connotazione è decisiva nella formazione della personalità di ciascuno, attraverso la creazione dei legami affettivi e relazionali, non se ne possono trascurare altresì le ricadute sul piano costituzionale legate ai processi di definizione delle forme di convivenza tra le diversità. Due semplici esempi dimostrano il valore di questa connotazione. Il primo: la Corte costituzionale, nella storica pronuncia n. 215 del 1987, nella quale sono state tracciate le linee portanti del diritto all'istruzione, ma in fondo la stessa *ratio* dei diritti sociali¹⁵, ha aperto alla conquista di quella che oggi si chiama *inclusione scolastica*, prima declinazione del principio solenne per cui “la scuola è aperta a tutti”¹⁶ che, a sua volta, disegnando la cornice di senso del diritto all'istruzione nel suo complesso¹⁷, trova sostanza in una scuola che deve essere *per ciascuno*, senza ostacoli e distinzioni di sorta. Nel riferirsi ai soggetti disabili, il Giudice costituzionale ha riconosciuto nella “partecipazione al processo educativo con insegnanti e compagni” quel “rilevante fattore di socializzazione” che «può contribuire in modo decisivo a stimolare le potenzialità dello svantaggiato, al dispiegarsi cioè di quelle sollecitazioni psicologiche atte a migliorare i processi di apprendimento, di comunicazione e di relazione attraverso la progressiva riduzione dei condizionamenti indotti dalla

«Costituzionalismo.it», 2, 2011; P. Marsocci, *Cittadinanza digitale e potenziamento della partecipazione politica attraverso il Web: un mito così recente già da sfatare?*, «RivistaAic.it», 1, 2015.

¹⁵ Se si vuole, cfr. in tema G. Laneve, *L'attenzione sui diritti sociali, paradigma di un tempo*, «federalismi.it», 12, 2014. Per la tenuta dei diritti sociali nella pandemia, cfr. P. Bilancia, *Il grave impatto del Covid-19 sull'esercizio dei diritti sociali*, in G. De Minico, M. Villone (a cura di), *Stato di diritto – Emergenza – Tecnologia*, Consulta On Line, 2020, pp. 69 ss.

¹⁶ M. Benvenuti, *L'istruzione come diritto sociale*, in F. Angelini, M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene, 2014, p. 156.

¹⁷ M. Benvenuti, “La scuola è aperta a tutti”? *Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale*, «federalismi.it», n. spec. 4, 2018, p. 111. Recent. A.M. Poggi, *Per un diverso stato sociale: la parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, il Mulino, 2019.

minorazione». Le esigenze di *apprendimento* e *socializzazione* sottese alla frequenza da parte dei disabili delle classi comuni – ha aggiunto il Giudice costituzionale – «non vengono meno col compimento della scuola dell’obbligo»; anzi, proprio perché si tratta di complessi e delicati processi, «è evidente che una loro artificiosa interruzione, facendo mancare uno dei fattori favorevoli allo sviluppo della personalità, può comportare rischi di arresto di questo, quando non di regressione»¹⁸. La frequenza, come ribadito poi nella sentenza n. 226 del 2001, «costituisce infatti lo strumento fondamentale» per consentire di fatto il perseguimento di quelli che sono gli obiettivi della scuola, ovvero l’apprendimento, la comunicazione, le relazioni e la socializzazione¹⁹. Si tratta di esigenze comuni a tutti gli alunni e che per i disabili valgono *a fortiori*. Non v’è dubbio che, in ragione della loro *vulnerability*, condizione peraltro aggredita con più voracità dall’emergenza Covid-19, proprio i soggetti disabili abbiano sofferto maggiormente il distanziamento fisico dagli ambienti scolastici²⁰.

Il secondo esempio ha a che fare con il multiculturalismo: è nella scuola, infatti, che la sfida, molto complessa ma ineludi-

¹⁸ Corte cost., sent. n. 215 del 1987. Più recent. C.d.S., sez VI, sent. n. 2023/2017 ha affermato che: «l’inserimento e l’integrazione nella scuola... anzitutto evitano la segregazione, la solitudine, l’isolamento, nonché i patimenti e i pesi che ne derivano, in termini umani ed economici potenzialmente insostenibili per le famiglie. L’inserimento e l’integrazione nella scuola rivestono poi fondamentale importanza anche per la società nel suo complesso, perché rendono possibili il recupero e la socializzazione».

¹⁹ Art. 12, comma 3, l. 104 del 1992.

²⁰ Tanto è vero che, in sede di conversione del d.l. n. 22 del 2020 (decreto scuola), all’art. 1 è stato introdotto il comma 4-ter che recita: «Limitatamente all’anno scolastico 2019/2020, per sopravvenute condizioni correlate alla situazione epidemiologica da COVID-19, i dirigenti scolastici, sulla base di specifiche e motivate richieste da parte delle famiglie degli alunni con disabilità, sentiti i consigli di classe e acquisito il parere del Gruppo di lavoro operativo per l’inclusione a livello di istituzione scolastica, valutano l’opportunità di consentire la reinscrizione dell’alunno al medesimo anno di corso frequentato nell’anno scolastico 2019/2020 ai sensi dell’articolo 14, comma 1, lettera c), della legge 5 febbraio 1992, n. 104, limitatamente ai casi in cui sia stato accertato e verbalizzato il mancato conseguimento degli obiettivi didattici e inclusivi per l’autonomia, stabiliti nel piano educativo individualizzato». Sulle ripercussioni particolarmente gravi che la crisi pandemica ha generato nei confronti delle persone con disabilità, cfr. M. D’Amico, *L’emergenza sanitaria e i diritti dimenticati*, in De Minico, Villone (a cura di), *Stato di diritto* cit., in part. pp. 100-102.

bile, del multiculturalismo gioca la prima e fondamentale partita²¹. Le diversità su più piani, somatico, linguistico, religioso, alimentare, di abbigliamento etc., impongono da subito il ricorso ad azioni educative mirate ad affiancare le diversità in modo paritario, a praticare, quindi, forme di *con*-vivenza capaci di evidenziare come una diversità nella forma è, in fondo, uguaglianza nella sostanza.

Tanto il primo quanto il secondo esempio, che altro non sono che le facce di una stessa medaglia, disvelano l'importanza dell'aprirsi al *portato* dell'altro, vale a dire predisporre ad accogliere ciò che l'altro *porta* (a me). Un occhio attento all'etimologia delle parole aiuta: l'altro, infatti, è sì *diverso* – che dal latino *dis-versus*, *dis-vertere*, rinvia a qualcuno che si volge *altrove* rispetto alla mia direzione (volto contro, dal *dis*-prefisso nominale), alludendo pertanto a un individuo che non è o *non ha* come me –, ma è anche *differente*, che invece, da *dis-ferre* (portare) evoca la positività di ciò che l'altro è in grado di portare (a me), arricchendomi²². Un'azione dall'enorme significato educativo.

4. *La scuola come luogo che appartiene a un altro luogo (il territorio)*

Ancora: a partire dagli anni Settanta, grazie alle intuizioni della più attenta dottrina, quella che ha rovesciato il paradigma tradizionale che riconosceva nello Stato il soggetto chiamato a istruire, e ha affermato che “è la scuola come tale a istruire”²³, ha preso il via un lento processo di riforma che ha liberato ulteriori significati alla espressione la scuola è *aperta* a tutti: oltre a favorire una gestione partecipata e collegiale da parte dei suoi organi, la scuola, infatti, si rivolge all'*esterno*, divenendo ente esponenziale dei bisogni educativi, formativi, culturali e sociali della comunità territoriale di riferimento. Una scuola che

²¹ Lo notava già anni fa A.M. Poggi, *Autonomia delle istituzioni scolastiche e multiculturalismo*, «Quaderni di politica ecclesiastica», 1, 2000, pp. 179 ss.

²² C. Laneve, *Lo scrivere pensato, ossigeno per la società democratica*, in Id. (a cura di), *La scrittura come gesto politico*. La beauté d'une pratique, Barletta, Cafagna Editore, 2018, pp. 21-22.

²³ Pototschnig, *Un nuovo rapporto tra amministrazione e scuola*, cit., p. 250.

si sgancia da logiche autoreferenziali, rattrappite nella mera linearità verticistica ministeriale e si “apre” al dialogo con il tessuto sociale nel quale nasce e cresce, contribuendo in modo attivo alla evoluzione di quest’ultimo. Ha preso così *sostanza*, prima ancora che *forma*, quell’*autonomia* della scuola che ne rappresenta il *proprium*, e che non può che atteggiarsi come autonomia funzionale, incentrata su un’idea di scuola-comunità in costante interazione con il territorio²⁴, che ha poi trovato, pur tra mille problemi, riconoscimento costituzionale ormai quasi venti anni fa.

Questa declinazione ulteriore del concetto di scuola *aperta* a tutti, come interazione vivace e proficua con la comunità e il territorio di riferimento, è quella che più si presta ad offrire, in tempi più brevi, opportunità per sperimentare spazi educativi nuovi, diversi, capaci anche di ridefinire il *luogo* scuola su una pluralità di dimensioni che coinvolgano direttamente quella della città e le sue componenti socio-culturali. Peraltro, già intesa quale «funzione di sistemi comunicativi pluridimensionali»²⁵, la città, proprio riscoprendosi anche come città educativa²⁶, che offre e condivide spazi in una commistione proficua tra pubblico e privato, può offrire una risposta alla sfida della urbanizzazione dei diritti, per dirla con Ulrich Beck²⁷, della «democratizzazione della possibilità di sopravvivenza», riprogettandosi come *luogo* (ancora) significativo della contemporaneità.

²⁴ In tema, A.M. Poggi, *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie regionali*, «Le Istituzioni del federalismo», 2-3, 2004, pp. 229 ss.; A. Sandulli, *Sussidiarietà ed autonomia scolastica nella lettura della Corte costituzionale*, «Le Istituzioni del federalismo», 4, 2004, pp. 543 ss.; se si vuole, G. Laneve, *Istruzione, identità culturale e Costituzione: le potenzialità di una relazione profonda in una prospettiva interna ed europea*, «federalismi.it.», 24, 2012, pp. 8-12. Ancora, sul concetto di scuola come necessaria comunità aperta v. A. Morelli, *Le diverse configurazioni dell'autonomia nei due ambiti funzionali dell'istruzione e della sanità*, «Nuove Autonomie», 1, 2013, p. 75.

²⁵ M. Castells, *La città delle reti*, tr. it., Venezia, Marsilio, 2004, p. 71.

²⁶ S.M. Martin, *La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo*, «Estudios sobre Educacion», 13, 2007, pp. 39 ss.; C. Laneve, *L'ipotesi di “città educante”*, in F. Frabboni, L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, 1991, pp. 66 ss.

²⁷ U. Beck, *La metamorfosi del mondo*, tr. it. a cura di M. Cupellaro, Roma-Bari, Laterza, 2017, p. 193.

5. *La scuola come luogo di libertà*

La scuola, ancora, è luogo di libertà, termine quest'ultimo da declinarsi necessariamente al plurale: meglio, quindi, luogo *delle* libertà. Libertà di scelta del percorso di istruzione, libertà *delle* scuole, ma anche libertà *nella* scuola. Qui l'attenzione deve spostarsi sulla libertà di insegnamento dei docenti, altra libertà sottoposta a forte *stress* durante la chiusura delle scuole.

La c.d. costituzione scolastica che, guidata dall'art. 9, comma 1, Cost. ai sensi del quale "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica", trova compimento negli artt. 33 e 34 Cost.²⁸, si apre con la preziosa affermazione per cui "l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento" (art. 33, comma 1 Cost.). Se, in una prospettiva più ampia e generale, nell'insegnamento deve rintracciarsi una naturale e irrinunciabile tensione allo sviluppo della cultura²⁹, quando in particolare l'obiettivo si restringe all'ambito scolastico vengono in rilievo tratti del tutto peculiari.

Tra questi, degno certamente di nota è quella per certi versi unica e virtuosa convergenza nell'insegnamento di caratteri tipici delle tradizionali libertà c.d. individuali, grazie ai quali per esempio l'insegnante non può subire alcuna forma di condizionamento da parte dello stato soprattutto sul piano metodologico³⁰, e quelli che invece lo denotano come funzione pubblica, di interesse generale³¹, che si sostanzia nello sviluppo della personalità e nella crescita culturale dei discenti. In questa "specificità dello scopo"³² si realizzerebbe uno smarcamento della libertà di insegnamento dalla libertà di manifestazione del pensiero³³.

²⁸ *Ex multis*, cfr. B. Caravita, *Artt. 33 e 34*, in V. Crisafulli, L. Paladin (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, Cedam, 1990, pp. 224 ss. Vedi anche M. Troisi, *La Costituzione scolastica*, Bari, Cacucci, 2008.

²⁹ G. Fontana, *La libertà di insegnamento*, in Angelini, Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni* cit., p. 109.

³⁰ Corte cost., sent. n. 143 del 1972.

³¹ Basti qui ricordare le posizioni di V. Crisafulli, *La scuola nella Costituzione italiana*, «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1956, pp. 271 ss.

³² Spagna Musso, *Lo Stato di cultura* cit., 471. Cfr. A. Baldassarre, *Diritti sociali, ad vocem*, in *Enciclopedia Giuridica*, Roma, Treccani, 1989, p. 23.

³³ U. Pototschnig, *Insegnamento (libertà di)*, *ad vocem*, in *Enciclopedia del diritto*, Milano, Giuffrè, 1971, p. 736.

Al di là delle specifiche posizioni dottrinarie volte a pigiare più sul pedale individualistico ovvero su quello sociale, un dato pare emergere con chiarezza: la propensione al soddisfacimento di un interesse generale, più che “restringere” la portata della libertà di insegnamento, sta lì a definirne la sua completa prospettiva di senso.

Ecco che il *proprium* dell’insegnamento nelle scuole va ben oltre la mera attività di trasmissione di conoscenze e saperi, e trova linfa, continuamente da essa arricchendosi, nella relazione con il discente³⁴, la cui precipua connotazione educativa è una trama di relazionalità umana dalle mille sfumature, soggetta a continue opere di composizione e ricomposizione³⁵. Una funzione, quella dell’insegnante, talmente implicata con il discente, che egli deve calibrare il suo apporto in funzione anche del grado di maturazione di quest’ultimo.

Occorre aggiungere che il connotato della libertà attribuito dalla Costituzione all’insegnamento non si traduce nel principio per cui tutti possono insegnare, ma in quello ben diverso per cui colui che è preposto all’insegnamento, attraverso il possesso dei requisiti che l’ordinamento richiede nell’interesse della collettività, ha il diritto di farlo liberamente³⁶. La libertà di insegnamento, che come tutti i diritti di libertà è soggetta a limiti (nel caso specifico, si pensi a quelli organizzativi, o a quelli derivanti dalla norme generali sull’istruzione, etc.³⁷), si connota come “il

³⁴ Cfr. E. Balboni, *Prendere la scuola sul serio*, in D. Borgonovo Re, F. Cortese (a cura di), *Un diritto per la scuola*, Trento, Università di Trento, 2004, p. 58, che ricorda come per Pototschnig essenziale «è la relazione educativa, direi interna, tra docente e discente; una situazione che deve ricercare continuamente e trovare un bilanciamento dinamico [...] tra i diritti cognitivi dell’alunno, un soggetto che si trova in una fase delicatissima e preziosa della formazione della sua personalità, gravata d’immaturità intellettuale, d’insufficienti capacità critiche e di timore reverenziale [...] ma ricca di forza sorgiva e creativa da una parte, e la libertà di insegnamento propria di chi – il docente – svolge tale compito con professionalità e consapevolezza dall’altra». Vedi U. Pototschnig, *Insegnamento, istruzione, scuola*, «Giurisprudenza costituzionale», 1961, pp. 398-399.

³⁵ Cfr. le teorie psico-pedagogiche espresse da J.S. Bruner, *The Relevance of Education* (1971), tr. it. *Il significato dell’educazione*, Roma, Armando, 1973.

³⁶ Pototschnig, *Insegnamento, istruzione* cit., p. 739. Vedi anche Corte cost., n. 77 del 1964.

³⁷ Non può non farsi riferimento qui alla nota pronuncia sul c.d. “caso Corde-ro”, Corte cost., sent. n. 195 del 1972, p. 6 del Considerato in Diritto.

cardine dell'intero sistema scolastico realizzato dalla Costituzione³⁸.

Nella conquistata centralità della scuola-comunità, in un sistema che da verticale è divenuto orizzontale, l'insegnamento, che o è libero o *non* è, trova nuove forme di espressione, ma rimane il perno di un'azione coordinata, profonda ed incisiva.

Viene qui in gioco il tema, centrale in questo momento per la scuola, dell'uso della tecnologia, visto che la digitalizzazione è anche capace di proporre una nuova articolazione della forma scolare, aperta (ritorna, il concetto) a una pluralità di ambienti di apprendimento³⁹. Tutto questo chiama però a una grande responsabilizzazione gli insegnanti che, *solo* nella pienezza della loro libertà costituzionalmente garantita, che invero trova nella scelta delle metodologie didattiche il suo nucleo più intangibile, possono raccogliere una grande sfida, quella di mettersi al centro di un vero e proprio processo di *mediazione* tra studenti e tecnologia⁴⁰. Sta qui, in fondo, un tassello fondamentale nella relazione tra scuola e tecnologia: anche i pedagogisti più favorevoli alla *Media Education* non esitano ad affermare che prima di un insegnamento che ricorra ai media e al digitale occorre porsi il problema di *educare ai media e al digitale*⁴¹. Il *focus*, quindi, si sposta, e dal mero ricorso all'utilizzo di strumenti digitali si innalza al piano della costruzione di un approccio critico sul mondo e sui paradigmi della tecnologia. Significa, invero, offrire una prospettiva interpretativa, attraverso il pensiero, un pensiero che si prenda anche i suoi tempi, che soste su se stesso⁴², che sappia soppesare, e dunque svelare il senso della do-

³⁸ Pototschnig, *Insegnamento, istruzione* cit., p. 402.

³⁹ Cfr. O. Maulini, P. Perrenoud, *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*, in O. Maulini, C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Louvain-la-Nueve, de Boeck, 2005, pp. 147 ss.

⁴⁰ M. Gui, T. Gerosa, *Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana*, «Scuola democratica», 3, 2019, p. 497.

⁴¹ P.C. Rivoltella, *Il futuro della rete: educazione e cittadinanza digitale*, «Rivista di Scienze dell'educazione», 3, 2018, pp. 335-336.

⁴² H. Blumenberg, *La leggibilità del mondo*, Bologna, il Mulino, 1984; J. Vogl, *Sull'esitare*, tr. it., Milano, O Barra O, 2010; B.C. Han, *Il profumo del tempo: l'arte di indugiare sulle cose*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero, 2017; H. Siegel, *Education's Epistemology: Rationality, Diversities and Critical Thinking*, New York, Oxford

manda e dell'interrogarsi sulle cose. In fondo, non molto di più di (e concettualmente diverso da) quello che è sempre stato il compito della scuola: offrire le chiavi di lettura critica e consapevole della realtà⁴³, oggi però decisamente diversa. È una sfida educativa, certo, ma intrisa di rilievo costituzionale.

6. *La scuola come luogo di un dovere (dello Stato)*

Mettendo insieme tutte queste connotazioni se ne svela, infine, una ulteriore. La scuola è luogo di un *dovere* dello Stato. Lo Stato *non può non esserci*. Sta qui il senso più profondo dell'affermazione contenuta nell'art. 33, comma 2, Cost. per cui "La Repubblica istituisce scuole statali per ogni ordine e grado" e che si sostanzia nell'indefettibilità della predisposizione di un apparato adeguato all'erogazione di un servizio pubblico, accessibile per tutti e che si pone quale fattore cruciale per la rimozione delle disuguaglianze e per la mobilità sociale⁴⁴. Da qui, come ribadito dalla Corte costituzionale nella sentenza n. 200 del 2009, derivano i diversi titoli competenziali in nome dei quali lo Stato è legittimato a disciplinare l'istruzione, tra i quali spiccano le "norme generali sull'istruzione", che «definiscono la struttura portante del sistema nazionale di istruzione e che richiedono di essere applicate in modo necessariamente unitario ed uniforme in tutto il territorio nazionale, assicurando, mediante una offerta formativa omogenea, la sostanziale parità di trattamento tra gli utenti che fruiscono del servizio dell'istruzione (interesse primario di rilievo costituzionale)», e la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali da garantire su tutto il territorio nazionale (art. 117, secondo comma, lettera *m*, Cost.): «non vi è dubbio, infatti, che tra i suddetti 'diritti civili e sociali' rientrano anche quelli connessi al sistema

University Press, 2017.

⁴³ Gui, Gerosa, *Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento?* cit., pp. 495-496.

⁴⁴ Sempre in riferimento alla situazione generata dalla chiusura delle scuole, cfr. *When easing lockdowns, governments should open schools first*, «The Economist», April 30th 2020: «In normal times school helps level the playing field. Without it, the achievement gap between affluent and working-class children will grow».

dell'istruzione, con riferimento ai quali deve essere garantito agli utenti del servizio scolastico un adeguato livello di fruizione delle prestazioni formative sulla base di *standard* uniformi applicabili sull'intero territorio nazionale»⁴⁵.

Una presenza, quella statale, che per ragioni altrettanto ben radicate all'interno del testo costituzionale⁴⁶, ha perso il carattere dell'*esclusività*, non già quello della *necessità*⁴⁷.

7. *Postilla finale: la scuola come luogo della (e per la) Costituzione...*

Luogo di *formazione* culturale e della personalità, per progettare e costruire la propria esperienza di vita; per raggiungere quel grado di consapevolezza sulle cose che consente di esercitare appieno (anche attraverso le competenze digitali) le libertà di scelta; luogo di *relazionalità* con l'altro, di *confronto* con la diversità; luogo in cui si esercitano e si respirano diritti di *libertà*; luogo in cui si sente l'essere parte di una *comunità*. Si è parlato sin qui di scuola. Ma, a ben guardare, anche, e tanto, della nostra Carta costituzionale che, fondandosi sull'opzione antropocentrica, rivela la sua "allergia" all'*uno* e si fa promotrice dei *più* in ogni luogo in cui si svolge l'esistenza umana, esprimendo così una scelta radicale per un pluralismo inebriante, ricco di

⁴⁵ Corte cost., sent. n. 200 del 2009, p. 27 del Considerato in Diritto.

⁴⁶ Cfr. Pototschnig, *Insegnamento, istruzione, scuola*, cit. Cfr. sempre le riflessioni di C. Esposito, *Contenuto e limiti della libertà di istituire scuole* (1958), ora in Id., *Scritti giuridici scelti*, IV, Napoli, Jovene, 1999, pp. 127 ss. V. poi ancora P. Ridola, *Sussidiarietà e democrazia*, in G.C. De Martin (a cura di), *Sussidiarietà e democrazia. Esperienze a confronto*, Padova, Cedam, 2009, p. 9, secondo il quale la Costituzione non sembra «configurare anche quello dello stato di istituire scuole di ogni ordine e grado come un compito suppletivo o sussidiario rispetto a funzioni educative svolte da soggetti privati», quanto piuttosto impostare i rapporti tra istruzione statale e privata secondo un principio di concorrenza.

⁴⁷ Ancora Corte cost., sent. n. 195 del 1972, p. 6 del Considerato in Diritto: «È da rilevare, anzitutto, che, in base all'art. 33, lo Stato ha, bensì, l'obbligo di provvedere alla pubblica istruzione, dettando le norme relative ed apprestando i mezzi necessari (apertura di scuole di ogni ordine e grado, ecc.) ma non ha l'esclusività dell'insegnamento. Ché, anzi [...] è lo stesso art. 33 a porre il principio del pluralismo scolastico, che è conforme, d'altronde, a quello fondamentale, di cui al primo comma, della libertà dell'arte e della scienza».

cromature e da respirare a pieni polmoni che, infatti, soffia in ogni angolo del testo⁴⁸.

Una Costituzione che riconosce il vivere in relazione come «dato ineliminabile dell'esperienza umana»⁴⁹, assicurando tutela alla pluralità di spazi sociali, tra questi la scuola, nei quali si esplica tale esperienza; che accoglie e promuove la più ampia gamma di opzioni esistenziali, già a partire dagli artt. 2 e 3 Cost., per proseguire più nello specifico sul piano religioso (artt. 8, 19 e 20), sul piano linguistico (art. 6), sul piano culturale (artt. 9 e 33), sul piano politico (art. 49) etc. Una Costituzione che declina molteplici luoghi e scandisce diversi tempi per l'esercizio della sovranità popolare – libertà di manifestazione del pensiero (art. 21), di riunione e associazione (art. 17 e 18), di associazione nei partiti politici (art. 49), di organizzazione sindacale (art. 39), diritto di sciopero (art. 40), diritto di petizione (art. 50), ma, ancora, la libertà della cultura e dell'insegnamento (artt. 9 e 33 Cost.) e lo stesso diritto all'istruzione (art. 34). Una Costituzione, così, che svela un'immagine variegata, multiforme ed «estroversa» di democrazia partecipativa, continuamente vivificata dal libero proliferare di idee, espressioni, voci *contro*, istanze, smentite, e altro ancora, tutte chiamate, attraverso un moto circolare nello spazio pubblico, sempre più multidimensionale e sovranazionale, a concorrere a formare una pubblica opinione *informata* e consapevole. Una Costituzione che è limite nei confronti del potere, anche di quello del popolo, come stabilito magistralmente nel comma 2 dell'art. 1 Cost. Una Costituzione che, reggendosi – accanto ai diritti – anche sui doveri, costruisce quel concetto di solidarietà ad altissimo tasso educativo, quel senso di comunità che si sostanzia nella consapevolezza per cui il bene personale è strettamente connesso con il bene dell'altro. Che è promozione di uno sguardo empatico sul mondo da costruirsi sulla capacità di mettersi (anche) *dalla parte* dell'altro o, per dirla con le splendide parole di Martha Nussbaum, «to

⁴⁸ Sia consentito il rinvio a G. Laneve, *Pluralismo e limite (al potere e per l'altro): declinazioni della Costituzione come modo di guardare al mondo*, «Consultaonline», III, 2019, p. 486.

⁴⁹ Così G. Dalla Torre, *Dottrina sociale della chiesa e diritto*, «Iustitia», 1, 2005, p. 43.

think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself»⁵⁰. Una Costituzione, in definitiva, che apre le menti, indica un modo di porsi rispetto *alle* persone e *alle* cose, un modo di guardare *al* mondo.

Questa compenetrazione tra scuola e Costituzione, questo “mutuo soccorso” tra le due può, forse finalmente, trovare un compimento proprio a partire dal nuovo anno scolastico nel quale troverà posto, per le scuole di ogni ordine e grado, quindi a partire già da quella dell’infanzia, l’insegnamento trasversale e obbligatorio di educazione civica, a fondamento del quale “è posta la conoscenza della Costituzione italiana”, perché gli alunni possano «sviluppare competenze ispirate ai valori della responsabilità, della legalità, della partecipazione e della solidarietà» (art. 4, comma 1, legge n. 92 de 2019). Un insegnamento che, come stabilito dalle Linee Guida approvate a fine giugno scorso, dovrà svilupparsi attorno a tre nuclei concettuali, la Costituzione, lo Sviluppo sostenibile e la Cittadinanza digitale. Un’occasione unica forse perché i valori del rispetto della persona in quanto tale, dell’*alterità*, del *dialogo*, della *solidarietà*, della *condivisione* dei principi, del *senso di responsabilità* per la cosa comune, del *sacrificio* e del *lavoro*, possano trovare il terreno più fertile per la loro diffusione attraverso un processo di radicamento nei primi anni di sperimentazione dello stare insieme. Un’occasione che non va sprecata, a maggior ragione in questo momento in cui la stessa pandemia ci ha ricordato come e quanto il nostro agire individuale incida sull’intera comunità. Un’occasione che, dunque, va presa sul serio a partire dalla necessità di un adeguato percorso di formazione degli stessi insegnanti⁵¹.

Si svela, così, un ulteriore luogo della scuola: è luogo *della (e per la) Costituzione*. D’altronde, già settant’anni fa Piero Calamandrei parlava della scuola come “un organo vitale della democrazia” ed aggiungeva: «se si dovesse fare un paragone tra l’organismo costituzionale e l’organismo umano, si dovrebbe dire che la scuola corrisponde a quegli organi che nell’organismo

⁵⁰ M.C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010.

⁵¹ Ne ho parlato in Laneve, *La scuola per la Costituzione* cit., pp. 17-20.

umano hanno la funzione di creare il sangue. Gli organi ematopoietici, quelli da cui parte il sangue che rinnova giornalmente tutti gli altri organi, che porta a tutti gli altri organi, giornalmente, battito per battito, la rinnovazione e la vita»⁵².

Parole che, oggi più che mai, dovrebbero risuonare in tutta la loro potenza, offrendo prima a chi decide *sulla*, e poi a chi opera *nella* scuola, una prospettiva di pensiero e di progetto che si fondi sul peso specifico di ciò che è in discussione.

Bibliografia

- Azzariti, G. (2011), *Internet e Costituzione*, «Costituzionalismo.it», 2;
- Balboni, E. (2004), *Prendere la scuola sul serio*, in D. Borgonovo Re, F. Cortese (a cura di), *Un diritto per la scuola*, Trento, Università di Trento;
- Baldassarre, A. (1989), *Diritti sociali, ad vocem*, in *Enciclopedia Giuridica*, Roma, Treccani;
- Baricco, A. (2019), *The Game*, Torino, Einaudi;
- Beck, U. (2017), *La metamorfosi del mondo*, tr. it. a cura di M. Cupellaro, Roma-Bari, Laterza;
- Benvenuti, M. (2014), *L'istruzione come diritto sociale*, in F. Angelini, M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene;
- Benvenuti, M. (2018), «*La scuola è aperta a tutti?*» *Potenzialità e limiti del diritto all'istruzione tra ordinamento statale e ordinamento sovranazionale*, «federalismi.it», n. spec. 4, pp. 147 ss.;
- Bilancia, P. (2020), *Il grave impatto del Covid-19 sull'esercizio dei diritti sociali*, in G. De Minico, M. Villone (a cura di), *Stato di diritto – Emergenza – Tecnologia*, Consulta On Line, 2020, pp. 69 ss.;
- Blumenberg, H. (1984), *La leggibilità del mondo*, Bologna, il Mulino;
- Bruner, J.S. (1971), *The Relevance of Education*, New York, W.W. Norton & Company; tr. it. *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando, 1973;
- Calamandrei, P. (1950), *Difendiamo la scuola democratica*, «Scuola democratica», 2, pp. 1 ss., ora in Id., *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008;

⁵² P. Calamandrei, *Difendiamo la scuola democratica*, «Scuola democratica», 2, 1950, pp. 1 ss., ora in Id., *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008, 85.

- Calvano, R. (2019), *Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato*, Roma, Ediesse;
- Caravita, B. (1990), *Artt. 33 e 34*, in V. Crisafulli, L. Paladin (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, Cedam, pp. 224 ss.;
- Castells, M. (2004), *La città delle reti*, tr. it., Venezia, Marsilio;
- Crisafulli, V. (1956), *La scuola nella Costituzione italiana*, «Rivista trimestrale di diritto pubblico», pp. 271 ss.;
- Crisafulli, V. (1957), *La sovranità popolare nella Costituzione italiana*, in *Scritti giuridici in memoria di V. E. Orlando*, Padova, Cedam;
- Dalla Torre, G. (2005), *Dottrina sociale della chiesa e diritto*, «Iustitia», 1, 35 ss.;
- D'Amico, M. (2020), *L'emergenza sanitaria e i diritti dimenticati*, in G. De Minico, M. Villone (a cura di), *Stato di diritto – Emergenza – Tecnologia*, Consulta On Line, pp. 82 ss.;
- Dewey, J. (1899-1924), *Reconstruction in Philosophy*, in Id., *The Middle Works*, vol. 12: 1899-1924, Carbondale, The South Illinois University Press, (1982), pp. 77 ss.;
- Dewey, J. (1953), *Libertà e cultura*, Firenze, La Nuova Italia;
- Esposito, C. (1958), *Contenuto e limiti della libertà di istituire scuole*, ora in Id., *Scritti giuridici scelti*, IV, Napoli, Jovene, 1999, pp. 127 ss.;
- Fontana, G. (2014), *La libertà di insegnamento*, in F. Angelini, M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene, pp. 99 ss.;
- Frosini, T.E. (2019), *Liberté, Egalité, Internet*, II ed. ampl., Napoli, Editore Scientifica;
- Giovanni Paolo II (2005), *Memoria e identità*, Milano, Rizzoli;
- Gui, M., Gerosa, T. (2019), *Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana*, «Scuola democratica», 3, pp. 481 ss.;
- Han, B.C. (2017), *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, tr. it., Milano, Vita e Pensiero;
- Laneve, C. (1991), *L'ipotesi di "città educante"*, in F. Frabboni, L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli, pp. 66 ss.;
- Laneve, C. (2018), *Lo scrivere pensato, ossigeno per la società democratica*, in Id. (a cura di), *La scrittura come gesto politico*. La beauté d'une pratique, Barletta, Cafagna Editore;
- Laneve, G. (2012), *Istruzione, identità culturale e Costituzione: le potenzialità di una relazione profonda in una prospettiva interna ed europea*, «federalismi.it.», 24;

- Laneve, G. (2014), *L'attenzione sui diritti sociali, paradigma di un tempo*, «federalismi.it», 12;
- Laneve, G. (2014), *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, «federalismi.it», 13;
- Laneve, G. (2019), *Pluralismo e limite (al potere e per l'altro): declinazioni della Costituzione come modo di guardare al mondo*, «Consultaonline», III, pp. 481 ss.;
- Laneve, G. (2020), *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, «Osservatorio Costituzionale», 3, pp. 410 ss.;
- Loiodice, A. (1971), *Informazione (diritto alla), ad vocem*, in *Enciclopedia del diritto*, Giuffrè, Milano;
- Luciani, M. (2019), *Dal chaos all'ordine e ritorno*, «Rivista di filosofia del diritto», 2, pp. 349 ss.;
- Marsocci, P. (2015), *Cittadinanza digitale e potenziamento della partecipazione politica attraverso il Web: un mito così recente già da sfatare?*, «RivistaAic.it», 1;
- Martin, S.M. (2007), *La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo*, «Estudios sobre Educacion», 13, pp. 39 ss.;
- Mastromarino, A. (2018), *Stato e memoria. Studi di diritto comparato*, Milano, Franco Angeli;
- Maulini, O., Perrenoud, P. (2005), *La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions*, in O. Maulini, C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Louvain-la-Nueve, de Boeck, 2005, pp. 147 ss.;
- Morelli, A. (2013), *Le diverse configurazioni dell'autonomia nei due ambiti funzionali dell'istruzione e della sanità*, «Nuove Autonomie», 1, pp. 63 ss.;
- Nussbaum, M.C. (2010), *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton, Princeton University Press;
- Poggi, A.M. (2000), *Autonomia delle istituzioni scolastiche e multiculturalismo*, «Quaderni di politica ecclesiastica», 1, pp. 179 ss.;
- Poggi, A.M. (2014), *L'autonomia scolastica nel sistema delle autonomie regionali*, «Le Istituzioni del federalismo», 2-3, pp. 229 ss.;
- Poggi, A.M. (2019), *Per un diverso stato sociale: la parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, il Mulino;
- Poggi, A.M., Angelini, F., Conte, L. (2020), *La scuola nella democrazia. La democrazia nella scuola*, Napoli, Editoriale Scientifica;
- Pototschnig, U. (1961), *Insegnamento, istruzione, scuola*, «Giurisprudenza costituzionale», pp. 361 ss.;

- Pototschnig, U. (1971), *Insegnamento (libertà di), ad vocem*, in *Enciclopedia del diritto*, Milano, Giuffrè;
- Pototschnig, U. (1975), *Un nuovo rapporto tra amministrazione e scuola*, «Rivista giuridica della scuola», pp. 250 ss;
- Ridola, P. (2009), *Sussidiarietà e democrazia*, in G.C. De Martin (a cura di), *Sussidiarietà e democrazia. Esperienze a confronto*, Padova, Cedam, pp. 1 ss.;
- Rivoltella, P.C. (2013), *Educare (al)la cittadinanza digitale*, «Rivista di Scienze dell'Educazione», 2, pp. 214 ss.;
- Rivoltella, P.C. (2018), *Il futuro della rete: educazione e cittadinanza digitale*, «Rivista di Scienze dell'educazione», 3, pp. 330 ss.;
- Ruggeri, A. (2020), *Società tecnologicamente avanzata e stato di diritto: un ossimoro costituzionale?*, «Consultaonline», II, pp. 284 ss.;
- Rodotà, S. (2012), *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari, Laterza;
- Sandulli, A. (2004), *Sussidiarietà ed autonomia scolastica nella lettura della Corte costituzionale*, «Le Istituzioni del federalismo», 4, pp. 543 ss.;
- Scaccia, G. (2017), *Il territorio fra sovranità statale e globalizzazione dello spazio economico*, «RivistaAic.it», 3;
- Siegel, H. (2017), *Education's Epistemology: Rationality, Diversities and Critical Thinking*, New York, Oxford University Press;
- Spagna Musso, E. (1961), *Lo Stato di cultura nella Costituzione italiana*, Napoli, Morano, ora in Id., *Scritti di diritto costituzionale*, I, Milano, Giuffrè, 2008, pp. 391 ss.;
- Troisi, M. (2008), *La Costituzione scolastica*, Bari, Cacucci;
- Vogl, J. (2010), *Sull'essitare*, Milano, O Barra O.

Ilaria Rivera

Per una prossemica sociale nello stato di emergenza.
La tutela del diritto all'istruzione nella prospettiva comparata
ai tempi del Covid-19

SOMMARIO: 1. Premessa – 2. La tutela del diritto all'istruzione nel panorama giuridico nazionale ed internazionale: brevi cenni – 3. Il diritto all'istruzione alla prova del Covid-19

1. *Premessa*

Si guardi idealmente a “La Scuola di Atene”. Il paragone al celebre dipinto di Raffaello, lungi dall'essere un mero esercizio di stile, offre la rappresentazione plastica della ricerca scientifica e dei saperi come luogo immateriale di incontro e di reciproco arricchimento. Allo sguardo di chi scruta la grandiosità dell'opera raffaelliana non può sfuggire la riproduzione delle diverse tesi che si sono affermate nelle scienze umaniste e matematiche nel corso dei decenni in composizione dialogante, in un medesimo *locus*, dal quale sembra potersi evincere una raffigurazione equilibrata e florida delle suggestioni che accrescono nel libero fluire delle argomentazioni teoriche. Il richiamo testé compiuto vuole essere l'utile occasione per sottolineare l'importanza dell'incontro come momento di apprendimento e di crescita, opportunità di scambio di conoscenze e di competenze. Possibilità queste che, nell'operazione di sintesi nella realtà contemporanea, paiono trovare realizzazione principale nell'ambiente scolastico, che ritrae con pienezza la vocazione plurale della società.

La vivacità dell'ambiente scolastico e la sua complessità fanno delle Istituzioni scolastiche una delle più significative forma-

zioni plurali nelle quali ciascun individuo, nelle diverse fasi della propria crescita, sviluppa e struttura la propria personalità.

2. La tutela del diritto all'istruzione nel panorama giuridico nazionale ed internazionale: brevi cenni

Concentrandoci sulla prospettiva attuale, uno dei diritti particolarmente inciso dalla crisi pandemica da Covid-19 è certamente il diritto all'istruzione, in ragione della natura tradizionalmente riconosciuta di diritto sociale, la cui cifra essenziale richiede l'intervento della pubblica autorità per la sua realizzazione¹, che, come dimostrato dalla prassi, risente della concreta disponibilità di risorse finanziarie adeguate alle finalità prefisse.

Prima di esaminare le molte questioni che la crisi sanitaria causata dalla diffusione del Covid-19 ha scatenato in un moto frenetico, preme ricostruire il quadro normativo nazionale ed internazionale entro cui è ragionevole leggere – e provare ad interpretare – i recenti provvedimenti governativi che si sono succeduti negli ultimi mesi con un'inedita solerzia.

Nell'ordinamento interno, come noto, il diritto all'istruzione² è disciplinato all'art. 34 Cost., che ne sancisce il libero acces-

¹ Così, magistralmente, Corte cost. sent. n. 7 del 1967, nella quale il giudice costituzionale, dopo aver ricostruito la differenza tra i concetti "insegnamento", "istruzione" ed "educazione", sottolinea il ruolo imprescindibile dell'attore pubblico per soddisfare in diritto in parola, per cui «L'interesse pubblico al soddisfacimento di bisogni individuali di importanza collettiva, evidentissimo nel caso in cui si tratti di perseguire finalità etico-sociali mediante la cultura del cittadino, importa l'assunzione del servizio da parte dello Stato e la sua organizzazione. È questo l'elemento primario, che caratterizza e domina la prestazione, la concreta, ed insieme la esaurisce (salvo quanto si dirà in seguito) mediante la messa a disposizione degli ambienti scolastici, del corpo insegnante e di tutto ciò che direttamente inerisce a tali elementi organizzativi. In questa prestazione in cui è predominante e caratteristica la prestazione di attività, mentre la prestazione di beni è poi un mezzo per raggiungere lo scopo, è concentrato tutto quanto richiesto, nel settore, pel razionale adempimento di questo compito dello Stato accanto all'adempimento degli altri molteplici compiti, e che è concentrato su di un oggetto che è o deve essere ben definito nella sua predominante essenzialità» (Cons.dir. 4).

² Per un approfondimento sul diritto all'istruzione, nell'ampissimo dibattito scientifico, si vedano, tra gli altri, S. Cassese, *Art. 33-34*, in G. Branca (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, Bologna-Roma, Zanichelli, 1976, pp. 210 ss.; F. Bruno, *Prime considerazioni sui soggetti attivi del diritto allo studio*, in *Aspetti e*

so (comma primo) e l'obbligatorietà e la gratuità relativamente alla fruizione dell'istruzione inferiore (comma secondo). Dal dibattito in sede costituente, pur nella vivacità e, talora, nella distanza delle risposte politiche, è emersa con una certa coerenza l'importanza di prevedere la garanzia di accedere liberamente e senza limitazione censuale o sociale all'istruzione nella finalità di contribuire al pieno sviluppo sociale³. La strumentalità del diritto in parola al benessere collettivo trova compiuta sintesi nelle attente riflessioni, tra gli altri, dell'On. Bruni, il quale, nel corso della seduta del 18 aprile 1947, dà conto della maturazione del soffio innovatore della Costituzione – che si estrinseca plasticamente anche nelle attività didattiche e in quelle educative – la cui cifra assiologica deve essere valutata «rispetto alla possibilità concreta che è in grado di offrire ad ogni cittadino di elevarsi moralmente ed intellettualmente».

Come anticipato, però, il diritto all'istruzione trova riconoscimento non solo nei testi costituzionali dei singoli Stati quale precipitato logico della trasformazione dell'architettura ordinamentale in Stato sociale, ma anche nel più ampio panorama giuridico internazionale ed europeo⁴.

tendenze del diritto costituzionale. Scritti in onore di Costantino Mortati, Milano, Giuffrè, 1977, 3, pp. 172 ss.; M. Mazziotti di Celso, voce *Studio (diritto allo)*, in *Enciclopedia Giuridica*, XXXV, Roma, Treccani, 1993, pp. 1 ss.; B. Caravita, *Artt. 33 e 34*, in V. Crisafulli, L. Paladin (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, Cedam, 1990, pp. 224 ss.; A. Poggi, *Art. 34*, in R. Bifulco, A. Celotto, M. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino, Utet, 2006, pp. 704 ss.; M. Benvenuti, *L'istruzione come diritto sociale*, in F. Angelini, M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene, 2014. Si fa rinvio, peraltro, alla notissima sentenza sul caso "Cordero" (Corte cost. sent. n. 195/1972), nella quale il giudice delle leggi sottolinea la necessità dell'intervento nello Stato per garantire l'effettivo esercizio del diritto all'istruzione, chiarendo che «in base all'art. 33, lo Stato ha, bensì, l'obbligo di provvedere alla pubblica istruzione, dettando le norme relative ed apprestando i mezzi necessari (apertura di scuole di ogni ordine e grado, ecc.) ma non ha l'esclusività dell'insegnamento. Ché, anzi, contrariamente a quanto asserito nell'ordinanza di rinvio, è lo stesso art. 33 a porre il principio del pluralismo scolastico, che è conforme, d'altronde, a quello fondamentale, di cui al primo comma, della libertà dell'arte e della scienza» (Cons. dir. 6).

³ Si veda, al riguardo, lo studio di S. Cassese, *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, in Id., *L'Amministrazione dello Stato: saggi*, Milano, Giuffrè, 1976, pp. 219-274; V. Crisafulli, *La scuola nella costituzione*, «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1956.

⁴ Nel diritto internazionale, cfr. art. 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti

Si veda, ad esempio e senza alcuna pretesa di esaustività, l'art. 2 del Protocollo addizionale n. 1 della Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo (d'ora in poi "CEDU"), che ne trasmette la vocazione di pretesa giuridica universale e ne valorizza, al fine di garantire il compiuto soddisfacimento, il ruolo espresso dai genitori nella scelta degli insegnamenti in coerenza con le proprie convinzioni religiose e filosofiche. Ancorché nel dettato convenzionale venga sancita l'assolutezza del diritto in questione, non potendo essere negato ad alcuno, preme evidenziare che la disposizione di cui all'art. 2 del citato Protocollo n. 1 CEDU è passibile di deroga secondo le previsioni dell'art. 15 CEDU ("Deroga in caso di stato d'urgenza"), che consente ai singoli Stati contraenti, in caso di guerra o in caso di altro pericolo pubblico che minacci la vita della nazione, di derogare agli obblighi convenzionali, con l'onore però di notificare al Segretario generale del Consiglio d'Europa «le misure prese e sui motivi che le hanno determinate» (par. 3).

Rientra certamente tra le possibilità di deroga consentite dalla Convenzione europea la crisi pandemica che ha interessato ed interessa tuttora il panorama globale e che richiede l'impegno e la convergenza di tutti gli Stati affinché le misure precauzionali comunemente accettate portino a compimento gli sforzi intrapresi. Allo stato, però, non tutti gli Stati aderenti alla CEDU hanno provveduto a notificare la deroga disposta nell'ordinamento di appartenenza e la consistenza delle misure intrapresi, tra i quali attualmente non figura l'Italia.

Si ricorderà che il Governo italiano ha dichiarato, a partire dal 31 gennaio 2020 e fino ad un periodo di sei mesi, passibile, se del caso, di rivalutazione ai fini della previsione di una pro-

dell'Uomo del 1948; art. 13 del Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966; art. 28 della Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia del 1989. Nel diritto europeo, l'art. 14 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea del 2000 disciplina il diritto all'istruzione, riconoscendo, al paragrafo terzo, il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli «secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche».

roga⁵, lo stato di emergenza⁶, in ragione del quale, data la dichiarata impossibilità di gestire la situazione di emergenza, per estensione e densità, tramite i mezzi ordinari, sono stati adottati diversi provvedimenti con lo scopo di porre un argine alle conseguenze nefaste che hanno toccato l'intero tessuto sociale ed economico del Paese.

Come si cercherà di evidenziare, l'improvvisa chiusura degli istituti scolastici, che ha prodotto l'originale trasformazione delle singole abitazioni in "aule virtuali" nelle quali fruire nel corso della giornata delle lezioni, ha portato a fulgida emersione la consapevolezza dell'importanza assunta dalle infrastrutture tecnologiche e dalla Rete nella prosecuzione delle ordinarie attività scolastiche. Ne costituisce il risultato più evidente il ricorso alla Rete per la prosecuzione delle attività scolastiche, didattiche e formative che hanno imposto con non poche difficoltà stilemi nuovi di insegnamento e di apprendimento, data la plurale composizione della popolazione scolastica.

3. *Il diritto all'istruzione alla prova del Covid-19*

Nel corso della crisi sanitaria, il diritto all'istruzione ha conosciuto quindi modalità nuove di svolgimento⁷, determinate, in taluni casi, dalla chiusura degli istituti scolastici ovvero, in

⁵ Il decreto-legge 30 luglio 2020, n. 83, recante «Misure urgenti connesse con la scadenza della dichiarazione di emergenza epidemiologica da COVID-19 deliberata il 31 gennaio 2020», ha stabilito all'articolo 1 la proroga dei termini correlati con lo stato di emergenza epidemiologica da COVID-19 dal 31 luglio 2020 al 15 ottobre 2020, in base alla considerazione che «la curva dei contagi in Italia, pur ridotta rispetto ai mesi precedenti, dimostra che persiste una diffusione del virus che provoca focolai anche di dimensioni rilevanti, e che sussistono pertanto le condizioni oggettive per il mantenimento delle disposizioni emergenziali e urgenti dirette a contenere la diffusione del virus».

⁶ Cfr. Delibera del Consiglio dei Ministri 31 gennaio 2020 recante «Dichiarazione dello stato di emergenza in conseguenza del rischio sanitario connesso all'insorgenza di patologie derivanti da agenti virali trasmissibili».

⁷ Per un *focus* sulla risposta statale in ordine alla tutela del diritto all'istruzione nel corso della crisi pandemica si veda il Report *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*, a cura di F.M. Reimers, A. Schleicher (OECD, marzo 2020) e Teaching in Focus no. 32 - *How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the coronavirus pandemic?*, OECD publishing, 29 maggio 2020.

altri, dalla sospensione delle attività didattiche in presenza solo per alcuni cicli scolastici.

Ci sono, ad esempio, alcuni Stati, in cui è stata disposta la chiusura degli istituti scolastici per un brevissimo lasso temporale e senza che tale circostanza contribuisse ad accrescere in modo considerevole il numero dei contagi registrati. Tra questi rientra la Danimarca, che ha riaperto le scuole a partire dal 15 aprile 2020, prevedendo misure di sanificazione e di distanziamento sociale, oltre che la riduzione dell'orario scolastico in loco. Ha seguito poi l'esempio danese la Norvegia, prevedendo la riapertura degli asili nido e delle scuole per i minori da 1 a quattro anni a partire dal 20 aprile scorso, mentre dall'11 maggio 2020 per tutte le classi della scuola di primo e secondo grado. In Francia le scuole hanno riaperto in maniera graduale a partire dall'11 maggio scorso, mentre in Germania a partire dal 4 maggio 2020, pur variando all'interno dello Stato federale a seconda dei Länder. Peraltro, in alcuni casi, è stata sperimentata la riduzione delle classi per ridurre le possibilità di contatto e di contagio, come in Svizzera, nella quale è stata prevista il dimezzamento delle scuole dall'11 maggio per le elementari e medie, e dall'8 giugno per le scuole superiori. Si segnala, infine, nel panorama che si vuole qui brevemente tratteggiare, il caso della Spagna che, similmente all'Italia⁸, riaprirà le scuole a settembre. In particolare, per le scuole materne ed elementari si sta studiando il modello delle "classi bolla", nell'ambito delle quali gli studenti potranno interagire solo tra loro e senza contatto alcuno con gli altri discenti o con altri docenti.

In Italia, la chiusura degli istituti scolastici è stata disposta con DPCM 1 marzo 2020⁹ (in attuazione di quanto disposto dal d.l. 23 febbraio 2020, n. 6¹⁰, convertito con modificazioni dalla

⁸ È ormai ufficiale per l'Italia la data di riapertura degli istituti scolastici per la didattica in presenza del prossimo 14 settembre.

⁹ Cfr. art. 1, comma 1, lett. d) che dispone la «chiusura dei servizi educativi per l'infanzia di cui all'art. 2 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché delle istituzioni di formazione superiore, comprese le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, ferma la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza».

¹⁰ Cfr. art. 1, comma 2, lett. d) che prevede la «sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività

l. 5 marzo 2020, n. 13¹¹) e dalla sospensione delle attività educative, didattiche e formative disposta sull'intero territorio nazionale a partire dal 5 marzo 2020 e fino al 15 marzo 2020 con il DPCM 4 marzo 2020 – come confermata dal DPCM 8 marzo 2020 (art. 2, comma 1, lett. h) – e prorogata con successivi provvedimenti¹² fino alla fine dell'anno scolastico 2019/2020, fermo restando quanto disposto dall'art. 1 del d.l. 8 aprile 2020, n. 22 (c.d. Decreto Scuola), convertito con modificazioni dalla l. 6 giugno 2020, n. 41, in ordine alla valutazione dell'anno scolastico 2019/2020 e allo svolgimento dell'esame di Stato¹³.

L'importanza della piattaforma digitale e dell'attività didattica svolta da remoto è stata sottolineata nelle Linee Guida per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative per l'anno 2020/2021¹⁴, emanate con D.M. 39 del 26 giugno 2020 (che hanno ottenuto il via libera anche dalla Conferenza unificata), nelle quali si chiarisce che le attività didattiche – che avranno inizio a partire dal 14 settembre 2020 – riprenderanno a pieno regime su tutto il territorio nazionale nel rispetto delle indicazioni finalizzate alla prevenzione del contagio contenute

scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza».

¹¹ Successivamente abrogato con d.l. 25 marzo 2020, n. 19, convertito con modificazioni dalla legge 22 maggio 2020, n. 35.

¹² Si fa riferimento al DPCM 8 marzo 2020, che ha previsto la proroga delle misure *de quibus* fino al 3 aprile 2020, al DPCM 1° aprile 2020 (con proroga fino al 13 aprile), al DPCM 10 aprile (con proroga fino al 3 maggio 2020), al DPCM 26 aprile 2020 (con proroga fino al 17 maggio 2020), al DPCM 17 maggio 2020 (con proroga fino al 14 giugno 2020) e, infine, al DPCM 11 giugno 2020 (con proroga fino al 14 luglio 2020). In senso critico sull'utilizzo (elefantiaco) della decretazione d'urgenza e dei decreti presidenziali, si veda, tra gli altri, M. Luciani, *Il sistema delle fonti del diritto alla prova dell'emergenza*, «Consulta online», *Liber amicorum* per Pasquale Costanzo, 2020, pp. 1 ss.

¹³ Per quanto concerne gli esami di Stato conclusivi del primo ciclo (art. 1, co. 3, lett. b), e co. 4, lett. b), del D.L. 22/2020), si è prevista la sostituzione dell'esame con la valutazione finale da parte del consiglio di classe, che tiene conto altresì di un elaborato del candidato. Con riguardo invece allo svolgimento degli esami di Stato conclusivi del secondo ciclo (art. 1, co. 3, lett. d), e co. 4, lett. c), del D.L. 22/2020), è stata prevista la sostituzione delle prove scritte e la sostituzione con un unico colloquio, anche in modalità telematica.

¹⁴ Cfr. «Piano Scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione».

nel Documento tecnico, elaborato dal Comitato tecnico scientifico (CTS), istituito presso il Dipartimento della Protezione civile prevedendo, altresì, «per le scuole secondarie di II grado, una fruizione per gli studenti, opportunamente pianificata, di attività didattica in presenza e, in via complementare, didattica digitale integrata, ove le condizioni di contesto la rendano opzione preferibile ovvero le opportunità tecnologiche, l'età e le competenze degli studenti lo consentano» e confermata nelle Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata, previste dal Piano per la ripresa di settembre presentato il 26 giugno scorso e non ancora pubblicate¹⁵.

Partendo dalle Linee Guida del 26 giugno, viene previsto che, nell'ambito dello spazio di autonomia scolastica, sia possibile per ciascuna Istituzione scolastica calibrare le misure da adottare¹⁶ in base alle esigenze dei territori e delle famiglie, contemplando, ad esempio:

[...] - una riconfigurazione del gruppo classe in più gruppi di apprendimento; - l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso; - una frequenza scolastica in turni differenziati, anche variando l'applicazione delle soluzioni in relazione alle fasce di età degli alunni e degli studenti nei diversi gradi scolastici; - per le scuole secondarie di II grado, una fruizione per gli studenti, opportunamente pianificata, di attività didattica in presenza e, in via complementare, didattica digitale integrata, ove le condizioni di contesto la rendano opzione preferibile ovvero le opportunità tecnologiche, l'età e le competenze degli studenti lo consentano; - l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari, ove non già previsto dalle recenti innovazioni ordinamentali; - una diversa modulazione settimanale del tempo scuola, su delibera degli Organi collegiali competenti.

¹⁵ Secondo quanto specificato sul sito istituzionale del Ministero dell'Istruzione, le Linee Guida in questione contengono indicazioni operative affinché gli istituti scolastici possano dotarsi, capitalizzando anche l'esperienza maturata durante i mesi di chiusura, di un Piano scolastico per la didattica digitale integrata, ribadendo, tra l'altro, la previsione di affiancare, per le scuole secondarie di secondo grado, la didattica a distanza a quella in presenza. Queste verranno rese pubbliche dopo il passaggio al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e contestualmente al loro invio alle scuole.

¹⁶ Viene incentivato, peraltro, il ricorso a spazi nuovi ed ulteriori dove costruire momenti della didattica o, in ogni caso, attività formative ed educative, quali parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di stimolare la curiosità e la creatività nelle modalità di apprendimento.

Peraltro, sempre nell'ottica di incentivare il ricorso alle tecnologie digitali nella programmazione delle attività didattiche di prossimo compimento e allo scopo di assicurare le condizioni ottimali per il rientro nelle scuole, il Ministero dell'Istruzione ha messo a punto un 'cruscotto', un sistema informatico che incrocia i dati relativi alle aule e agli altri spazi disponibili con il dato degli studenti e la distanza da tenere, fissata nelle Linee Guida ad un metro tra le rime buccali¹⁷.

Pare emergere, nel disegno complessivo di avvio delle tradizionali attività in presenza, come la ripresa delle attività scolastiche e didattiche ruoti attorno alla strutturazione di occasioni istituzionali di aggiornamento tra i diversi livelli di governo (es. il Coordinamento nazionale delle azioni su tutto il territorio nazionale in sede di "Cabina di Regia COVID-19", unitamente a Regioni ed Enti locali) e alla previsione di Tavoli di lavoro al fine di inverare una efficace azione di coordinamento sul territorio nazionale (es. Istituzione di Tavoli regionali o territoriali interistituzionali presso gli Uffici Scolastici Regionali per attività di confronto e monitoraggio e l'istituzione di Conferenze di servizi, su iniziativa dei singoli enti locali competenti, finalizzate ad analizzare le criticità delle singole istituzioni scolastiche, individuando le modalità di intervento e le soluzioni operative).

Lo svolgimento delle attività didattiche a distanza – *rectius* online – ha posto, d'altra parte, in evidenza la disomogeneità sul territorio nazionale sia in ordine alla capacità di reazione e di organizzazione dei relativi adempimenti per la didattica a di-

¹⁷ In data 3 agosto 2020 è stato adottato il Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa delle attività in presenza dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia per la fascia 0-6 anni, nel quale, stante l'obbligo di assicurare la migliore organizzazione possibile degli spazi disponibili, si esclude l'utilizzo delle mascherine per i bambini nella fascia 0-6 anni, mentre tutto il personale impegnato sarà tenuto ad indossare i presidi sanitari individuali durante l'arco della giornata. Si prevede, peraltro, l'individuazione di personale educatore, docente e dei collaboratori da assegnare in maniera stabile a ciascun gruppo di moda da evitare l'intersezione tra gruppi e assicurare l'agile identificazione dei soggetti potenzialmente esposti al contagio.

stanza¹⁸ sia per le condizioni di disuguaglianza a livello sociale e familiare per l'accesso ai servizi e ai materiali didattici online¹⁹.

Ad ogni buon conto, nella prospettiva che si è cercato di tratteggiare, le difficoltà che hanno accompagnato il percorso di adattamento a nuovi codici di interazione online²⁰ consegnano un quadro *originale* che ha portato diversi Autori a configurare il diritto di accesso ad Internet²¹ come una sorta di “diritto

¹⁸ Nel comparto scolastico, la necessità di addivenire celermente ad una risposta efficace ed uniforme sul territorio nazionale si è concretizzata nell'approvazione il 6 aprile 2020 da parte del Ministero dell'Istruzione, di concerto con l'Autorità garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, della Miniguia per docenti su didattica a distanza e diritti degli studenti, il cui scopo dichiarato è di incentivare i docenti ad «inviare all'indirizzo di posta elettronica lascuolanonsiferma@istruzione.it materiali, idee, video, spunti ulteriori che potranno diventare patrimonio comune della comunità educante» nella duplice ottica di essere strumento metodologico-pratico e mezzo di ascolto.

¹⁹ Tra le diverse piattaforme in uso da parte degli Istituti scolastici, sul sito istituzionale del Ministero dell'Istruzione, è stata segnalata “WeSchool (powered by TIM)”, al fine di permettere ai docenti, da App o computer, di portare i propri studenti online, creare lezioni, condividere materiali, discutere, gestire lavori di gruppo, verifiche e test, fornendo inoltre le istruzioni per l'installazione e l'utilizzo della stessa. Sono indicati altresì Tutorial pensati appositamente – differenziati per i I e il II ciclo di istruzione – per i docenti alle prime esperienze con strumenti e metodi per la didattica a distanza, contrassegnati con dei punti colorati: verde per quelli che sono adatti a chi comincia da zero, giallo per soluzioni appena più complesse (ma più flessibili), e infine rosso per indicare un ulteriore, progressivo livello di complessità/flessibilità.

²⁰ In tal senso, si pone il d.l. 17 marzo 2020, n. 18 (Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19 – c.d. Decreto Cura Italia), convertito con modificazioni dalla l. 24 aprile 2020, n. 27, che all'art. 120 ha previsto l'incremento, per l'anno 2020, le risorse destinate all'innovazione digitale e alla didattica laboratoriale finalizzate: all'acquisto di piattaforme e strumenti digitali da parte delle scuole statali (10 milioni di euro); alla messa a disposizione di dispositivi digitali individuali in comodato d'uso per gli studenti meno abbienti (70 milioni di euro); alla formazione del personale (5 milioni di euro).

²¹ Si parla espressamente di “diritto di accesso ad Internet” nella Dichiarazione dei diritti in Internet, elaborato dalla Commissione per i diritti e i doveri relativi ad Internet e composta da 14 articoli. In particolare, l'art. 2, rubricato «Diritto di accesso», riconosce il diritto di accedere alla Rete Internet come «diritto fondamentale della persona e condizione per il suo pieno sviluppo individuale e sociale» (comma 1), che deve essere esercitato in «condizioni di parità» (comma 2) e che «deve essere assicurato nei suoi presupposti sostanziali e non solo come possibilità di collegamento alla Rete» (comma 3). Tale dizione riprende a sua volta la proposta elaborata da Stefano Rodotà di introduzione nel testo costituzionale dell'art. 21-bis, poi confluito nel disegno di legge costituzionale (A.S. 2485), presentato Per una ricostruzione della portata del diritto in questione, si veda C. Bertolino, *Il diritto di accesso alla rete*

sociale”²², in quanto subordinato, al fine di conoscere il pieno soddisfacimento, alla predisposizione dei mezzi necessari per renderne effettivo l’esercizio.

Nella realtà contemporanea, è un dato ormai acquisito che l’accesso a Internet rappresenti uno strumento necessario per l’esercizio e la garanzia delle libertà di ciascun individuo e che la mancata o l’insufficiente dotazione di *digital devices*²³ (smartphone, tablet, personal computer) e di un’adeguata connessione alla Rete possano ostacolare in modo significativo il libero esercizio, determinando situazioni di ingiustificata differenziazione²⁴ acuite, nella maggior parte dei casi, dalla scarsa

internet nell’«era dell’accesso», «Consulta online», *Liber Amicorum* per Pasquale Costanzo, 2020, che vede nelle potenzialità offerte dalle tecnologie digitali lo stimolo per accompagnare la trasformazione del cittadino in *civis* digitale, e, ancora cfr. M. Pietrangelo (a cura di), *Il diritto ad accesso ad Internet*, Napoli, Edizioni Scientifiche italiane, 2011. In senso analogo, anche, F. Amoretti, E. Gargiulo, *Dall’appartenenza materiale all’appartenenza virtuale? La cittadinanza elettronica fra processi di costituzionalizzazione della rete e dinamiche di esclusione*, «Politica del diritto», 3, 2010, pp. 354 ss.

²² Cfr. P. Tanzarella, *Accesso a Internet: verso un nuovo diritto sociale?*, in E. Cavasino, G. Scala, G. Verde (a cura di), *I diritti sociali: da riconoscimento alla garanzia. Il ruolo della giurisprudenza*, Atti del Convegno annuale dell’Associazione “Gruppo di Pisa”. Trapani, 8-9 giugno 2012, Napoli, Editoriale Scientifica, 2013; G. Barone, G. Vecchio, *Il diritto all’istruzione come «diritto sociale»*, Napoli, Edizioni Scientifiche italiane, 2012; A. D’Andrea, *Diritto all’istruzione e ruolo della Repubblica*, in *Scritti in onore di Alessandro Pace*, II, Napoli, Editoriale Scientifica, 2012, p.1296, ritiene che «Il diritto all’istruzione è dunque un classico diritto sociale e non un diritto di libertà». Similmente, A. Pace, *Il diritto all’istruzione nel tempo di crisi*, «Diritto e Società», 2013, pp. 38 ss., il quale osserva che «Non diversamente dal diritto al lavoro, dal diritto all’assistenza sociale e alla previdenza, dal diritto all’assistenza sanitaria [...] il diritto all’istruzione è infatti un diritto sociale il quale può realizzarsi solo con la collaborazione di un altro soggetto od ente, non autonomamente come i diritti della persona». Più in generale, per una ricostruzione dogmatica dei diritti sociali, non può prescindersi dalle riflessioni di A. Baldassarre, *Diritti sociali*, in *Enciclopedia Giuridica*, XI, Roma, Treccani, 1989, pp. 6 ss.

²³ Sono state messe in campo diverse iniziative a livello territoriale di raccolta fondi per l’acquisto di dispositivi elettronici da donare alle scuole o a determinate famiglie, in difficoltà economiche o per il numero di dispositivi disponibili, poiché già in uso da parte dei genitori in *smart working*.

²⁴ Al riguardo, D. Sarsini, *Alcune riflessioni sulla didattica a distanza*, «Studi sulla Formazione», 1, 2020, p. 9, osserva gli svantaggi che la DAD (didattica a distanza) pare aver portato con sé, escludendo proprio gli studenti più bisognosi e contribuendo ad aumentare il numero degli abbandoni scolastici. In senso analogo, cfr. M. Piras, *La scuola italiana nell’emergenza. Le incertezze della didattica a distanza*, «Il Mulino», 2, 2020, p. 252, secondo il quale però occorre fare uno sforzo in più,

conoscenza digitale²⁵. In tal senso, viene a profilarsi quella che vieppiù è stata identificata come diseguaglianza digitale o *digital divide*²⁶. D'altro canto, la possibilità di accedere ad un laboratorio vastissimo di informazioni tramite la Rete dischiude una serie di criticità in ordine all'esigenza di assicurare la tutela dei dati personali sulle piattaforme digitali e, più in generale, la corretta definizione dell'identità digitale. Al riguardo, il 26 marzo scorso si è pronunciato il Garante per la protezione dei dati personali, fornendo alcune indicazioni utili circa il trattamento dei dati personali di alunni, studenti, genitori ed insegnanti, ponendo in capo alle Istituzioni scolastiche e Universitarie l'onere di verificare che l'utilizzo dei dati da parte dei gestori delle piattaforme digitali utilizzate sia limitato alle finalità della didattica a distanza e chiarendo, altresì, l'importanza di promuovere una solida educazione digitale tra le famiglie e gli studenti.

La questione che si delinea, al netto delle riflessioni che possono correre alla giustezza delle somme stanziare e delle singole misure che andranno a trovare compimento relativamente alla durata delle lezioni²⁷, alla consistenza delle classi e alla programmazione delle attività didattiche, tocca la sostanza dell'architettura democratica e delle modificazioni del lessico sociale, che vede nello sviluppo tecnologico e nella diffusione delle reti

ripensando le modalità di svolgimento attraverso il capovolgimento del percorso classico della didattica "spiegazione-studio a casa-verifica" e unendo le attività sincrone, come le video-lezioni, a quelle asincrone, con consegne brevi e frequenti.

²⁵ Sulle potenzialità della tecnologia, si vedano le riflessioni di A. Ruggeri, *Società tecnologicamente avanzata e Stato di diritto: un ossimoro costituzionale?*, «Consultaonline», II, 2020, p. 288, il quale ne sottolinea la natura proteiforme in quanto «La tecnologia – si è rammentato – può, per la sua parte, farsi veicolo di solidarietà, concorrendo dunque all'appagamento di bisogni dell'uomo intensamente avvertiti ma può anche – come si è venuti dicendo – rivoltarsi contro i diritti della persona ed ostacolare l'adempimento dei doveri sulla stessa gravanti».

²⁶ Per un approfondimento, tra gli altri, cfr. P. Costanzo, *Internet (diritto pubblico)*, «Dig. Disc. pubbl.», IV, Aggiornamento, Torino, Utet, 2000, pp. 347 ss.; L. Nannipieri, *Costituzione e nuove tecnologie: profili costituzionali dell'accesso a Internet*, «www.gruppodipisa.it», 2013; T.E. Frosini, *Il diritto costituzionale di accesso a Internet*, in Pietrangelo (a cura di), *Il diritto di accesso a internet*, cit., pp. 23 ss.; G. Scorza, *Accedo ergo sum*, *ibidem*; G. De Minico, *Antiche libertà e nuova frontiera digitale*, Torino, Giappichelli, 2016.

²⁷ Una delle ipotesi in discussione è quella di prevedere lezioni da 45 minuti, per le quali una parte degli studenti sarà presente in aula e l'altra sarà connessa da remoto.

digitali una fonte innovativa di comunicazione²⁸ e che richiede trasformazioni poderose che consentano di reggere il cambiamento di passo²⁹.

L'importanza del cambiamento risiede innanzitutto nella comprensione della sua diversità. Questo significa in primo luogo rivedere le modalità di svolgimento della lezione da impartire online, non limitandosi alla puntuale replicazione del modello messo in atto nelle aule ma deve cercare un linguaggio nuovo³⁰, con un approccio più coinvolgente e flessibile.

Tuttavia, se da una parte, si ha la difficoltà per il corpo docente di abituarsi ai nuovi (e in taluni casi ignoti) strumenti digitali, dall'altra, alla difficoltà oggettiva relativa alla riconversione della didattica, che si trasforma da lezione cattedratica a strategia interattiva, si unisce, talvolta, la riottosità di taluni insegnanti a dar seguito a questa nuova modalità di apprendimento, certamente più faticosa da gestire e più complessa da porre a sistema nell'arco di un interno anno scolastico.

La crisi pandemica ha rimarcato il peso e la centralità della didattica, una delle missioni più delicate da svolgere. La didattica praticata nel semestre Covid-19 ha costretto i docenti a porsi esplicitamente interrogativi sull'importanza e sulle sue modalità, da coniugare con nuove tecnologie digitali, che hanno rivelato problematiche di connessione, privacy o tecniche.

Ad ogni modo, la conta del numero dei contagi, entrata nella quotidianità di ciascuno come una liturgia sacra, porta a precocizzare un cauto ottimismo nella riapertura delle Istituzioni sco-

²⁸ Cfr. P. Ciarlo, *La scuola come contropotere critico (ovvero in difesa della didattica in presenza)*, «Forum di Quaderni Costituzionali», 2, 2020, sottolinea ad ogni modo la necessità che la scuola rimanga un luogo (fisico) di confronto critico di promozione di un ragionamento personale ed autonomo contro la piatta uniformità della Rete.

²⁹ Cfr. G. Laneve, *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, «Osservatorio Costituzionale», 3, 2020, p. 424, secondo il quale, una volta trascorsa la fase di stretta emergenza dettata dalla diffusione pandemica, dovrà adottarsi un approccio innovativo al sistema scolastico, riprogettando «tenendo anche conto delle ultime esigenze, luoghi e spazi delle scuole avendo però una precisa idea di scuola, che non può trascurare le plurime e diverse forme di apprendimento, di relazione e di didattica».

³⁰ In senso critico, forse – sia consentito – inclemente, cfr. S. Nicodemo, *La scuola: dal passato al futuro, attraverso il ponte sospeso dell'emergenza (COVID-19)*, «federalismi.it», Osservatorio Emergenza Covid-19, 2020, in particolare, pp. 5-6.

lastiche. Il recente passato ci ha consegnato però un'immagine confortante della Scuola, vissuta non più nelle cadenze dei piani didattici, ma soprattutto come un'opportunità imprescindibile di aggregazione sociale, di felice simposio non altrimenti compensabile. Il luogo eletto di costruzione identitaria³¹.

Con una straordinaria eterogenesi dei fini, il ricorso massiccio agli strumenti tecnologici ha trasmesso la volontà di riscoprire, al di là di uno schermo, la fisicità³², il contatto con l'altro, quale elemento imprescindibile di sviluppo e di crescita.

La destrutturazione degli spazi da condividere materialmente nel corso dell'emergenza epidemiologica ha fatto rinascere un sentimento di partecipazione, per la cui realizzazione, nel sentimento comune, i dispositivi digitali sono considerati limitanti.

Le crisi spesso rappresentano opportunità e disvelano nuove possibilità, poiché stimolano risposte creative, che consentono di scorgere strade diverse da quelle del passato ma non per questo necessariamente perigliose.

Si intravede nuovamente quel soffio della Costituzione, che si portava in premessa, che fa della società un processo di brulicante fermento e di plurale affermazione identitaria e della scuola la sede per la costruzione di un apparato organico di conoscenze e di competenze, la cui acquisizione, non esaurendosi nella impartizione dei concetti, si rinviagorisce nella dialettica e nella comprensione.

³¹ In questo senso, G. Laneve, *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: Qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, «Federalismi.it», 13, 2014, pp. 4-5, nel richiamarne l'importanza nel più ampio quadro dello sviluppo della personalità individuale, osserva che la formazione scolastica diviene fattore decisivo per la piena realizzazione dell'articolo 1 Cost. e dei principi ivi enunciati, ossia il principio democratico e il principio della sovranità popolare. E, ancora, per Nicodemo, *La scuola: dal passato al futuro, attraverso il ponte sospeso dell'emergenza (COVID-19)*, cit., p. 22, la scuola si configura come «come "universitas", come unità di scopo per affermare, in una ottica inclusiva, il rispetto della dignità umana e l'accesso a beni primarie necessari [...] luogo del contrasto al disagio e di promozione di benessere».

³² Così, Laneve, *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, cit., p. 414, secondo il quale la scuola è luogo «di identità, di storia e di memoria».

Bibliografia

- Amoretti, F., Gargiulo, E. (2010), *Dall'appartenenza materiale all'appartenenza virtuale? La cittadinanza elettronica fra processi di costituzionalizzazione della rete e dinamiche di esclusione*, «Politica del diritto», 3;
- Baldassarre, A. (1989), *Diritti sociali*, in *Enciclopedia Giuridica*, XI, Roma, Treccani;
- Barone, G., Vecchio, G. (2012), *Il diritto all'istruzione come «diritto sociale»*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane;
- Benvenuti, M. (2014), *L'istruzione come diritto sociale*, in F. Angelini, M. Benvenuti (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene;
- Bertolino, C. (2020), *Il diritto di accesso alla rete internet nell'«era dell'accesso»*, «Consulta online», *Liber Amicorum* per Pasquale Costanzo;
- Bruno, F. (1977), *Prime considerazioni sui soggetti attivi del diritto allo studio*, in *Aspetti e tendenze del diritto costituzionale. Scritti in onore di Costantino Mortati*, Milano, Giuffrè;
- Caravita, B. (1990), *Artt. 33 e 34*, in V. Crisafulli, L. Paladin (a cura di), *Commentario breve alla Costituzione*, Padova, Cedam;
- Cassese, S. (1976), *Art. 33-34*, in G. Branca (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, Bologna-Roma, Zanichelli;
- Cassese, S. (1976), *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, «L'amministrazione dello Stato», Milano;
- Ciarlo, P. (2020), *La scuola come contropotere critico (ovvero in difesa della didattica in presenza)*, «Forum di Quaderni Costituzionali», 2.
- Costanzo, P. (2000), *Internet (diritto pubblico)*, «Dig. Disc pubbl.», IV, Aggiornamento, Torino, Utet;
- Crisafulli, V. (1956), *La scuola nella costituzione*, «Rivista trimestrale di diritto pubblico»;
- D'Andrea, A. (2012), *Diritto all'istruzione e ruolo della Repubblica*, in *Scritti in onore di Alessandro Pace*, II, Napoli, Editoriale Scientifica;
- De Minico, G. (2016), *Antiche libertà e nuova frontiera digitale*, Torino, Giappichelli;
- Frosini, T.E. (2011), *Il diritto costituzionale di accesso a Internet*, in M. Pietrangelo (a cura di), *Il diritto di accesso a internet*, Napoli, Edizioni Scientifiche italiane;
- Laneve, G. (2014), *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: Qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, «Federalismi.it», 13;

- Laneve, G. (2020), *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, «Osservatorio Costituzionale», 3;
- Luciani, M. (2020), *Il sistema delle fonti del diritto alla prova dell'emergenza*, «Consulta online», *Liber amicorum* per Pasquale Costanzo;
- Mazziotti di Celso, M. (1993), voce *Studio (diritto allo)*, in *Enciclopedia Giuridica*, XXXV, Roma, Treccani;
- Nannipieri, L. (2013), *Costituzione e nuove tecnologie: profili costituzionali dell'accesso a Internet*, «www.gruppodipisa.it»;
- Nicodemo, S. (2020), *La scuola: dal passato al futuro, attraverso il ponte sospeso dell'emergenza (COVID-19)*, «Federalismi.it», Osservatorio Emergenza Covid-19;
- Pace, A. (2013), *Il diritto all'istruzione nel tempo di crisi*, «Diritto e Società»;
- Pietrangelo, M. (a cura di) (2011), *Il diritto ad accesso ad Internet*, Napoli, Edizioni Scientifiche italiane;
- Piras, M. (2020), *La scuola italiana nell'emergenza. Le incertezze della didattica a distanza*, «Il Mulino», 2;
- Poggi, A. (2006), *Art. 34*, in R. Bifulco, A. Celotto, M. Olivetti (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Torino, Utet;
- Ruggeri, A. (2020), *Società tecnologicamente avanzata e Stato di diritto: un ossimoro costituzionale?*, «Consultaonline», 2;
- Sarsini, D. (2020), *Alcune riflessioni sulla didattica a distanza*, «Studi sulla Formazione», 1;
- Scorza, G. (2011), *Accedo ergo sum*, in M. Pietrangelo (a cura di), *Il diritto di accesso a internet*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane;
- Tanzarella, P. (2013), *Accesso a Internet: verso un nuovo diritto sociale?*, in E. Cavasino, G. Scala, G. Verde (a cura di), *I diritti sociali: da riconoscimento alla garanzia. Il ruolo della giurisprudenza*, Atti del Convegno annuale dell'Associazione "Gruppo di Pisa", Trapani, 8-9 giugno 2012, Napoli, Editoriale Scientifica.

Camilla Bianchi

Il *Summer Learning Loss* ai tempi del Covid-19.
L'esperienza del progetto *Arcipelago Educativo* per contrastare
la povertà educativa e supportare un apprendimento di qualità

SOMMARIO: 1. Emergenza e Infanzia – 2. Emergenza e dispersione scolastica – 3. Quale impatto su bambini e adolescenti? Un'analisi di *Save the Children* – 4. L'infanzia e l'adolescenza nella crisi del coronavirus: la risposta di *Save the Children*. Il progetto *Arcipelago Educativo* – 5. Uno sguardo al futuro nel rispetto dei tempi di tutti

1. *Emergenza e Infanzia*

Le misure intraprese per bloccare l'espansione della pandemia, la chiusura delle attività economiche, sociali e culturali, ed in particolare della scuola, hanno avuto un grave impatto sulla vita dei bambini, degli adolescenti¹ e delle loro famiglie, con il rischio di aumentare in modo esponenziale la povertà economica e educativa.

Guardando gli ultimi dati disponibili del 2018, erano circa un milione 260 mila i bambini e gli adolescenti che vivevano in povertà assoluta in Italia, il 12.6%. Per condizione di povertà assoluta si intende il non avere accesso a beni e servizi essenziali

¹ Rispetto di genere: per *Save the Children*, da sempre, il rispetto di genere rappresenta una priorità fondamentale e, in tutte le nostre attività, poniamo la massima attenzione al rispetto dei diritti delle bambine e delle adolescenti. Nel presente documento, per semplificazione e sintesi, utilizziamo il termine generico “bambini” come falso neutro e cioè come riferimento sia a bambine, che a bambini ed adolescenti. Tale termine, sempre ai fini della semplificazione del linguaggio, ricomprende anche la fascia di età di ragazzi e ragazze fino ai 18 anni inclusi.

per una vita quotidiana dignitosa. Nel 2008 i bambini in povertà assoluta erano 375 mila e quelli in povertà relativa 1 milione 260 mila (ovvero coloro che vivono in famiglie dove la spesa per consumi è inferiore alla spesa media mensile pro-capite nel Paese). A distanza di circa dieci anni dalla crisi del 2008, una larga parte di questi ultimi (che vivevano in una condizione di deprivazione, ma che potevano comunque acquistare beni e servizi essenziali), è scivolata quindi nella condizione di povertà assoluta.

All'aggravarsi della deprivazione materiale, dovuta all'emergenza Covid-19, si aggiunge anche la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi della comunità ed al confinamento a casa.

Una privazione prolungata che rischia di avere effetti di lungo periodo sull'apprendimento e, più in generale, sulla dispersione scolastica, che già mostrava tendenze negative prima della crisi, e che colpirà particolarmente i minori che vivono in famiglie in condizione di svantaggio socioeconomico, le cui esigenze immediate, oggi, sono ancor più focalizzate a garantire la disponibilità dei beni materiali essenziali, a scapito dell'investimento in educazione.

Se guardiamo ad esempio al versante dell'apprendimento, secondo i dati OCSE-Pisa riferiti al 2018, il 24% di ragazzi di 15 anni non raggiungeva le competenze minime in matematica, il 26% in scienze ed il 23% in lettura. In altri termini, circa un quarto dei 15enni non era in grado di riprodurre ed applicare in contesti sia scolastici che extra scolastici non familiari le conoscenze relative alla matematica, lettura e scienze apprese a scuola². Dopo la lenta ma sostanziale riduzione della povertà educativa 'cognitiva' registrata tra il 2006 e il 2012, la percentuale di minori *low achievers* è aumentata, dal 2015, in ciascuno degli ambiti considerati.

Le differenze geografiche sono molto marcate. Se nel Nord Ovest e nel Nord Est, il 16,3% e 15% rispettivamente dei mi-

² *Save the children* – Italia. Fonte OCSE-Pisa.

nori di 15 anni non raggiunge il livello minimo di competenze in lettura, tale percentuale aumenta al 20,2% per il Centro Italia, al 31,4% per il Sud e raggiunge il 35,1% nelle Isole. Stessa dinamica si riscontra per la matematica: nel Nord Est il 13,4% dei 15enni è *low achiever*, il 16% nel Nord Ovest, il 17,7% nel Centro, il 32,3% al Sud ed il 37,7% nelle Isole. In scienze ha scarse competenze il 14,8% dei 15enni nel Nord Est, il 18,1% nel Nord Ovest, il 23% al Centro, il 35,3% nel Sud e nelle Isole la percentuale si attesta al 40%.

Questi dati pongono le regioni italiane del Sud e delle Isole tra le aree con la maggiore incidenza della povertà educativa cognitiva in Europa. Tra i ragazzi di 15 anni, che provenivano da famiglie appartenenti al quintile socioeconomico più basso, la percentuale di coloro che non raggiungevano le competenze minime in lettura era significativamente maggiore rispetto ai coetanei che vivevano in famiglie più benestanti. In matematica, il 40,6% a fronte del 10,9%; in lettura 42% rispetto al 13,8%; in scienze, 38,3% a fronte dell'11,4%. Inoltre, circa il doppio degli alunni di 15 anni migranti di prima generazione (nati all'estero da genitori stranieri) non raggiungeva il livello di competenze minime in ciascuno degli ambiti misurati dai test PISA, rispetto ai coetanei non migranti: in matematica (il 38,7% rispetto al 21,3%), in lettura (il 43,1% a fronte del 22,8%) e in scienze (il 38,7% rispetto al 20,1%).

Considerando l'incidenza più elevata del lavoro precario non tutelato e della povertà materiale tra i nuclei familiari migranti, è facilmente intuibile che la crisi da Covid-19 ha colpito e colpirà particolarmente i bambini con genitori stranieri molti dei quali, nel periodo di confinamento, hanno sensibilmente rallentato, se non interrotto, la pratica della lingua italiana.

2. *Emergenza e dispersione scolastica*

Una situazione molto simile si riscontra rispetto alla dispersione scolastica, misurata attraverso l'indicatore Eurostat "Early School Leavers". Negli ultimi 5 anni non si sono registrati progressi sostanziali. Il dato oscilla ben al di sopra del 10% (tra

il 14% ed il 15%)³, lontano dall'Obiettivo stabilito dalla UE di ridurre il tasso al di sotto del 10% entro il 2020, rispetto al quale si è dovuto fissare un target nazionale al 14%. Guardando nel dettaglio alle differenze geografiche, in nessuna macroregione la percentuale, nel 2018, è calata al di sotto del 10%. Nel Nord Ovest infatti, l'incidenza della dispersione si attesta al 13,3%, nel Nord Est al 10,6%, nel Centro al 10,7%. Soltanto quattro Regioni, il Friuli-Venezia Giulia, la Provincia Autonoma di Trento, l'Umbria e l'Abruzzo, hanno visto scendere sotto il 10% la percentuale degli Early School Leavers; il Sud e le Isole, invece, con percentuali che si attestano in media al 17,3% ed al 22,3%⁴ rispettivamente, risultano essere tra le aree con il più alto tasso di dispersione in Europa.

Nell'attuale crisi, il rischio concreto è che, se non si corre ai ripari, il tasso possa aumentare, riportandoci a valori simili a quelli del 2008 (circa il 20%). L'origine straniera anche in questo caso è significativamente associata ad una maggior incidenza della povertà educativa. Se tra i minori con genitori nati in Italia, la percentuale di Early School Leavers è diminuita di circa 4 p.p. negli ultimi 10 anni, stabilizzandosi al 12% (ancora 2 p.p. sopra l'obiettivo del 10% da raggiungere entro il 2020), per i ragazzi di origine straniera, invece, tale percentuale è di due volte maggiore. La povertà educativa non si riferisce soltanto al contesto scolastico.

È anche la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della possibilità di crescere attraverso la cultura, lo sport, la lettura. I dati tratti dall'indagine Aspetti della Vita Quotidiana dell'ISTAT ci forniscono una panoramica di tale privazione. Più di due terzi dei bambini e ragazzi in età compresa tra 6 e 17 anni, nel 2018 non sono andati ad un concerto di musica classica (il 77%), a teatro (68,2%) o non hanno visitato un sito archeologico o monumento (65,6%). Circa la metà dei bambini ed adolescenti non ha visitato mostre e musei (52,6%), non ha letto neppure un libro non scolastico durante l'anno precedente

³ Fonte EUROSTAT, EU-SILC.

⁴ Fonte ISTAT, «Giovani che abbandonano prematuramente i percorsi di istruzione e formazione professionale».

(47,3%; il dato 10 anni fa, era inferiore di 4 punti percentuali) ed il 41,3% non ha praticato sport in modo continuativo. Nonostante si siano osservati miglioramenti durante lo scorso decennio, questi rimangono ancora insufficienti e le percentuali di minori in condizione di deprivazione sono ancora troppo elevate, testimoniando, in molti casi, la scarsa offerta a livello territoriale di centri ed attività culturali e ricreative. Una carenza che renderà complesso il recupero del *'learning loss'* attraverso l'utilizzo di spazi educativi della comunità una volta terminato il confinamento.

Nei mesi del *lockdown* dovuto all'emergenza da coronavirus, gli insegnanti e i dirigenti scolastici, nonché gli attori sociali ed educativi presenti nelle comunità, hanno cercato in molti casi di dare continuità allo sviluppo e all'apprendimento dei bambini e ragazzi, attraverso in particolare l'utilizzo delle tecnologie e la didattica a distanza. Il Ministero dell'Istruzione ha offerto classi virtuali e piattaforme online per tutte le scuole al fine di garantire il rispetto del diritto all'istruzione. Questi sforzi, tuttavia, non possono sostituire l'azione educativa che si fonda sulla relazione, sull'accoglienza e sull'organizzazione della vita dei bambini e degli adolescenti giorno dopo giorno.

Sono tutti elementi fondamentali per ripensare lo spazio ed il tempo educativo, garantire il distanziamento fisico, che sarà ancora necessario, in tutti gli spazi pubblici, per il prossimo anno scolastico e per favorire l'attività extracurricolare, rafforzando (e recuperando) le *capabilities* "non cognitive", motivazionali, emotive e sociali, che al pari delle competenze cognitive, completano il percorso educativo dei minori e che sono state particolarmente minate dall'isolamento a casa.

3. *Quale impatto su bambini e adolescenti? Un'analisi di Save the Children*

Per riuscire a comprendere più nel dettaglio la situazione *Save the Children* ha deciso di svolgere, in Italia⁵ un'indagine

⁵ L'indagine è stata condotta contemporaneamente anche in Spagna.

campionaria sugli effetti della pandemia da Covid-19. La rilevazione è stata condotta online, dal 22 al 27 aprile 2020, su un campione statisticamente rilevante a livello nazionale, di 1003 minori in età compresa tra 8 e 17 anni, utilizzando un questionario volto ad osservare l'impatto delle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria sui bambini e gli adolescenti in Italia.

Nello specifico, le domande del questionario, poste sia ai bambini che ai loro genitori, riguardano la composizione del nucleo familiare ed il livello socioeconomico; le caratteristiche demografiche dei minori; l'impatto economico delle restrizioni dovute all'emergenza sanitaria; l'accesso alla didattica a distanza e il ruolo della scuola; gli effetti del confinamento sul percorso scolastico dei bambini e sul loro sviluppo socio-emozionale; le aspettative rispetto al futuro.

L'impatto economico della chiusura delle filiere produttive non alimentari e delle attività commerciali, unito alle indicazioni sul distanziamento è drammatico. Soltanto il 14.8% dei genitori ha infatti dichiarato che la propria situazione economica non cambierà. Per circa la metà delle famiglie invece (46.7%), le risorse economiche si sono notevolmente ridotte e tale stato di cose, secondo loro, potrebbe protrarsi a lungo. Più di una famiglia su 10 (13,6%) infatti ha subito una riduzione di salario definitiva e il 7,4% dei genitori ha perso il lavoro. Il 36.6% dei genitori ha smesso temporaneamente di lavorare e per il 54.5% delle famiglie questo ha comportato una riduzione di salario temporanea (inclusi cassa integrazione o congedo parentale).

Tale percentuale si eleva al 61.8% nel Nord-Est. Conseguentemente quasi la metà delle famiglie nel nostro Paese (44,7%) ha dovuto ridurre le spese alimentari e il consumo di carne e pesce (41,3% a livello nazionale, 48.2% al Sud, 47.4% nelle Isole). Un dato ancora più allarmante se si considera che prima del *lockdown* il 41,3% delle famiglie più fragili⁶ beneficiava del servizio di mensa scolastica per i propri figli e per quasi tutti

⁶ È stata costruita una variabile di vulnerabilità sulla base della corrispondenza con due o più dei seguenti indicatori: aver dovuto ritardare il pagamento di bollette, aver dovuto ridurre le spese alimentari, essere poco o molto poco soddisfatto per le condizioni della casa, essere disoccupato, avere un titolo di studio basso o non averne affatto, aver dovuto ridurre o eliminare le spese mediche per ragioni economiche.

loro (40,3%) questo servizio era esente o quasi da pagamenti. Una famiglia su tre (32,7%) ha dovuto rimandare il pagamento delle bollette (37.1% al Sud, e 43.8% nelle Isole) e una su quattro (26,3%) anche quello dell'affitto o del mutuo. Il 21,5% delle famiglie (28.2% al Sud) non ha potuto comprare medicinali necessari o ha dovuto rinunciare alle cure mediche necessarie per mancanza di soldi. Una famiglia su cinque ha dovuto ricorrere a prestiti economici da parte di familiari o amici e il 15,5% ha dovuto fare conto su aiuti alimentari. Per le famiglie più fragili gli aiuti da parte dello Stato sono quasi raddoppiati: era il 18,6% dei genitori a beneficiarne prima delle restrizioni dovute al Covid e il 32,3% durante il *lockdown*.

Al disagio economico si aggiunge anche l'impatto sulla povertà educativa. Tra mille difficoltà i bambini e i ragazzi riescono mediamente a proseguire gli studi. In generale una famiglia su cinque (21%) vorrebbe una maggiore comunicazione con gli insegnanti; quattro su dieci (39,9%) ritengono che i propri figli non riescano a seguire il ritmo scolastico e dall'inizio del *lockdown* è aumentata del 50% la quota di chi ritiene che i propri figli abbiano bisogno di un sostegno nello studio (16,6% non ne aveva bisogno prima e adesso sì; 39,9% ne aveva bisogno prima e ne ha ancora bisogno).

Tra le famiglie in maggiore difficoltà, molte sono quelle che vorrebbero un aiuto più consistente da parte degli insegnanti (72,4%) e un accesso più semplice alla didattica a distanza (71,5%) perché ritengono le attività scolastiche più pesanti per i loro figli (63,4%), difficili (53,9%), eccessive (46,7%). Tra queste, più di una famiglia su dieci (11,8%) può contare solo sugli smartphone come device per accedere alla didattica a distanza, una su quattro (24,4%) teme che questa situazione comporterà qualche insufficienza per i propri figli, 1 su 10 (9,6%) teme che i propri figli possano perdere l'anno (nonostante le disposizioni ministeriali), l'8,6% che addirittura questa situazione possa comportare l'abbandono della scuola da parte dei propri figli. In effetti quasi la metà delle famiglie con maggiori fragilità (45,2%) vorrebbero "le scuole aperte tutto il giorno con attività extrascolastiche e supporto alle famiglie in difficoltà", opzione che comunque è gradita in generale dai genitori del nostro Paese (39,1%).

D'altronde sei genitori su dieci (60,3%) ritengono che i propri figli avranno bisogno di supporto quando torneranno a scuola data la perdita di apprendimento degli ultimi mesi. Più di un genitore su 3 (34,7%) è preoccupato rispetto alla possibilità di andare a lavorare o cercare un nuovo lavoro con le scuole chiuse, percentuale che sale al 44% tra i genitori più in difficoltà.

Anche dal punto di vista dei figli, la situazione della didattica durante il *lockdown* non appare priva di problemi, soprattutto per le primarie: quasi un bambino tra gli 8 e gli 11 anni su dieci (9,6%) non ha mai sperimentato le lezioni on-line o lo ha fatto meno di una volta a settimana, mentre la percentuale cala drasticamente per le scuole secondarie di primo e secondo grado (rispettivamente 3% e 1,3%).

La prospettiva si inverte se parliamo di attività extracurricolari, che non fanno mai il 28,6% dei bambini tra gli 8 e gli 11 anni, il 32% dei ragazzi tra i 12 e 14 anni e il 34,8% degli adolescenti tra i 15 e i 17 anni. Uno su cinque tra i bambini e ragazzi in Italia fa più fatica a fare i compiti (22,1% tra gli 8 e gli 11 anni, 19,2% tra i 12 e i 14, 21,8% tra i 15 e i 17). Quasi la metà dei bambini e dei ragazzi pensa che anche dopo, quando riapriranno le scuole, le lezioni e i compiti non saranno più come prima, ma solo per un periodo (42,7% tra gli 8 e gli 11 anni, 45,1% tra i 12 e i 14, 50,7% tra i 15 e i 17). Più di un bambino o ragazzo su 5 (22,4%), tra quelli che vivono in famiglie più fragili dal punto di vista socio-economico, pensando a quando tornerà a scuola, non si sente sicuro con le materie e vorrebbe più aiuto o supporto. La povertà improvvisa, la paura per il futuro, la demotivazione: una miscela di fattori che rischia di gravare come una pesante eredità sulle spalle degli studenti, aumentando i già importanti divari di apprendimento che caratterizzano il nostro Paese⁷.

⁷ Per approfondimenti: <www.savethechildre.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa/>.

4. *L'infanzia e l'adolescenza nella crisi del coronavirus: la risposta di Save the Children. Il progetto Arcipelago Educativo*

Dal 5 marzo 2020, circa 8,4 milioni di studenti non hanno più potuto frequentare in presenza le scuole e gli spazi aggregativi e educativi sul territorio⁸. La soluzione immediata è stata quella di convertire le attività scolastiche nella didattica a distanza. Le modalità con cui questa si è attuata, però, non sono state le stesse per tutti, perché non tutti hanno avuto le stesse opportunità di accesso. Come rilevato dall'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM), il periodo di emergenza «ha rappresentato un vero e proprio stress test del sistema digitale e del sistema delle comunicazioni italiano»⁹. Seppure nel complesso questi sistemi abbiano dato prova di saper reagire all'improvvisa difficoltà, nel contempo hanno messo in evidenza alcune criticità, in buona parte da riferirsi a debolezze preesistenti, che occorre valutare attentamente.

Nel corso della pandemia, infatti, il *digital divide* ha avuto un impatto rilevante anche sulla fruizione di un diritto fondamentale come quello all'educazione. Secondo i dati rilevati dall'AGCOM, «durante il periodo di emergenza una parte consistente degli studenti è stata tagliata fuori dal processo educativo»: il 12,7% degli studenti, circa 1 su 8, non ha usufruito della didattica a distanza. Il dato è così commentato dall'Autorità: «Questi dati sono inaccettabili per una democrazia evoluta e devono far riflettere sulla circostanza che è molto concreto il rischio di esclusione sociale, se alle problematiche di ordine tecnico-organizzativo (come quelle che si sono certamente presentate nel periodo di emergenza sanitaria) si aggiungono disparità economiche e sociali e si immagina in futuro un utilizzo più intensivo di modelli educativi e professionali a distanza»¹⁰.

⁸ Cfr Save the Children, *Non da soli. Al fianco di bambini, bambine, adolescenti e famiglie per affrontare le conseguenze socio-educative e psicologiche dell'emergenza Covid-19*, 23 marzo 2020, p. 2, consultabile sul sito istituzionale <www.savethechildren.it>.

⁹ AGCOM, *Le comunicazioni nel 2020. L'impatto del Coronavirus nei settori regolati*, allegato alla relazione annuale, giugno 2020, p. 75, consultabile sul sito istituzionale <www.agcom.it>.

¹⁰ *Ibidem*.

Anche l'indagine *Aspetti della Vita Quotidiana* di Istat indicava che in Italia il 12,2% dei ragazzi 6-17enni viveva in famiglie senza un PC o un tablet (2018-2019), con divari sensibili tra Nord (7,5%) e Sud (19%) e tra famiglie in cui gli adulti avevano titoli di studio elevati (solo 3,6%) e bassi livelli di istruzione (25,6%)¹¹. Se poi si considerano anche tutti i ragazzi che devono condividere con altri fratelli (studenti) un solo pc o tablet, sale a 45,4% la quota «degli studenti di 6-17 anni (pari a 3 milioni 100 mila ragazzi)» che «vive con molta probabilità una situazione di difficoltà nella didattica a distanza legata alla carenza di strumenti informatici in famiglia»¹². A complicare, poi, lo svolgimento delle lezioni a distanza da casa sono le condizioni abitative, dato che il 42% dei minori in Italia vive in abitazioni sovraffollate, percentuale che sale al 52,5% tra i minori in famiglie a rischio povertà¹³.

Il periodo dell'emergenza, con il correlato obbligo di confinamento nelle proprie abitazioni, ha inciso considerevolmente sulla vita dei bambini in termini di perdita relazionale e di socialità.

Un monitoraggio svolto dall'ospedale Gaslini di Genova a tre settimane dall'inizio del *lockdown* ha messo in rilievo le conseguenze non solo pratiche e materiali della pandemia su bambine, bambini e ragazzi, ma anche quelle psico-emotive: per quanto il segmento più giovane della popolazione sia stato meno coinvolto direttamente dai risvolti sanitari della pandemia, «anche in considerazione delle persistenti regolamentazioni di chiusura di asili e scuole e di altri tipi di servizi sociali, il benessere dei più piccoli appare assediato allo stesso modo degli adulti per ciò che concerne la qualità della vita e l'equilibrio emotivo [...] per effetto diretto del confinamento stesso e per il riflesso delle condizioni familiari contingenti (assenza o perdita dei nonni, genitori disoccupati o senza lavoro, scarsa socializzazione»¹⁴.

¹¹ Istat, *Rapporto Annuale 2020*, pag. 159, consultabile sul sito istituzionale <www.istat.it>.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Cfr. S. Uccella, F. De Carli, L. Nobili, *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*, aprile 2020, p. 2, consultabile sul sito istituzionale <www.gaslini.org>.

Il sondaggio online condotto dall’Ospedale, cui hanno partecipato oltre 3 mila genitori di minorenni, descrive i sintomi più frequentemente insorti nei bambini e ragazzi confinati a casa: accresciuta irritabilità, sbalzi d’umore, inquietudine, disturbi d’ansia, disturbi del sonno e problematiche comportamentali. Molti bambini, bambine e adolescenti, le cui condizioni di vita erano già vulnerabili prima della pandemia (più di 1,1 milioni di minorenni viveva in condizioni di povertà assoluta nel 2019), rischiano di subire gli effetti della crisi nel breve e nel lungo periodo, con un drastico aumento delle diseguaglianze. È dunque indispensabile un intervento immediato per contrastare la povertà economica ed educativa, sostenendo attivamente i percorsi educativi dei bambini e dei ragazzi che la crisi ha lasciato più indietro.

Proprio per questo *Save the Children*, in una prima fase ha sviluppato insieme ai partner territoriali il programma “Non da soli”.

Lanciato per dare una risposta organica all’emergenza sociale ed educativa, fornendo supporto educativo, tramite attività di sostegno alla didattica a distanza, consegna di tablet e connessioni alle famiglie meno abbienti. Sono stati inoltre garantiti azioni di tutoraggio per le attività didattiche, supporto materiale a chi versava in condizioni di particolare difficoltà, con la distribuzione di buoni spesa, fornendo prodotti per la prima infanzia, realizzando un accompagnamento di medio periodo per le famiglie. Si è inoltre fornito supporto psicosociale per assicurare un sostegno specialistico ai bambini, le famiglie, le scuole, in particolar modo quelle delle aree più colpite dall’emergenza. Il programma “Non da soli”¹⁵ ha raggiunto circa 75 mila tra bambine, bambini, famiglie e docenti in tutta Italia.

Una volta superate le fasi più acute dell’emergenza, quando il numero di contagi e vittime giornaliere, grazie anche all’efficacia dell’isolamento, ha finalmente iniziato a diminuire, si è proceduto alla graduale riapertura delle attività produttive e

¹⁵ Cfr. Save the Children, *Non da soli*, aprile 2020.

commerciali, si sono progressivamente allentati i vincoli alla mobilità, si sono man mano riavviate le attività.

Save the Children ha avviato così la campagna nazionale “Riscriviamo il Futuro”¹⁶. L’Organizzazione ed i suoi partner hanno richiamato l’attenzione dell’opinione pubblica e dei decisori politici sulle esigenze specifiche dei più giovani, che nel momento più acuto della crisi erano emerse solo marginalmente. Il Manifesto della campagna ha declinato tre punti fondamentali: la necessità che il materiale scolastico necessario per la didattica a distanza (pc, tablet, connessione internet) raggiungesse effettivamente tutti gli studenti che ne avevano bisogno; che venissero realizzate attività estive compatibili con le norme di sicurezza e sanitarie in modo da consentire ai bambini e ragazzi il recupero delle competenze cognitive e sociali compromesse dal lungo periodo di isolamento; che venissero programmati per tempo interventi innovativi per la riorganizzazione della scuola e della didattica per l’a.s. 2020/2021, prevedendo anche un supporto materiale ed educativo per gli studenti in maggiore difficoltà.

La campagna accompagnata da un programma d’intervento della durata di 15 mesi aveva l’obiettivo di raggiungere 100 mila bambine, bambini e adolescenti sul territorio nazionale e le loro famiglie. L’obiettivo del programma, che ha previsto e prevede una serie di iniziative incentrate sulla necessità di garantire i diritti e rispondere alle esigenze e i bisogni dei minori nel periodo post Covid-19, è quello di dare continuità all’apprendimento e all’acquisizione di competenze, assicurando a tutti loro, soprattutto quelli che vivono in condizioni di svantaggio, l’accesso ad opportunità educative, grazie ad una rete territoriale che ha la scuola come fulcro essenziale e attraverso un sostegno diretto e personalizzato alle famiglie. Le risorse educative presenti nei territori sono mobilitate al servizio di quest’obiettivo: declinando in maniera pratica e operativa il concetto di “comunità educante”, l’Organizzazione ed i suoi partner locali, con il coinvolgimento delle famiglie, delle scuole, della rete locali volti a rendere bambine, bambini e ragazzi protagonisti del contrasto del *learning loss*, ovvero la perdita di apprendimento verificatasi

¹⁶ Cfr. <www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/riscriviamo-il-futuro>.

nei mesi del *lockdown*, e della ripresa del gioco, della socialità e di tutte le esperienze educative.

Il programma muove dall'assunto che, soprattutto per coloro che vivono nei contesti più vulnerabili è fondamentale poter disporre di un'offerta educativa di qualità, che li supporti nel recupero di quanto perso nei mesi dell'isolamento. In questo modo, anche l'estate è diventata un momento nel quale apprendere divertendosi, per recuperare quanto venuto meno nei mesi precedenti non solo in termini di competenze di base, ma anche di socialità, di attività motoria, di relazione con gli altri.

Proprio per queste finalità si è sviluppato il progetto specifico "Arcipelago educativo"¹⁷, realizzato in collaborazione con la Fondazione Agnelli. Progetto volto a porre rimedio alla perdita degli apprendimenti verificatasi nei mesi del *lockdown*, durante i quali i bambini e ragazzi non hanno potuto frequentare la scuola e altri spazi educativi, accentuando i divari educativi.

L'obiettivo del progetto è proprio quello di contrastare il *learning loss*, lavorando sia in presenza sia a distanza, con piccoli gruppi di studenti, per favorire il recupero degli apprendimenti e stimolare una nuova socialità tra pari. Si è inoltre scelto di supportare educatori, ragazzi e ragazze e famiglie attraverso la costruzione di una piattaforma online¹⁸, mettendo a disposizione risorse che stimolino un apprendimento esperienziale e la possibilità di imparare divertendosi insieme agli adulti di riferimento. Il progetto è attivo in 8 centri educativi presenti in quartieri ad alto tasso di povertà educativa di Milano, Torino, Aprilia, Bari, Venezia-Marghera, Napoli Chiaiano. Insieme alle scuole e alle comunità educanti presenti nel territorio, il progetto si sviluppa su 12 settimane di attività per bambini/e di scuola primaria e secondaria di I grado (tra i 6 e i 14 anni).

La collaborazione con l'istituzione Scuola è determinante. La sinergia è fondamentale sia in termini di segnalazione e invio dei beneficiari del progetto, sia per l'individuazione dei traguardi di

¹⁷ Per approfondimenti: <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-attivita>>.

¹⁸ Cfr. <www.arcipelagoeducativo.it>.

apprendimento di ciascuno studente. Infine al termine del percorso di supporto della durata di 12 settimane, per ogni beneficiario sarà compilato un “taccuino” digitale, una sorta di diario di bordo con una narrazione polifonica: dei docenti che hanno evidenziato gli obiettivi, degli educatori e dei volontari che raccontano il percorso del singolo studente e dei diretti interessati, i ragazzi, che presenteranno ciò che li ha coinvolti maggiormente.

Nelle attività in presenza si è lavorato sulla creazione di uno spazio emotivo, propedeutico allo sviluppo di uno spazio e un tempo di apprendimento. I primi momenti sono stati dedicati alla creazione del gruppo, alla conoscenza reciproca, a vincere le paure e immaginare un nuovo futuro. Passaggi indispensabili se si considera che, all’inizio delle attività, alcuni bambini non se la sentivano di uscire di casa e invece ora stanno prendendo confidenza con gli spazi, con i tempi e soprattutto con gli altri. A questa prima fase di accoglienza segue una fase di lavoro sugli apprendimenti attraverso laboratori didattici, dando spazio alla creatività e al gioco mantenendo sempre un’attenzione specifica sui contenuti disciplinari. Si può imparare divertendosi e farlo insieme esalta il lavoro di scoperta e conoscenza di un apprendimento.

Le attività online sono mirate al lavoro sulle materie, per piccoli gruppi omogenei per classe di provenienza o per obiettivi specifici. Per sostenere i volontari e gli educatori nello sviluppo delle unità didattiche è stata creata, come accennato sopra, una piattaforma online a disposizione di tutti che raccoglie suddivise per diverse categorie oltre 100 attività educative, catalogate per competenze, età dei bambini/ragazzi e tematiche trattate, che possono essere realizzate sia da educatori che dai genitori. La piattaforma consultata da oltre 30 mila visitatori già nelle prime quattro settimane dalla sua creazione, mette a disposizione laboratori, *app* e *webinar* che forniscono informazioni, suggerimenti e approfondimenti, consentono di apprendere divertendosi, in modo proattivo e partecipato.

Nelle attività online sono stati coinvolti attivamente 148 volontari, provenienti da tutta Italia che per tre ore alla settimana si sono dedicati al supporto a distanza.

Altro interlocutore fondamentale è la famiglia. Il coinvolgimento diretto delle famiglie dei bambini e ragazzi che prendono parte alle attività è parte integrante del progetto: se i ragazzi sono infatti i protagonisti del percorso tarato sulle specifiche necessità di ciascuno, sono i genitori, supportati dagli operatori di progetto, ad accompagnarli e sostenerli. I genitori ricevono una volta a settimana un messaggio in cui sono proposte delle piccole attività, stimoli o consigli su tre diversi macro ambiti: il benessere relazionale, sani stili di vita e come sostenere i propri figli nell'apprendimento. In queste prime settimane di attività emerge come urgente una sensibilizzazione all'utilizzo anche elementare dei dispositivi digitali, dal come si accende un computer a come collegarsi ad una videochiamata.

A metà del percorso progettuale i riscontri sono particolarmente positivi, sono coinvolti quotidianamente oltre 400 bambini e ragazzi, la socialità, le relazioni e la voglia di apprendere non mancano, consapevoli che ciascuno di noi sta facendo la propria parte per garantire un apprendimento di qualità per tutti.

5. Uno sguardo al futuro nel rispetto dei tempi di tutti

La sfida che ci vedrà coinvolti nei prossimi mesi riguarda il back to school. Come ritorneranno in classe i bambini e gli adolescenti? L'augurio è che lo possano fare in tutta sicurezza e che i tempi di apprendimento di ciascuno possano diventare ricchezza e non ostacolo. Il tempo dovrà essere metronomo e non sveglia o campanella, dovrà dare il ritmo e non diventare fonte di stress o di ulteriore preoccupazione. Ricordandoci che *ogni fiore sboccia nella pienezza di ciò che è*. Noi come *Save the Children* ci saremo per sostenere i processi di apprendimento, per la crescita e la formazione di ciascuno.

Qualunque fiore tu sia,
quando verrà il tuo tempo, sboccerai.
Prima di allora
una lunga e fredda notte potrà passare.
Anche dai sogni della notte trarrai forza e nutrimento.
Perciò sii paziente verso quanto ti accade e curati e amati

senza paragonarti o voler essere un altro fiore,
perché non esiste fiore migliore di quello
che si apre nella pienezza di ciò che è.
E quando ciò accadrà,
potrai scoprire
che andavi sognando
di essere un fiore
che aveva da fiorire.

Walter Gioia

Bibliografia

- AGCOM, *Le comunicazioni nel 2020. L'impatto del Coronavirus nei settori regolati*, allegato alla relazione annuale, giugno 2020, consultabile sul sito istituzionale <www.agcom.it>;
- ISTAT, *Rapporto Annuale 2020*, consultabile sul sito istituzionale <www.istat.it>;
- Save the Children, <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/riscriviamo-il-futuro-rapporto-attivita>>;
- Save the Children, *Non da soli. Al fianco di bambini, bambine, adolescenti e famiglie per affrontare le conseguenze socio-educative e psicologiche dell'emergenza Covid-19*, 23 marzo 2020, consultabile sul sito istituzionale <www.savethechildren.it>;
- Uccella, S., De Carli, F., Nobili, L., *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia*, aprile 2020, consultabile sul sito istituzionale <www.gaslini.org>.

Lorella Giannandrea

La scuola e l'emergenza Covid-19

SOMMARIO: 1. Premessa: la scuola alla prova dell'emergenza Covid-19 – 2. La riprogettazione dei percorsi e l'uso delle tecnologie – 3. La gestione delle relazioni – 4. Tempi e spazi, per un rinnovamento nella didattica quotidiana – 5. Conclusioni

1. *Premessa: la scuola alla prova dell'emergenza Covid-19*

L'emergenza Covid-19 ha coinvolto in maniera improvvisa e impreveduta tutta la società. La scuola, in quanto elemento peculiare della nostra società, che la rispecchia e nel contempo la influenza, ha subito le restrizioni imposte dal *lockdown* e si è dovuta velocemente riorganizzare per far fronte da un lato alla necessità di isolamento richiesta dall'emergenza sanitaria, dall'altro alla richiesta di formazione proveniente dagli alunni e dalle famiglie.

Questa situazione inedita ha generato diverse conseguenze, non tutte negative, che contribuiscono a mostrare che la crisi è sempre un momento di difficoltà, ma che contiene in sé elementi che possono spingere al miglioramento e all'accesso a nuove e diverse opportunità.

Molte sono state le letture e le riflessioni che sono state presentate sulla questione da opinionisti, giornalisti, commentatori, ma, a parere di chi scrive, è necessario avvicinarsi al problema anche partendo dal punto di vista dei soggetti coinvolti più da vicino da questa situazione: gli insegnanti.

L'occasione per una raccolta diretta delle opinioni dei docenti è stata fornita dalla ricognizione che l'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche ha condotto in occasione della conclusione dei percorsi di formazione dei docenti neoassunti, che si è svolta nella seconda metà del mese di giugno 2019. I dati, raccolti attraverso un questionario somministrato online, permettono di dare una lettura approfondita, per quanto parziale, del fenomeno, superando una visione semplicistica che a volte traspare dalle letture fornite dalla stampa e dagli organi di informazione di massa. Le opinioni emerse sono espressione di un gruppo di docenti neoassunti (890 circa) nell'a.s. 2019/20 nel territorio marchigiano. Il campione degli intervistati è un sottoinsieme casuale della più grande comunità dei docenti in ruolo nella scuola marchigiana. È comunque in grado di mantenere una certa rappresentatività in quanto raccoglie docenti dei diversi ordini di scuola e di differente età anagrafica, che hanno svolto il loro anno di prova nelle scuole del territorio regionale nel corrente anno scolastico.

Alla domanda “cosa è cambiato nella relazione con le vostre classi in questo particolare periodo di pandemia?” le risposte dei docenti fanno emergere diversi elementi degni di considerazione, che potrebbero essere raggruppati in grandi categorie generali:

- 1) la riprogettazione dei percorsi didattici e la capacità di utilizzare gli strumenti della comunicazione online;
- 2) la gestione delle relazioni con gli studenti e nell'organizzazione scolastica;
- 3) i cambiamenti nei tempi e negli spazi nell'erogazione delle attività didattiche online.

Il contributo cercherà di riflettere su queste problematiche usando come spunto le percezioni dei docenti, raccolte attraverso il questionario e le conversazioni che ad esso sono seguite negli incontri conclusivi del percorso di formazione per l'anno di prova.

2. La riprogettazione dei percorsi e l'uso delle tecnologie

La necessità di assicurare a tutti gli studenti una continuità nell'azione didattica ha costretto i docenti e i Dirigenti a ricon-

figurare le attività scolastiche e ha spinto tutti alla familiarizzazione con gli strumenti della comunicazione online che in alcune scuole erano già presenti e utilizzati, mentre in altre erano appannaggio di una ristretta cerchia di docenti “tecnologicamente consapevoli”. Data la situazione “a macchia di leopardo” non tutte le scuole hanno risposto allo stesso modo e con la stessa tempestività, anche a causa della mancanza di linee guida nazionali, per cui ogni Dirigente si è trovato a prendere decisioni e a far fronte alle problematiche in maniera autonoma. Tutte le scuole hanno fatto il possibile per avviare la cosiddetta DaD (Didattica a Distanza), ma lo stesso nome non ha avuto lo stesso significato in tutte le situazioni. A volte i docenti hanno tentato una trasposizione ingenua nei contesti virtuali delle stesse modalità di lavoro utilizzate in presenza (spiegazione, interrogazione, assegnazione di compiti e correzione), mentre in altri contesti sono state messe in atto riprogettazioni dell’azione didattica che hanno condotto in alcuni casi a sperimentazioni di modalità di interazione e di relazione innovative e sfidanti. È evidente che la semplice riproposizione di modalità di lavoro “tradizionali” in un ambiente di apprendimento online spesso non riesce ad ottenere i risultati di apprendimento sperati. Le comuni operazioni di copiatura dalla lavagna, la semplice dettatura, diventavano operazioni ben più complesse da gestire e spesso quasi impossibili con i bambini della scuola primaria. Viceversa, attività che a scuola risultavano più complesse, come osservare individualmente un fenomeno o costruire qualcosa, svolte in autonomia da casa riuscivano ad essere vissute come compiti “autentici” e motivanti. È emersa con evidenza la necessità di riprogettare la didattica, non limitandosi a processi di adattamento, ma cercando di pensare a come ottenere i risultati di apprendimento previsti nelle mutate condizioni del contesto.

Alcune scuole hanno utilizzato in prima battuta gli strumenti disponibili all’interno del registro elettronico, per poi spostarsi all’utilizzo di altre piattaforme (G Suite for education, canali YouTube, strumenti di audio e videoconferenza come Zoom, Teams, ecc.).

L’uso delle tecnologie ha aperto nel mondo della scuola un duplice terreno di confronto: da un lato la necessità di collabo-

rare con i colleghi meno esperti, dall'altro la cooperazione con i genitori che, specialmente nel caso degli studenti più piccoli hanno acquisito un importante ruolo di intermediazione tra lezioni, strumenti e contenuti trattati. Lo spostamento della "scuola a casa" ha avuto conseguenze anche sul piano dell'inclusione. Scrive un docente: «...anche con tutte le strategie attuate il divario sociale tra gli alunni è diventato sempre più evidente» perché la dotazione tecnologica ma anche il tempo e il modo di seguire i bambini non è stato uguale per tutti gli alunni. Un altro docente rileva che «...i genitori hanno «fatto scuola» e questo ha aumentato le disuguaglianze».

Al tema del *digital divide*, del differente accesso alle potenzialità della rete e della tecnologia, si viene quindi a sommare la tematica delle differenze sociali, che hanno consentito agli alunni figli di famiglie con genitori più alfabetizzati tecnologicamente, con più disponibilità di tempo, con un più elevato livello di formazione, un accesso più agevole alla fruizione dei contenuti digitali forniti dalla scuola.

3. *La gestione delle relazioni*

Moltissimi docenti hanno messo in evidenza le difficoltà connesse alla mancanza dell'interazione *face to face* e al contatto diretto, e in qualche caso questa mancanza ha portato alla percezione di un distacco tra alunni e docente. Scrive una docente di sostegno: «L'attività di didattica a distanza svolta attraverso l'utilizzo di Meet della G Suite, da un lato mi ha messo in difficoltà, [...] come insegnante di sostegno, soprattutto per la perdita di contatto "fisico" diretto con l'alunno con disabilità: non essere in classe, [...] non guardarlo negli occhi rende molto difficoltoso il mio compito di comprendere i suoi bisogni». D'altra parte però alcuni hanno anche messo in luce che le difficoltà sperimentate hanno costretto adulti e ragazzi a riflettere e ad attribuire un valore maggiore all'ascolto, al dialogo, all'empatia, che si sono rafforzati anche attraverso contatti diretti tra studenti e docenti al di fuori dei canali istituzionali. Alcuni docenti raccontano che, per accogliere il bisogno di raccontarsi degli studenti e per supportarli nella difficile situazione

della pandemia, hanno utilizzato strumenti come *Whats'app*, *Telegram*, chat e mail anche in orario extrascolastico, allo scopo di mantenere un contatto al di là della relazione di insegnamento/apprendimento. La vicinanza percepita ha permesso anche una maggiore personalizzazione dei percorsi didattici, avvicinando i docenti alle necessità e ai bisogni del singolo studente: «In questo periodo si è dedicato più tempo alla riflessione, al supporto reciproco, alla riscoperta di valori importanti e penso che tutto ciò abbia contribuito a determinare un avvicinamento emotivo con le nostre classi. Anche la relazione educativa che da insegnante di sostegno ho instaurato con gli studenti con disabilità è significativamente cambiata: sono entrata nelle loro case, ho conosciuto nuovi aspetti della loro personalità e ho avuto colloqui quotidiani, anche in situazioni meno formali, con le loro famiglie». La possibilità di un rapporto uno a uno, molto difficile in situazione di classe normale, viene così descritta: «la didattica che abbiamo utilizzato in questo periodo di Covid-19 paradossalmente avvicina ancora di più lo studente al docente creando una relazione ancora più stretta e personalizzata con gli alunni della propria classe: ad esempio nella restituzione degli elaborati effettuata attraverso il registro elettronico vi è un rapporto esclusivo con ogni singolo alunno perché ogni correzione inviata è un tipo di comunicazione focalizzata totalmente sul discente e sul suo percorso di apprendimento».

Accanto al tema della relazione con l'alunno si evidenzia, come accennato sopra, il tema della relazione con le famiglie: «La DAD è entrata nelle case di ognuno di noi 'smascherandoci' e evidenziando pregi e difetti di ognuno, rigidità e disponibilità di entrambe le parti. Gradualmente si è trovato un nuovo equilibrio e si è cercato di venire incontro in ogni modo alle esigenze delle famiglie. A volte i risultati sono stati scarsi, altre volte davvero incredibili. I ragazzi più timidi hanno acquisito sicurezza, iniziativa personale e l'apprendimento è notevolmente migliorato». Gli insegnanti di sostegno notano in particolare la differente relazione che si instaura con la famiglia dell'alunno seguito: «essendo insegnante di sostegno, probabilmente si è creata una maggiore fiducia nel rapporto con la famiglia dell'alunno». Per tutti, come spesso accade, la mancanza di una cosa che normal-

mente si dà per scontata, ne sottolinea l'importanza: «È emersa la netta consapevolezza, da entrambe le parti (docenti e studenti n.d.r.), che l'aspetto umano è imprescindibile all'interno di una scuola veramente formativa. Da parte della maggior parte degli studenti si è ravvisata una non esplicita ma tangibile riconoscenza nei confronti dei docenti».

L'altro grande tema è quello legato al mantenimento delle relazioni nell'organizzazione scolastica. Se la riflessione sulla scuola come comunità di pratica è ormai ampiamente accreditata¹, la situazione che si è venuta a creare con l'imposizione dell'isolamento sociale ha costretto i docenti a ripensare le pratiche organizzative, oltre alle pratiche didattiche. Molte riunioni, i collegi, le attività di progettazione e perfino gli scrutini finali si sono svolti online e sono emerse con evidenza le capacità o, viceversa, le difficoltà di collaborazione che caratterizzavano tacitamente ciascuna scuola. Queste riflessioni mettono dunque in luce la necessità di una formazione capillare per tutti i docenti alle competenze digitali e al lavoro collaborativo, due “soft skills”² che vengono giustamente ritenute indispensabili nella formazione dei futuri cittadini, ma che dovrebbero essere alla base anche della professionalità dell'intero corpo docente³.

¹ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci, 2007; E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati, 2007; E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

² La ricerca “Future work skills” delinea quelle competenze emozionali e sociali necessarie per una vita personale e professionale soddisfacente e potenzialmente utili per ottenere qualsiasi tipologia di lavoro. I risultati della ricerca sono disponibili in <<http://www.iftf.org/futureworkskills>> [consultato il 31/07/2020].

³ European Union, *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2011.

4. *Tempi e spazi, per un rinnovamento nella didattica quotidiana*

L'apprendimento non è indipendente dagli spazi e dai tempi in cui avviene e si realizza. Molti studi dimostrano che, per diventare significativo, l'apprendimento ha bisogno di tempo per attivarsi e per sedimentarsi. A partire dalla riflessione di Ausubel⁴ sugli organizzatori anticipati, la ricerca ha spesso sottolineato che le nuove informazioni da acquisire dovrebbero interagire con una preesistente struttura conoscitiva interna. Questa dinamica di acquisizione e interiorizzazione ha bisogno di tempi distesi per potersi realizzare. Da qui la teorizzazione di una "slow pedagogy"⁵, attenta a fornire allo studente tempi rallentati, significativi e tarati sulle necessità personali.

Lo spostamento negli ambienti online ha comportato spesso una percezione di difficoltà nella gestione dei tempi e degli spazi della didattica, come riferiscono diversi docenti di scuola primaria e dell'infanzia: «ogni azione didattica è rallentata» (docente di Scuola Primaria); «manca il corpo... manca il tempo» (docente di Scuola dell'Infanzia). Anche nella scuola secondaria la sensazione di una mancanza di tempo viene riferita in questi termini: «Il poco tempo a disposizione ha portato alla limitazione dei momenti di relax e scherzo che sono fondamentali nel rapporto con gli alunni»; «La scuola intesa come comunità educante, caratterizzata da socializzazione e condivisione si è dovuta confrontare con una riduzione degli spazi per la discussione e per la relazione umana» (docenti di Scuola Secondaria di II grado).

D'altro lato, avere a disposizione uno spazio online può costituire una risorsa quando viene utilizzato per la personalizzazione o per mettere a disposizione dello studente la registrazione

⁴ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, 1978 (ed. or. *Educational Psychology. A cognitive view*, 1968).

⁵ P. Payne, B. Wattchow, *Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education*, «Journal of Outdoor and Environmental Education», 12, 2008, pp. 25-38; P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina, 2012; G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Bologna, Emi, 2013.

della lezione. Avere “a disposizione” il contenuto della lezione consente allo studente di riascoltarla, organizzarla, fruirla nei tempi più consoni al proprio ritmo di apprendimento. È quindi un potenziale strumento di inclusione, anche per la possibilità di trattare digitalmente la lezione stessa, ottenendo ad esempio la trascrizione dell'intervento del docente, utile nel caso di studenti con deficit uditivo.

È stato infatti stimato che circa il 10% degli studenti soffre di “print impairment”, una difficoltà specifica ad apprendere attraverso i tradizionali canali testuali (libro, documenti, ecc.). Rientrano in questa categoria tutti i soggetti che hanno difficoltà visive, ma anche i dislessici e in generale tutti coloro che hanno difficoltà nella lettura e nell'interpretazione dei messaggi. A questo già vasto pubblico si aggiungono tutti coloro che hanno difficoltà linguistiche, ad esempio gli studenti stranieri. Fornire materiali audio video consente di attivare modalità di apprendimento che passano attraverso canali “altri” fruibili con più facilità anche dai soggetti che presentano questo tipo di limitazioni. La tecnologia può dunque avere un'importante funzione inclusiva. Il modello educativo dell'UDL (Universal Design for Learning) ci ricorda l'importanza di allestire ambienti di apprendimento flessibili, capaci di soddisfare le differenze individuali e di andare incontro ai bisogni di tutti gli studenti. Secondo Rose e Meyer⁶ la progettazione didattica dovrebbe essere multimodale, per fornire a tutti le stesse opportunità di apprendimento attraverso percorsi alternativi di percezione, elaborazione, comprensione ed espressione della conoscenza.

5. Conclusioni

In conclusione le parole di una docente ci forniscono una sintesi dell'itinerario percorso: «Con le mie classi la DaD, anche se nell'emergenza, ha complessivamente funzionato: chi si impegnava in classe ha continuato a farlo a distanza, siamo riusciti

⁶ D. Rose, A. Meyer, *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, <http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html#.Xy_OAi2uYW0>, 2002.

con fatica a coinvolgere anche gli studenti disabili, pochissimi i casi di ragazzi persi durante il percorso. Sicuramente tante cose vanno cambiate, però questa esperienza ci ha portato a confrontarci in maniera nuova, a collaborare insieme e a condividere lavori in un ambiente di apprendimento molto diverso dall'aula e ricco di input. Credo che questo abbia permesso l'acquisizione da parte di ognuno, studenti e insegnanti, di un diverso grado di consapevolezza. Tutto questo sarà servito se l'anno prossimo sapremo riprogettare metodi, strumenti e valutazione tenendo conto dell'esperienza di questi mesi».

Tutti i docenti, in questo periodo, sono stati costretti a riconfigurare le proprie pratiche lavorative e le proprie pratiche didattiche. In generale la percezione globale è stata quella di un'organizzazione che ha fatto fronte all'emergenza in modo differenziato ma nel complesso efficace. La scuola ha dimostrato di saper agire come una comunità di pratica, mostrando capacità di cooperazione e volontà di impegnarsi per raggiungere l'obiettivo di non perdere il contatto e la relazione con gli studenti, nonostante le difficoltà. Sono emerse con chiarezza le necessità formative relative alla costruzione nel corpo docente di sicure competenze digitali e di abilità di collaborazione e di lavoro di gruppo.

Per il futuro si presenta, inoltre, il compito di ripensare la progettazione didattica, anche in base ai nuovi ambienti di apprendimento «ibridi» in cui la scuola si troverà ad operare. Progettare un percorso didattico da svolgersi in modalità *blended*, parte in aula e parte a distanza, potrebbe diventare la sfida per il prossimo inizio dell'anno scolastico. Interrogarsi e formarsi sulle caratteristiche e sulle *affordances* della lezione in presenza e delle attività svolte nell'ambiente online permetterebbe ai docenti di affrontare con uno sguardo diverso il lavoro di progettazione. I nuovi approcci multimodali alla progettazione dovranno in ogni caso essere coniugati con l'attenzione alle differenze e all'equità, per realizzare una scuola realmente inclusiva e rispettosa delle esigenze e delle caratteristiche personali di ciascuno studente.

Bibliografia

- Ausubel, D.P. (1978), *Educazione e processi cognitivi: guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli, (ed. or. *Educational Psychology. A cognitive view*, 1968);
- European Union (2011), *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union;
- Fabbri, L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*, Roma, Carocci;
- Payne, P., Wattchow, B. (2008), *Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education*, «Journal of Outdoor and Environmental Education», 12;
- Rivoltella, P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano, Raffaello Cortina;
- Rose, D., Meyer, A. (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*, <http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html#Xy_OAi2uYWo>;
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano, Guerini e Associati;
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina;
- Zavalloni, G. (2013), *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*, Bologna, Emi.

Massimiliano Stramaglia

Insegnare ai tempi del coronavirus.
Per una breve fenomenologia della figura docente

[...] non c'è altra paura all'infuori di quella di una fine ultima, giacché il dolore è cosa che passa. Sicché voi, medici della peste, dovete fortificarvi contro l'idea della morte e conciliarvi con essa, prima di entrare nel regno preparatole dalla peste. Se trionferete qui, trionferete ovunque e vi vedranno tutti sorridere in mezzo al terrore. La conclusione è che vi occorre una filosofia¹.

La fase storica attuale è senza precedenti: abbiamo assistito, a causa della pandemia, all'innescarsi di dinamiche societarie eterogenee che hanno comportato una sempre maggiore complessificazione del carattere *relazionale* che attiene al genere umano, dalla distanza sociale alla prossimità virtuale. Si tratta del combinato disposto di due ossimori, ove alla parola “distanza” è associato un aggettivo che implica, di per sé, vicinanza (l'essere soci all'interno di un consesso unitario), mentre il lemma “prossimità”, traducibile con sinonimi quali adiacenza, contiguità, imminenza, si accompagna al suo esatto opposto (“virtuale”). Uno stadio, pertanto, del tutto inedito, quasi post-umano, dacché il «parlare comune di “materiale umano”, di “contingente di malati” di una clinica, lo fa pensare»² (si pensi all'umanità ammassata dalla pandemia).

In ispecie, durante il *lockdown*, nella penisola italiana si è assistito al passaggio dalla scuola come *comunità* (pedagogia di comunità) alla scuola come *community* (tecnologie didatti-

¹ A. Camus (1947), *Esortazione ai medici della peste*, Milano, Giunti-Bompiani, 2020, p. 11.

² M. Heidegger (1954), *La questione della tecnica*, in G. Vattimo (a cura di), *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia, 1991, p. 13.

che). La scuola come comunità (a), rispetto alla scuola come *community* (b), consta di una fenomenologia della figura docente peculiare, che si tratteggia a partire dagli anni Settanta del Novecento fino agli anni Venti del Duemila, con l'auspicio che, dopo la crisi, vi sia una svolta, o col rischio che, dopo la svolta, vi sia una nuova crisi.

La docenza, di fatto, in qualità di processo, incarna un *modus operandi* che diparte dallo spirito di colleganza (1), per attraversare lo spirito di trascendenza (2) e concludere con quello di permanenza (dialogo scuola-famiglia) (3).

La prima figura docente che si staglia sullo scenario/sfondo di una storia dell'educazione scolastica piuttosto recente è quella del docente educatore (a.1), ereditata in forma precipua dalla filosofia di Hannah Arendt (*Tra passato e futuro*, 1961), sintetizzata in un saggio di Paolo Iennaco. In causa sono assunti talmente generalizzati a livello unitario da essere divenuti parte coerente del sentire scientifico condiviso, nonché delle stesse teorie di senso comune, così da non necessitare di critica alcuna e da potersi considerare frammenti salienti della competenza educativa docente. In ordine alla prima tappa dello spirito, «la scuola rappresenta il mondo senza esserlo di fatto»³: ciò significa che, in ambito scolastico, l'alunno e lo studente sono chiamati ad apprendere, di volta in volta, che la considerazione affettiva domestica ha da lasciare il posto a un'autorevolezza di ruolo convenzionale; che, all'interno del gruppo dei pari (del contesto classe), sono presenti differenze sostanziali con le quali è necessario venire a patti; che ogni singola azione compiuta (dalla condotta adottata alle proprie prestazioni in sede di apposite prove di valutazione intermedia) corrispondono conseguenze ovvie e prevedibili; che l'essere parte di una comunità scolastica comporta regole da rispettare e riconoscimenti da percepire.

In teoria, il docente educatore, all'interno di codesta processualità, non valuterebbe mai la persona dell'educando, ma solo

³ H. Arendt, *Tra passato e futuro* (1961), ed. del 1999 cit. in P. Iennaco, *Famiglia e scuola unite per la crescita dei giovani*, in C.M. Ronci, C. Fiore, U. Lucia, A.A. Massa, M.A. Gallina, *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*, Milano, Franco Angeli, 2010, p. 151.

il compito portato a termine in un modo piuttosto che in un altro: un inganno dello spirito, poiché l'esprimere una valutazione su un operato (o su un artefatto) produce sempre e comunque un *feedback* implicito sull'autore di quanto venuto realizzandosi. Da ciò deriva il valore massimale dell'indagine circa gli "impliciti" e i "non-detti" educativi; d'altro canto, occorrerebbero maggiori studi sulla concreta efficacia formativa dei processi valutativi (l'asserzione secondo cui la personalità – derivazione del termine "persona" – non coincide pure con il proprio fare e con il proprio avere è tutta da dimostrare: non è stata ricavata da ricerche empiriche, ma solamente dall'antropologia personalistica, e si disvela, nell'esperienza di tutti e di ciascuno, come un "falso pedagogico"; si legga, a tal proposito, il volume di Luciano L'Abate⁴). Ancora, la traccia disegnata dallo spirito di colleganza schiude all'infantilismo che si cela dietro ogni scontro che non si risolve pienamente fra con-sociati: infatti, quando all'interno di una comunità sorgono conflitti insormontabili, quello che si ripropone è il dibattito originario all'interno della classe scolastica, dove uno o più scopi sono "comuni" (i docenti di riferimento) ed ognuno orbita a distanza o nei dintorni di questi obiettivi centrali (come nel mito platonico della biga alata). Piuttosto che scoprirsi, ciascheduno, un politico in luogo di un artista, di un filosofo o di un magistrato, le mete ambite divengono ragioni d'essere che non accomunano, ma che dividono infruttuosamente. Lo spirito di trascendenza è riscontrabile nell'ulteriore asserzione di Arendt (che si mutua nuovamente, per onestà intellettuale, dal contributo di Iennaco): «la scuola [...] [permette] il passaggio dalla famiglia alla società»⁵. Con l'ingresso all'interno dell'aula scolastica, il potere educativo⁶ del genitore si trasmette, per inferenza diretta, al docente educatore. Lo scolaro apprende a trascendere i contenuti educativi familiari per riappropriarsene in chiave comunitaria. Il microcosmo scolastico rappresenta, in maniera simbolica e campionaria, ma

⁴ L. L'Abate, *Famiglia e contesti di vita. Una teoria dello sviluppo della personalità*, Roma, Borla, 1995, p. 101.

⁵ Iennaco, *Famiglia e scuola unite per la crescita dei giovani*, cit., p. 152.

⁶ Cfr. V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Milano, Angelo Guerini e Associati, 2015.

significativa, la società nelle sue contraddizioni: l'alunno diligente, quello lassista, il bullo e il bullizzato, l'omofobo e il poco di buono, la scolara di alti bordi, lo studioso e colui che duplica raffigurano immagini della società con le quali imparare ad avere a-che-fare prima ancora di pervenire alla fase della piena produttività remunerata. Ulteriore inganno pedagogico, perpetrato nei decenni, è che l'alunno che appaia poco preparato o intellettualmente non propenso a conoscere "non farà strada nella vita": il che è una delle più grandi menzogne che la pedagogia incolta abbia mai potuto raccontare. Molti scolari con scarso rendimento scolastico divengono persone di successo; diversi fra gli studenti di scuola secondaria di secondo grado valutati, nel corso degli anni scolastici, negativamente conseguono gratificazioni in ambito universitario. Le variabili in gioco, quando si tratta di sviluppo, crescita e maturazione sono talmente tante che risulta impossibile profetizzare l'esito concreto di un percorso apprenditivo. Infine, lo spirito di permanenza si realizza nel dialogo scuola-famiglia: nelle parole di Arendt, «non si può educare senza insegnare: l'educazione senza istruzione è vuota, e tende a degenerare molto facilmente in una retorica di tipo etico-sentimentale [famiglia, *ndr*] [...] [, laddove] è molto facile insegnare senza educare [scuola, *ndr*]⁷. Il rapporto scuola-famiglia non ha solo fondamento di ordine giuridico: esso rispecchia, anzitutto, una realtà psicologica, nel rispetto della quale soltanto la traspropriaione dell'autorità educativa dal genitore al docente consente davvero la realizzazione di una personalità libera, autonoma e responsabile. L'affettività che connota il rapporto pedagogico fra maestro e allievo presenta sfumature emotive *altre* da quelle familiari: per mezzo della figura del docente, l'educando apprende le norme sociali che gli consentiranno l'esercizio pieno della responsabilità personale. Si tratta di un processo mediante il quale il docente educatore incorpora in sé l'amore pedagogico per insegnare (segnare la via) valori «quali la prosocialità, il riconoscimento e il rispetto: solo le dinamiche relazionali positive, infatti, rendono possibile il riguardo della reciproca dignità e, con esso, la proficua cooperazione nei con-

⁷ Iennaco, *Famiglia e scuola unite per la crescita dei giovani*, cit., p. 154.

testi di vita»⁸ (o all'interno delle comunità). Nel passaggio dalla famiglia alla scuola, il soggetto in fase di crescita bilancia quanto appreso primariamente con quanto testimoniato in seconda istanza: nel raffronto tra le due matrici assiologiche originarie, si situa il tema della scelta o del libero arbitrio, che è concesso in maniera graduale perché si pervenga a uno stadio emancipato di auto-educazione.

In linea storica, la seconda figura docente che personifica la scuola come comunità compare nel corso degli anni Ottanta del secolo scorso ed è qualificabile nei termini di un docente concepito quale professionista riflessivo (a.2). L'opera di Donald Alan Schön tratteggia i confini certi di un nuovo modo di educare: una vera e propria rivoluzione pedagogica e didattica, riassumibile in tre passaggi-chiave. In primo luogo, «[...] quando il professionista riflette nel corso dell'azione, egli diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica e costruisce una nuova teoria del caso unica»⁹: il che significa che la docenza è finalmente concepita come processo, perciò in divenire. Non è più possibile, da questo momento in avanti, attenersi acriticamente alla programmazione didattica, oppure veicolare contenuti preoccupandosi solamente di terminare il programma nei tempi previsti: la docenza è un processo e, pertanto, ha da essere attenzionata, monitorata e ricalibrata in funzione del contesto e della crescita professionale dello stesso docente. Quest'ultimo non è più un mero trasmettitore di conoscenze, ma un ricercatore pronto a mettersi in discussione e a imparare, a sua volta, dai modelli procedurali in corso. L'insegnante riflessivo, in seconda battuta, «tenta di ascoltare i suoi allievi. Si domanda, ad esempio, In che modo sta affrontando questo problema? Qual è l'origine del suo stato di confusione? Quanto sa già fare? Ma se [...] ascolta davvero uno studente, riceve idee per l'azione che trascendono il programma della lezione»¹⁰. Emerge, da siffatto dire, l'emergenza improrogabile di incontrare l'alunno co-

⁸ F. Granato, *Persona e democraticità*, con presentazione di A. Chionna, Milano, Guerini, 2009, p. 86.

⁹ D.A. Schön (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993, p. 94.

¹⁰ Ivi, p. 334.

me persona e nel suo «farsi persona»¹¹: finalmente, il docente è chiamato a prendersi cura dell'allievo/scolaro/studente come figura intera, perché noi impariamo con tutto il nostro essere e il cervello non è un organo fra i tanti o a compartimenti stagni, ma implica il cuore e la corporeità tutta nel medesimo momento in cui la conoscenza è incarnata dal docente e incorporata dal discente. Ecco che una disciplina diviene tale perché veicolata da uno specifico *medium*: se la matematica è una materia difficile da imparare, la motivazione risiede non soltanto nella oggettiva difficoltà di apprendere da parte dell'educando, ma pure nella soggettivazione della materia da parte dell'insegnante (dalla forma con cui egli plasma la sostanza, i contenuti). La docenza come processo (in cui si assimila anche dagli alunni) e la nuova concezione dell'alunno come persona aprono la pista a un ultimo passaggio cruciale: «Quello che appare chiaro è che, nel contesto reale, in una scuola che tentasse di incoraggiare l'insegnamento riflessivo [...] emergerebbero conflitti e dilemmi che sono assenti, nascosti, o di minore importanza in una scuola comune»¹². La relazione didattica è denotata, finalmente, come una relazione fra persone di pari dignità valoriale, nella ricerca incessante di una «“giusta distanza” o “giusta vicinanza” tra la fuga nell'impersonalità e l'eccesso di coinvolgimento»¹³ (asimmetria di ruolo). Molti insegnanti finiscono per avere una funzione non più direttiva o dirigista, come in passato, ma direzionale e direzionante, adoperando quell'indicalità orientante che consentirà a ogni singolo componente del contesto classe di segnare la propria via. Dall'autoritarismo patriarcale del *magister* al docente riflessivo, esito e approfondimento del docente educatore, il «bravo docente» diventa «una persona capace non tanto di esercitare il potere, ma di distribuirlo»¹⁴.

¹¹ Cfr. D. Bruzzone, *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano, Franco Angeli, 2018.

¹² Schön, *Il professionista* cit., p. 336.

¹³ V. Iori, *Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura*, in Id. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, Franco Angeli, 2009, p. 30.

¹⁴ Rossini, *Educazione e potere*, cit., p. 144.

Negli anni Novanta del Novecento, il docente è pensabile come educatore pratico (a.3). L'influenza del pensiero di Étienne Wenger¹⁵ sulla pedagogia e sull'educazione mondiali apre la strada a quello che diverrà, nella fase contemporanea di *lockdown*, il cosiddetto docente tecnologo. Le ragioni per cui tale asserzione è valida sono almeno tre: la prima è correlata alla straordinaria diffusione del concetto di “comunità di pratica” sino ai giorni nostri, sulla scia della riabilitazione della filosofia pratica aristotelica e del rapporto sempre più stringente con gli *stakeholder*, da parte delle università, nell'importanza sempre più attribuita alla terza missione e alla necessità di una crescente spendibilità, nel mercato mondiale, dei contenuti appresi sui banchi universitari; la seconda è rinvenibile nelle parole di Silvia Profili: «La nozione di comunità implica essenzialmente la partecipazione in attività di cui si condivide un significato, e non necessariamente la convergenza di interessi, la condivisione di valori né la co-presenza di membri nel gruppo. A creare una comunità è l'impegno comune in una determinata pratica»¹⁶. Se ciò è vero, è possibile assumere come incontrovertibile la critica a opera di Domenico Lipari, secondo il quale la teoria di Wenger rivela l'«*appeal* della nozione di “comunità”, da un lato, e l'affermarsi delle reti sociali *on-line*, dall'altro»¹⁷. È lungo questo crinale che la didattica, sia scolastica che universitaria, diviene, gradatamente, spersonalizzata (in senso opposto alla difficile personalizzazione conseguita nella fase a.2), registrabile e ripetibile sulle molteplici piattaforme a servizio degli studenti, mercificata a uso e consumo non già di una democrazia dell'offerta formativa – nulla di disdicevole se, accanto ai corsi di studio erogati in modalità convenzionale, ve ne sono altri erogati in modalità mista o a distanza –, ma di un monopolio, da

¹⁵ É. Wenger (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

¹⁶ S. Profili, *La conoscenza nelle molteplici prospettive del knowledge management*, in G. Gabrielli (a cura di), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento. La gestione dei programmi di knowledge e change management*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 57.

¹⁷ D. Lipari, *Postfazione. Ricontestualizzare le pratiche di comunità di pratica: questioni di metodo e dimensioni etiche*, in V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti, *La formazione situata. Repertori di pratica*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 226.

parte di tecnologi misantropi, di nuove forme di comunicazione didattica che rischiano di assurgere a un inedito totalitarismo a-relazionale e di rendere la figura docente l'avatar di se stessa, in modo caricaturale e disumanizzante.

Si assiste, al termine della pur breve fenomenologia tratteggiata, all'affiorare del docente tecnologo durante la fase più estrema dell'emergenza Covid-19. La didattica ai tempi del coronavirus assume gli acronimi DAD (Didattica a Distanza) per quanto attiene alla scuola primaria, e LEAD (Legami educativi a distanza) per quanto concerne la «prima infanzia»¹⁸. Dinanzi alla crisi, il docente assume alcuni mandati di indubbia portata etico-educativa: farsi garante del rispetto del diritto alla formazione da parte dello studente contribuente; assumere una funzione protettiva e contenitiva filtrando gli stati d'animo innescati dal clima di incertezza emergenziale; sperimentarsi tecnologo e videocomunicatore nonostante le difficoltà connesse all'esercizio di siffatti ruoli; tutelare la continuità didattica e favorire l'apprendimento per il tramite di una presenza "fredda" (o virtuale), ma pure calda e accogliente; interfacciarsi più o meno sistematicamente con le famiglie degli alunni e degli studenti. In effetti, la svolta (l'opportunità concessa dalla crisi attraversata) consiste propriamente, o consisterà, nel valutare come proficue le valenze della «[...] video-lezione, che rende visibili scorci di intimità ed espone ad un reciproco giudizio, altrimenti precluso: *gli educatori hanno modo di osservare gli stili educativi genitoriali; i genitori, a loro volta, osservano le dinamiche e le modalità relazionali degli insegnanti con i loro figli e con il gruppo classe*»¹⁹ (passaggio dalla "comunità" alla *community*). Si attualizza, per questo sentiero, un nuovo rapporto scuola-famiglia, forse meno "presente" (pure se, in fondo, intenso non lo è mai stato), ma esposto a un relazionamento più autentico, meno irreggimentato e cospicuo, almeno sui versanti affettivo e contrattuale. Con alcune avvertenze recentemente delineate da Michele Corsi: la prima, relativa al fatto che «[...] molte fami-

¹⁸ G. Romanazzi, "DAD e LEAD: nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie", «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2020, <https://drive.google.com/file/d/1rxsT0TRw5rwPn2hilhaNRlXv_IjsHgdl/view>.

¹⁹ *Ibidem*.

glie non dispongono, in Italia, di una connessione internet. [...] nel sud della nostra popolazione, quattro famiglie su dieci non dispongono di un tablet e di un computer e [...], in totale [...], una famiglia su tre è priva di ogni possibilità a un tale riguardo»²⁰; la seconda, augurando «che, superata la buriana, non si tornerà, come se niente fosse accaduto, al passato. Mettendo nel dimenticatoio tecnologie e didattica a distanza, informatizzazione e quant'altro di simile. Continuando a predicare l'unico valore dell'insegnamento in presenza [...]»²¹.

Bibliografia

- Alastra, V., Kaneklin, C., Scaratti, G. (2012), *La formazione situata. Repertori di pratica*, Milano, Franco Angeli;
- Arendt, H. (1961), *Tra passato e futuro*, New York, Viking Press, tr. it., Firenze, Vallecchi, 1999;
- Camus, A. (1947), *Esortazione ai medici della peste*, Milano, Giunti-Bompiani, 2020;
- Iennaco, P., *Famiglia e scuola unite per la crescita dei giovani*, in Ronci, C.M., Fiore, C., Lucia, U., Massa, A.A., Gallina, M.A. (2010), *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*, Milano, Franco Angeli;
- Bruzzo, D. (2018), *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*, Milano, Franco Angeli;
- Corsi, M. (2020), *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*, Milano, Franco Angeli;
- Granato, F. (2009), *Persona e democraticità*, presentazione di A. Chionna, Milano, Guerini;
- Heidegger, M. (1954), *La questione della tecnica*, in G. Vattimo (a cura di), *Saggi e discorsi*, Milano, Mursia, 1991;
- Iori, V. (2009), *Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura*, in Id. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, Franco Angeli;

²⁰ M. Corsi, *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*, Milano, Franco Angeli, 2020, p. 88.

²¹ Ivi, p. 92.

- L'Abate, L. (1995), *Famiglia e contesti di vita. Una teoria dello sviluppo della personalità*, Roma, Borla;
- Lipari, D. (2012), *Postfazione. Ricontestualizzare le pratiche di comunità di pratica: questioni di metodo e dimensioni etiche*, in Alastra, V., Kaneklin, C., Scaratti, G., *La formazione situata. Repertori di pratica*, Milano, Franco Angeli;
- Romanazzi, G. (2020), "DAD e LEAD: nuove forme di partenariato tra sistema educativo-formativo e famiglie", «Rivista Italiana di Educazione Familiare», <https://drive.google.com/file/d/1rxsT0TRw5rwPn2hiIhaNRIxV_IjsHgdl/view>;
- Profili, S. (2015), *La conoscenza nelle molteplici prospettive del knowledge management*, in G. Gabrielli (a cura di), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento. La gestione dei programmi*, Milano, Angelo Guerini e Associati;
- Schön, F.D.A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993;
- Wenger, E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Michele Troisi

Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del coronavirus

SOMMARIO: 1. La “costituzione scolastica” di fronte alla pandemia – 2. La Costituzione italiana e il rapporto tra famiglia e scuola – 3. (*segue*) La didattica a distanza e il nuovo rapporto tra famiglia e scuola – 4. Rilievi conclusivi

1. La “costituzione scolastica” di fronte alla pandemia

Il diritto sociale che è stato maggiormente “sotto pressione” durante il periodo dell’emergenza per il Covid-19, subito dopo quello alla salute, è stato sicuramente il diritto all’istruzione.

Le forti restrizioni decise dal Governo in questo campo hanno avuto e stanno ancora avendo effetti devastanti, anche per la delicatezza del settore in cui insistono: si tratta infatti di incidere sul processo di *formazione* dell’uomo, ovvero di quel percorso che occupa una corsia privilegiata nel disegno costituzionale, essendo ciò che consente all’uomo di essere uomo, di conoscere, sapere, capire, giudicare e, infine, scegliere¹.

Eppure, si tratta di un settore al quale nei primi mesi di emergenza l’opinione pubblica e la stessa dottrina non hanno dato il giusto peso, probabilmente perchè di meno immediato impatto rispetto alla salute; ma col passare del tempo, la situazione strutturale, i tagli e la mancanza di investimenti degli ultimi decenni,

¹ G. Laneve, *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, «federalismi.it», 13, 2014, p. 4.

anche in questo campo così nevralgico, sono emersi in tutta la loro drammaticità ed il settore ha riguadagnato man mano la sua centralità nel dibattito pubblico.

Nell'*Informativa del Ministro dell'istruzione sulle iniziative concernenti la prosecuzione dell'anno scolastico in corso e conseguente discussione* nella seduta pomeridiana del Senato, n. 203 del 26.3.2020, in pieno *lockdown*, la ministra sottolineava che «l'emergenza sanitaria da coronavirus ha un impatto ormai globale, ma questo vale anche per la scuola. Più di tre quarti della popolazione studentesca mondiale è interessata da questa crisi. Si tratta di un numero spaventoso: 1,5 miliardi di studenti nel mondo in questo momento non sta andando a scuola. Si tratta di una sfida senza precedenti che dobbiamo raccogliere e lo stiamo facendo come Paese, in raccordo con l'Unione europea e con l'UNESCO». Per quel che riguarda il nostro paese, «attualmente più di 6,7 milioni di alunni sono raggiunti attraverso mezzi diversi da attività didattiche a distanza. L'89 per cento delle scuole ha predisposto attività e materiali specifici per gli alunni con disabilità; l'84 per cento ha predisposto attività e materiali specifici per gli alunni con DSA; il 68 per cento ha predisposto attività e materiali specifici per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES non certificati); il 48 per cento delle scuole ha svolto riunioni degli organi collegiali a distanza».

Se questi sono i numeri – effettivamente tragici – della situazione, è lecito chiedersi, ad anno scolastico concluso, come abbia reagito il sistema all'emergenza che ha di fatto impedito a 8,3 milioni di studenti italiani l'accesso agli edifici scolastici; in altri termini, occorre indagare come e quanto principi e diritti contenuti nella c.d. Costituzione scolastica², abbiano continuato a vivere durante questa emergenza.

² Tale termine è adoperato dalla Corte Costituzionale nella sentenza n. 454/1994, «Giurisprudenza costituzionale», 1994, 3928, ma a coniarlo, invero, era stata la dottrina. Si veda, tra gli altri: I. Loidice, *Autonomia e diritti sociali nel servizio scolastico*, Bari, Cacucci, 1996, pp. 20 ss.; S. Mastropasqua, *Cultura e scuola nel sistema costituzionale italiano*, Milano, Giuffrè, 1978, pp. 191 ss.; Spagna Musso, *Lo Stato di cultura nella Costituzione italiana*, cit. Sul tema sia consentito un rinvio a M. Troisi, *La Costituzione scolastica*, Bari, Cacucci, 2008.

Innanzitutto è lecito domandarsi cosa né è stato dell'effettività del diritto sociale all'istruzione impartito attraverso la didattica a distanza. È innegabile, infatti, che la sfida di tener in vita la scuola, pur nella chiusura delle scuole, facendo ricorso in maniera improvvisa, drastica ed esclusiva a una offerta formativa a distanza su tutto il territorio nazionale e per le scuole di ogni ordine e grado, abbia trovato risposte diverse, dovute a significative differenze sul piano dell'accesso alla rete da parte degli utenti³.

Tale realtà ha finito col mettere in crisi non solo la tenuta del sistema educativo ma l'attuazione stessa di quel principio di uguaglianza sostanziale in forza del quale la Repubblica dovrebbe rimuovere gli ostacoli che impediscono tale accesso e quindi la piena formazione della persona.

Inoltre, è lecito domandarsi quanto il principio del pluralismo scolastico abbia resistito agli effetti delle restrizioni; si tratta, infatti, di un principio che pare essersi profondamente incrinato nel periodo della pandemia. Se tutti gli enti erogatori di servizi di educazione e istruzione (le scuole statali, quelle non statali paritarie e quelle non statali non paritarie) sono stati destinatari delle stesse norme tra quelle previste per contenere l'espandersi del contagio in ragione del tipo di attività svolta, con medesime conseguenze "immediate" rinvenienti dalla applicazione di quelle norme (la chiusura o l'erogazione di didattica a distanza), gli effetti ulteriori rispetto all'applicazione della normativa emergenziale sono stati differenti, perché prescindono dalla natura del servizio offerto, ma sono legati alla natura del soggetto che quel servizio eroga. In tal senso, le scuole pubbliche non statali paritarie hanno avuto grossi problemi economici: venuto meno l'obbligo del pagamento delle rette a seguito della chiusura delle scuole, al netto delle spese del personale, sostenute per una percentuale importante dalla cassa integrazione in deroga prevista dal d.l. Cura Italia, tutte le altre risorse necessarie al mantenimento in vita delle scuole paritarie sono state

³ G. Laneve, *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, «Osservatorio Costituzionale», 3, 2020, p. 410.

azzerate, con profondo *vulnus* tanto per gli studenti, quanto per le famiglie, quanto per i lavoratori quanto, infine e soprattutto, per l'effettività stessa di quel principio di pluralismo scolastico che rischia di essere travolto⁴.

Ma c'è un ulteriore profilo del diritto all'istruzione – come regolato dai Padri Costituenti – che è stato particolarmente sollecitato e sul quale forse non si è troppo dibattuto, pur essendo centrale per lo sviluppo di tutta la materia: il riferimento è al rapporto tra le due agenzie educative per eccellenza, famiglia e scuola; un rapporto che, durante la pandemia, è stato “sollecitato” in maniera involontaria ed anomala.

2. *La Costituzione italiana e il rapporto tra famiglia e scuola*

Quello della *cultura della partecipazione*, auspicata dai Costituenti nei confronti della famiglia, è una problematica sociale e giuridica che si è sempre ripresentata ciclicamente con sempre maggiore intensità e la pandemia ne ha offerto una occasione di concretizzazione abbastanza paradossale.

In passato, ogniquale volta il legislatore ha aperto una nuova strada per la condivisione dell'istruzione, all'euforia iniziale ha sempre fatto seguito, alla prova dei fatti, una mancata coerenza tra la possibilità di partecipazione e l'effettiva facoltà d'azione concreta: in pratica, «i genitori sono entrati nella scuola, si sono avvicinati a questo mondo ed ai suoi codici, ma scambio, dialogo e confronto non sono mai decollati»⁵.

Eppure, come la dottrina sociologica ha efficacemente messo in risalto, «il rapporto tra famiglia e scuola è da considerarsi una delle cerniere più delicate del processo educativo»⁶.

In effetti, nella scuola, in quanto istituzione educativa e non mera attività di gestione del tempo dei ragazzi, è in gioco lo stesso valore personale che c'è nell'ambiente familiare: l'educazione

⁴ P. Maci, *Covid-19 e scuole paritarie: a rischio la tenuta del sistema d'istruzione*, «L-Jus», 1, 2020, p. 5.

⁵ E. Butturini, *Processi educativi e autoeducativi nel dialogo tra generazioni*, in C. Barnao, D. Fortin (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni Multidisciplinari*, Trento, Erickson, pp. 145 ss.

⁶ G. Belotti, S. Palazzo, *Relazioni fragili*, Torino, Elledici, 2004, pp. 45 ss

si configura, così «come un “lavoro di rete” i cui fili partono dalle relazioni familiari per poi stipulare un patto educativo con le altre forze, tra cui in primo luogo la scuola in grado di produrre valore aggiunto all’educazione familiare»⁷.

D’altro canto la scuola, se non fonda l’azione educativa sulla fattiva collaborazione con le famiglie, poco riesce ad attuare e finisce per vedere impoverita la propria opera; al contrario, ha tra i suoi compiti quello di «favorire al massimo l’assunzione da parte della famiglia del suo ruolo formativo, sì da rendere maggiormente incisivo il percorso di istruzione educativa»⁸.

In particolare, gli artt. 33 e 34 della Costituzione, relativi alla scuola, piuttosto che come un complesso a sé stante, paiono disposizioni da considerarsi in maniera strettamente dipendente dagli artt. 29-31, dedicati alla famiglia. Sono i genitori che devono interagire con le strutture scolastiche, perché la famiglia e la scuola sono formazioni sociali che si completano a vicenda: insieme creano un *continuum educativo* che, impostato dalla famiglia, trova nella scuola il naturale proseguimento. Nella Carta fondamentale, cioè, è tracciato un rapporto di integrazione e di continuità tra famiglia e scuola, finalizzato a rispondere in pieno alla domanda di educazione.

Ciò è facilmente desumibile anche dalla semplice constatazione del collocamento di entrambe le formazioni sociali nella Carta Costituzionale all’interno del medesimo titolo, il secondo, dedicato ai “rapporti etico-sociali”⁹.

Interpretare gli artt. 33 e 34 Cost. collegandoli agli artt. 29, 30 e 31 Cost. – concernenti il riconoscimento dei diritti della famiglia da parte della Repubblica, i diritti e doveri dei genitori anche in tema di istruzione, e i compiti della Repubblica a tutela della famiglia – e, quindi, agli artt. 2 e 3 Cost., significa riconoscere che l’impegno della Repubblica al pieno sviluppo della persona umana non può operare senza la scuola, e meno che

⁷ P. Donati (a cura di), *Lezioni di sociologia*, Cedam, Padova 1988, p. 36.

⁸ A. Mancaniello, *Famiglia e scuola in continua trasformazione. Alla ricerca del benessere*, in *Rassegnaistruzione.it*.

⁹ Di collocazione “non casuale” di tali istituzioni all’interno della Carta costituzionale parla R. Fancelli, *Educazione, istruzione, diritto allo studio*, «Rivista giuridica della scuola», 1978, p. 408.

mai è concepibile senza il rispetto dei diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità. In altri termini, tale tutela della personalità parte dalla famiglia e non trova altro ambiente di svolgimento che quella fondamentale agenzia educativa che è la scuola¹⁰.

Tramite il coinvolgimento scuola-extrascuola/famiglia-extra-famiglia, nella prospettiva di un sistema formativo integrato¹¹, inteso come "ipotesi di interazione/reciprocità tra cultura del dentro e del fuori scuola"¹², il Costituente ha puntato alla concretizzazione di una realtà in cui ciascun cittadino raggiunga una maturità obiettiva per una sempre più completa partecipazione alla vita organizzativa della società¹³.

In effetti, se identificata con le mura di un edificio scolastico, con un'operazione ermeneutica che riduca la "materia" ai soli artt. 33 e 34 Cost., la scuola perderebbe le proprie (enormi) potenzialità. Al contrario, è stata considerata come una vera e propria *comunità scolastica*, data dal sistema di rapporti e di interazioni tra diverse componenti umane (genitori, insegnanti, alunni), che adoperano un sistema di elementi materiali, organizzati per realizzare un fine ad essa comune: la formazione dei discenti¹⁴.

¹⁰ S. De Simone, *Annotazioni intorno ai soggetti di diritto scolastico*, «Rivista giuridica della scuola», 1968, 53. Sul punto, sia consentito un rinvio a Troisi, *La costituzione scolastica*, cit.

¹¹ Tra la copiosa letteratura in ordine all'utilità per il bambino di un sistema formativo integrato, si veda: E. Cresson, *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco su istruzione e formazione*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995; C. Scurati, *L'educazione extrascolastica*, Brescia, La Scuola, 1986; U. Tenuta, *Il sistema formativo integrato e la formazione delle nuove generazioni*, «Rivista digitale della didattica», <www.rivistadidattica.com>, 2003, secondo il quale «l'esigenza più consistente che oggi si avverte è quella di realizzare effettivamente un sistema formativo integrato che privilegi la famiglia e valorizzi anche le altre agenzie educative».

¹² F. Frabboni, *Per un sistema delle interconnessioni formative*, in Id., F. Pinto Minerva, G. Trebisacce (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 136.

¹³ Fancellu, *Educazione, istruzione*, cit., p. 424.

¹⁴ Alla 'comunità scolastica' fanno riferimento: M. Andreucci, *La comunità scolastica nell'ordinamento italiano*, «Rivista giuridica della scuola», 1977, 463 ss.; V. Atripaldi, *Diritto allo studio*, Napoli, 1974, 54, il quale parte proprio dalla necessità che la scuola si apra alla realtà sociale; L. Corradini, *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola, 1975; A. Pizzo-

Di conseguenza, i protagonisti della scuola non sono solo gli insegnanti e gli alunni, ma anche i genitori, in quanto portatori di principi educativi che vorrebbero nella scuola una loro continuazione.

Del resto, la stessa Corte Costituzionale ha avuto modo di adoperare tale formula tanti anni fa, attribuendole uno specifico significato. Nella sentenza n. 215/1987, infatti, chiariva che «statuendo che “la scuola è aperta a tutti”, e con ciò riconoscendo in via generale l’istruzione come diritto di tutti i cittadini, l’art. 34, primo comma, Cost. pone un principio nel quale la basilare garanzia dei diritti inviolabili dell’uomo “nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità” apprestata dall’art. 2 Cost. trova espressione in riferimento a quella formazione sociale che è la comunità scolastica»¹⁵.

Nonostante le critiche di chi vede questa concezione ormai superata¹⁶, è innegabile che tale visione “comunitaria” abbia contribuito e contribuisca, in definitiva, ad un momento di ‘esternalizzazione’ della scuola che, rompendo la sua autoreferenzialità, la pone in rapporto con la realtà circostante e la trasforma in un valido strumento per quel fenomeno di *osmosi sociale*¹⁷ con le formazioni sociali e le realtà territoriali esistenti.

Negli anni successivi all’avvento della Costituzione, invece, si è registrato un fenomeno via via crescente di identificazione dell’ “educativo con lo scolastico”¹⁸, che di fatto ha sottratto alla famiglia questo compito “prioritario”¹⁹. Di conseguenza,

russo, *La comunità scolastica nell’ordinamento repubblicano*, «Foro italiano», 1974.

¹⁵ «Giurisprudenza costituzionale», 1987, p. 1628.

¹⁶ Di “formula ‘politica’ e ormai superata dall’evoluzione legislativa”, parla A. Sandulli, *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna, il Mulino 2003, 253, secondo il quale, quella della scuola come comunità è una tesi che «consente l’emersione di una sola faccia della medaglia, lasciando in secondo piano profili fondamentali introdotti dalla riforma della scuola, quali l’entificazione, l’autonomia funzionale ed i rapporti tra amministrazioni, l’approccio manageriale, l’obbligo di sana gestione, la coesistenza tra l’apporto individuale del docente e l’esigenza di coerenza del servizio formativo, e così via».

¹⁷ L. Biscardi, *De Sanctis e Cuoco*, in A. Marinari (a cura di), *Francesco De Sanctis. Un secolo dopo*, Roma-Bari, Laterza, 1985, p. 142.

¹⁸ F. Bellino, *Scuola/Extrascuola: verso un sistema formativo integrato*, in Id. (a cura di), *Filosofia del successo*, Bari, Cacucci, 2004, p. 174.

¹⁹ Tale diritto della famiglia in merito ad educazione ed istruzione è definito “prioritario” da S. De Simone, *Gli studi di diritto scolastico in Italia e la loro proble-*

si è radicata una forma di separazione tra la famiglia e la scuola, alla quale talvolta si attribuiva un'azione formativa su tutti i piani, comprendendovi anche l'educazione morale, affettiva, sociale e civile.

In questa realtà la scuola e la famiglia sembravano diventare, anziché agenzie educative coerenti e con-correnti, entità parallele (che come tali viaggiano su binari diversi) se non addirittura, in alcuni casi, antagoniste.

3. (segue) *La didattica a distanza e il nuovo rapporto tra famiglia e scuola*

In questa situazione di diffidenza reciproca, la drammatica pandemia che ha spinto il Governo a chiudere le scuole e a continuare la didattica a distanza nelle case degli studenti, ha portato il rapporto tra scuola e famiglia ad una circostanza paradossale: per anni si era chiesto alla famiglia di “entrare” nella scuola per non lasciarla da sola nel compito formativo; ora, in questi ultimi mesi, è stata la scuola ad essere “entrata” nella famiglia, nella sua casa, nei suoi ritmi, nella sua intimità.

Tale situazione ha avuto delle conseguenze in chiaroscuro.

Sicuramente un dato positivo è stato l'aver dato (seppur giocoforza) attuazione a quel dialogo interno alla comunità scolastica auspicato dai Costituenti, avvicinando per la prima volta molti genitori alle attività didattiche e ai docenti dei propri figli; c'è stata, dunque, una responsabilizzazione della famiglia che ha così recuperato quel ruolo primario nel momento educativo e di istruzione previsto dal primo comma dell'art. 30 Cost., ed ha così liberato la scuola dalla schiavitù di un'errata visione “scuolacentrica” ed autoreferenziale, che negli ultimi anni pareva aver sovrastimato la funzione della scuola stessa rispetto a tutte le altre realtà formative e aveva finito quasi per creare un doppio fenomeno: di isolamento (se non di contrapposizione) verso l'esterno, di modellamento e di “disciplinamento impersonale perché collettivo”²⁰, al suo interno.

matica, «Rivista giuridica della scuola», 1962, p. 10.

²⁰ Bellino, *Scuola/extrascuola*, cit., p. 172.

Del resto, secondo Crisafulli, «l'età degli alunni, mentre non toglie che essi siano titolari di diritti, li rende peraltro soggetti, nella sfera della famiglia, alla patria potestà, nella quale rientra anche il diritto di educare ed istruire, cui a sua volta si ricollega funzionalmente alla scuola»²¹.

Sotto altro profilo, però, è altrettanto innegabile che tale eccezionale modalità di erogazione della didattica abbia creato, alla lunga, un certo cortocircuito tra le due agenzie educative in esame, che hanno finito con l'agire in continue sovrapposizioni, annientamento delle rispettive paratie e totale confusione di ruoli ed identità specifiche.

In particolare, la sensazione è che la famiglia abbia agito in maniera sussidiaria e passivamente servente rispetto alla scuola; il ruolo di quest'ultima, invece, è stato strabordante, invasivo ed esigente, andando così ad influire sui ritmi di vita e su aspetti interni alla famiglia che non di rado, in questi mesi, si è sentita violata nella sua intimità.

A tale profilo, peraltro, si aggiunge un altro aspetto problematico più direttamente collegato all'effettività del diritto all'istruzione. Occorre ricordare, infatti, che tra i fattori incidenti sulla qualità della didattica a distanza di questi mesi e quindi sulla disuguaglianza nel godimento del diritto all'istruzione, vi è stata anche la disparità all'interno delle varie abitazioni.

Innanzitutto la copertura di Rete nel territorio e la disponibilità della connessione potevano variare da zona a zona del paese e da abitazione ad abitazione (il c.d. "*digital divide tecnologico*")²²; ma, per quel che più interessa in questa sede, l'ulteriore profilo problematico è stato che non tutte le famiglie sono state in grado di seguire i figli allo stesso modo, sia perché alcune non hanno l'alfabetizzazione informatica minima per l'utilizzo delle tecnologie (il c.d. "*digital divide culturale*")²³ e, sia perché, soprattutto, il sovraccarico di lavoro sulle famiglie mal si è coniu-

²¹ V. Crisafulli, *La scuola nella Costituzione*, «Rivista trimestrale di diritto pubblico», 1956, p. 76.

²² P. Zuddas, *Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria*, «Osservatorio Costituzionale», 3, 2020, p. 287.

²³ *Ibidem*.

gato con le misure che il governo ha contemporaneamente preso per le lavoratrici/lavoratori (ad esempio lo *smart working*).

In definitiva, se la tecnologia ha avuto un ruolo fondamentale per la continuità del servizio nella prima fase dell'emergenza, non si può trascurare che l'introduzione confusa dell'*e-school* sia transitato dalle scuole per finire sulle spalle delle famiglie; il che ha finito col produrre alla lunga dei notevoli effetti discriminatori, *attraverso* la stessa famiglia ma senza la diretta responsabilità di quest'ultima, amplificando i fenomeni di disuguaglianza sociale nell'accesso al diritto allo studio dei singoli discenti.

4. *Rilievi conclusivi*

Se si vuol far tesoro della tragica esperienza della pandemia, occorrerà impostare la "ripartenza" valorizzando le risposte positive che il sistema istruzione ha dato in questi mesi.

Il nuovo dialogo tra famiglia e scuola, seppur non spontaneo ma obbligatorio, è sicuramente una base dalla quale ripartire.

La sensazione è, però, che vada valorizzato il ruolo delle famiglie nella gestione dell'emergenza (anche pensando a forme di gratificazione per quei genitori che restano al fianco dei figli più piccoli per aiutarli nella didattica a distanza), ma allo stesso tempo vadano ben ritagliati compiti e limiti delle due agenzie educative, onde evitare indebite confusioni di ruoli a svantaggio degli stessi destinatari finali, i discenti.

Allo stesso tempo, nella fase di ripensamento dell'intero settore andranno considerate le opere infrastrutturali per evitare che, in caso di nuove emergenze che rendano del tutto impossibile una prosecuzione delle lezioni in presenza, l'accesso al diritto allo studio possa essere diverso a seconda delle zone e delle abitazioni del Paese; ma il ripensamento dovrà riguardare anche le opere formative per gli attori della comunità scolastica, docenti e genitori *in primis*, necessarie per garantire la fruizione uguale tra tutti i cittadini del diritto in periodi emergenziali come quelli appena passati.

In definitiva, se la Repubblica ha l'obbligo di garantire una "scuola aperta a tutti" (anche) in tempi di gravi calamità come le pandemie, tale obbligo deve tradursi in una garanzia dell'ac-

cesso all'istruzione che non sia semplicemente *fisico-tecnologico* ma anche *materiale-culturale*.

Ovviamente, però, una “ripartenza” del comparto scuola non potrà più essere pensata prescindendo innanzitutto dalla fisicità, lasciando l'apporto tecnologico come *extrema ratio*.

Gli istituti scolastici, infatti, posseggono un tratto di profonda umanità: sono un *luogo*. La scuola, anche nella sua fisicità, è luogo da *abitare*, e cioè uno spazio di *relazione* e di *relazioni*, di costruzione di identità, di storia e di memoria²⁴; l'attività formativa, scriveva Umberto Pototschnig, «non può avvenire nel vuoto», avendo «bisogno invece di un ambiente, anzi di una comunità, in grado di promuovere lo sviluppo della personalità dell'alunno»²⁵. Da questa comunità, da questo luogo di relazioni, occorre ripartire.

Bibliografia

- Atripaldi, V. (1974), *Diritto allo studio*, Napoli, Editoriale Scientifica;
- Andreucci, M. (1977), *La comunità scolastica nell'ordinamento italiano*, «Rivista giuridica della scuola»;
- Bellino, F. (2004), *Scuola/Extrascuola: verso un sistema formativo integrato*, in Id. (a cura di), *Filosofia del successo*, Bari, Cacucci;
- Belotti, G., Palazzo, S. (2004), *Relazioni fragili*, Torino, Elledici;
- Buttarini, M., *Processi educativi e autoeducativi nel dialogo tra generazioni*, in C. Barnao, D. Fortin (a cura di), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni Multidisciplinari*, Trento, Erickson;
- Cresson, E. (1995), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva. Librobianco su istruzione e formazione*, Commissione Europea, Bruxelles;
- Crisafulli, V. (1956), *La scuola nella Costituzione*, «Rivista trimestrale di diritto pubblico»;
- Corradini, L. (1974), *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, Brescia, La Scuola;

²⁴ Laneve, *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola*, cit., p. 415.

²⁵ U. Pototschnig, *Un nuovo rapporto tra amministrazione e scuola*, «Rivista giuridica della scuola», 1975, p. 251.

- De Simone, S. (1962), *Gli studi di diritto scolastico in Italia e la loro problematica*, «Rivista giuridica della scuola»;
- De Simone, S. (1968), *Annotazioni intorno ai soggetti di diritto scolastico*, «Rivista giuridica della scuola»;
- Donati, P. (a cura di) (1988), *Lezioni di sociologia*, Padova, Cedam;
- Frabboni, F. (1990), *Per un sistema delle interconnessioni formative*, in Id., F. Pinto Minerva, G. Trebisacce (a cura di), *Sistema formativo e Mezzogiorno*, Firenze, La Nuova Italia;
- Laneve, G. (2014) *La scuola per la Costituzione e la Costituzione per la scuola: qualche riflessione sulla formazione degli insegnanti*, «federalismi.it», 13;
- Laneve, G. (2020), *In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia*, «Osservatorio Costituzionale», 3;
- Loiodice, I. (1996), *Autonomia e diritti sociali nel servizio scolastico*, Bari, Cacucci;
- Maci, P. (2020), *Covid-19 e scuole paritarie: a rischio la tenuta del sistema d'istruzione*, «L-Jus», 1;
- Mancaniello, A., *Famiglia e scuola in trasformazione. Alla ricerca del benessere*, in *Rassegnaistruzione.it*;
- Mastropasqua, S. (1978), *Cultura e scuola nel sistema costituzionale italiano*, Milano, Giuffrè;
- Pizzorusso, A. (1974), *La comunità scolastica nell'ordinamento repubblicano*, «Foro italiano»;
- Pototschnig, U. (1975), *Un nuovo rapporto tra amministrazione e scuola*, «Rivista giuridica della scuola»;
- Sandulli, A. (2003), *Il sistema nazionale di istruzione*, Bologna, il Mulino;
- Scurati, C. (1986), *L'educazione extrascolastica*, Brescia, La Scuola;
- Tenuta, U. (2003) *Il sistema formativo integrato e la formazione delle nuove generazioni*, «Rivista digitale della didattica», <www.rivistadidattica.com>;
- Troisi, M. (2008), *La Costituzione scolastica*, Bari, Cacucci;
- Zuddas, P. (2020), *Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria*, «Osservatorio Costituzionale», 3.

Luca Girotti

Una vicinanza che divide, una distanza che non unisce:
spunti di riflessioni a partire dalle criticità emerse nel corso
dell'esperienza della didattica "casalinga"

SOMMARIO: 1. Uno sforzo meritevole – 2. Una didattica "casalinga",
non senza criticità! – 3. Un futuro da costruire

1. *Uno sforzo meritevole*

Le misure di contrasto al Covid-19 hanno costretto studenti, docenti, famiglie a un lungo periodo di *lockdown* scolastico. La volontà di non abbandonare l'itinerario di formazione e apprendimento di bambini, ragazzi e giovani, così importante e strategico nelle loro vite, ha sollecitato a dare il via a un secondo quadrimestre/pentamestre/semestre caratterizzato dall'esperienza di una didattica a distanza. Nella nota ministeriale n. 279 datata 8 marzo 2020 si legge che

il protrarsi della situazione comporta la necessità di attivare la didattica a distanza, al fine di tutelare il diritto costituzionalmente garantito all'istruzione. [...] Le istituzioni scolastiche e i loro docenti stanno intraprendendo una varietà di iniziative, che vanno dalla mera trasmissione di materiali (da abbandonarsi progressivamente, in quanto non assimilabile alla didattica a distanza), alla registrazione delle lezioni, all'utilizzo di piattaforme per la didattica a distanza, presso l'istituzione scolastica, presso il domicilio o altre strutture. Ogni iniziativa che favorisca il più possibile la continuità nell'azione didattica è, di per sé, utile. Si consiglia comunque di evitare, soprattutto nella scuola primaria, la mera trasmissione di compiti ed esercitazioni, quando non accompagnata da una qualche forma di azione didattica o anche semplicemente di contatto a distanza. Va, peraltro, esercitata

una necessaria attività di programmazione, al fine di evitare sovrapposizioni tra l'erogazione a distanza, nella forma delle "classi virtuali", tra le diverse discipline e di evitare sovrapposizioni. Va infatti rilevato (e ciò vale anche per i servizi all'infanzia) come i nostri bambini e le nostre bambine patiscano abitudini di vita stravolte e l'assenza della dimensione comunitaria e relazionale del gruppo classe. Anche le più semplici forme di contatto sono da raccomandare vivamente. E ciò riguarda l'intero gruppo classe, la cui dimensione inclusiva va, per quanto possibile mantenuta, anche con riguardo agli alunni con Bisogni educativi speciali¹.

Sono stati molteplici gli interventi volti a mantenere desta l'attenzione nella pubblica opinione e nel dibattito istituzionale a sostegno di tale necessità, fra i quali merita riferirsi in particolare al "Manifesto della scuola che non si ferma"² che – muovendo dal motto "la scuola è il motore più potente per cambiare il mondo. La scuola prepara il futuro. La scuola non si ferma" – ha posto in luce alcuni/e concetti/parole chiave: crescita, comunità, responsabilità, sistema, rete, innovazione³.

¹ Sito del Ministero dell'istruzione: <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+279+dell%278+marzo+2020.pdf/b6728b73-bee3-a869-0e65-4ee6520b1be6?version=1.0&t=1583701429877>> [consultato il 20/07/2020].

² Sito dell'Indire: <<http://www.indire.it/wp-content/themes/indire-2018/manifesto-la-scuola-non-si-ferma.pdf>> [consultato il 20/07/2020].

³ Nel Manifesto troviamo le seguenti definizioni: CRESCITA. La scuola è il luogo in cui crescere sani, responsabili, competenti. È un ambiente di apprendimento che facilita la relazione educativa, la condivisione, il piacere di conoscere, la creatività e il benessere. Si cresce tutti, insieme: ragazzi e adulti. COMUNITÀ. Siamo, con forza, comunità: docenti, dirigenti, personale della scuola, famiglie e studenti. Vogliamo sostenerci a vicenda, ognuno per il ruolo che ricopre. Fare lezione adesso significa affrontare insieme un'emergenza che rinsalderà la nostra scuola, la farà crescere e la renderà migliore. RESPONSABILITÀ. Crediamo che il rapporto educativo si fondi sulla fiducia e sulla corresponsabilità. Per questo, insieme, ci attiviamo, in presenza o a distanza, con modalità differenti per raggiungere tutti, con modi e tempi adatti a ciascuno. Nessuno deve rimanere indietro. SISTEMA. Puntiamo a fare sistema, a non improvvisare e a condividere scelte adeguate alla nostra situazione d'Istituto, per dare risposte precise alle famiglie e agli studenti. Siamo visionari, non solo sognatori: progettiamo ogni azione che mettiamo in campo, ispirandoci all'arte, alla scienza, alla letteratura, alla poesia, alla matematica, come anche alla tecnologia. Le nostre radici sono salde e le nostre ali spiegate. RETE. Siamo una comunità educante allargata e – ancor più nell'emergenza – facciamo rete e condividiamo buone pratiche e consigli utili con tutti. Siamo a disposizione di tutti i docenti e dirigenti d'Italia per costruire insieme nuovi spazi e ambienti di apprendimento, fisici e virtuali, oltre le mura degli edifici scolastici. INNOVAZIONE. Crediamo in una scuola che si rinnova e non si ferma, anche in condizioni di emergenza. Sosteniamo che le metodologie innovative

Sin dall'avvio, è dunque parsa evidente l'esigenza di individuare alcune linee guida di tale didattica (e della valutazione a essa riferita), che hanno trovato apposita collocazione in due documenti, dei quali è opportuno sollecitare la lettura e l'analisi. Del primo, "Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti", sottoscritto dal Ministero e dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, appare interessante riportare quanto esplicitato nella lettera che fa da premessa:

L'obiettivo, in questo momento di veri e propri stravolgimenti, è certamente quello di non sconvolgere totalmente i ritmi della loro quotidianità, ma anche quello di educare i bambini e i ragazzi a rispondere flessibilmente ai cambiamenti, adattandovisi e traendo da essi la capacità di dare risposte creative e innovative. In tal modo l'emergenza sanitaria sarà stata l'occasione per dare a tutti una possibilità di apprendimento: imparare che è possibile trarre insegnamento anche dalle difficoltà, trasformando un momento di crisi in risorsa. La mini-guida prende spunto dalle tante domande poste direttamente dai bambini e dai ragazzi e dalle diverse situazioni in cui possono trovarsi in questi giorni. L'auspicio è quello di poter mantenere una continuità a garanzia del benessere delle persone di minore età, consolidando lo spirito dell'intera comunità scolastica che, mai come in questo momento, si pone come comunità che educa. Al rispetto delle regole. Alla responsabilità. Al cambiamento. Alla resilienza⁴.

Del secondo, Nota prot. 388 del 17 marzo 2020 a firma del Capo del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione con oggetto «emergenza sanitaria da nuovo coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza», risulta significativa la definizione di cosa si intenda per attività didattica a distanza:

Cosa si intende per attività didattica a distanza. Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre

– in presenza e a distanza – rappresentino una risorsa irrinunciabile. La formazione è una tappa imprescindibile del nostro cammino. Siamo pronti a metterci in gioco e in discussione, con professionalità e sacrificio.

⁴ Sito del Ministero dell'istruzione: <https://www.istruzione.it/coronavirus/allegati/miniguide_mi_AGIA_6_4_2020.pdf> [consultato il 20/07/2020].

di dare vita a un “ambiente di apprendimento”, per quanto inconsueto nella percezione e nell’esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta. Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l’impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l’interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza⁵.

2. *Una didattica “casalinga”, non senza criticità!*

Di là delle legittime opinioni su quanto ciascun docente, studente, genitore ha effettivamente visto applicato e personalmente sperimentato, tale didattica si potrebbe sinteticamente – e forse anche simpaticamente o provocatoriamente – definire (proprio a partire dall’esperienza vissuta!) con l’aggettivo “casalinga”, cioè una didattica fatta da casa (a casa), per casa e in casa.

Fatta da casa perché il punto di erogazione era la casa del docente resa visibile e vivibile anche agli studenti, che a loro volta facevano entrare il docente nella loro casa: luoghi un tempo sconosciuti, se non addirittura mitici per molte generazioni di docenti e studenti. Gli spazi didattici erano dunque le stesse mura domestiche, innanzitutto, nella loro configurazione architettonica e, poi, nella loro realtà relazionale, entrambe conseguentemente sottoposte alla ri-organizzazione temporale e gestionale, in una vicinanza fisica costantemente a rischio di acuire una divisione relazionale in presenza di spazi ridotti e in assenza di condizioni adeguate.

Fatta per casa perché, da un lato, progettata e svolta nella consapevolezza di una distanza formativa che non sarebbe stato possibile colmare solo con i mezzi tecnologici, soprattutto dove questi erano numericamente ridotti (un solo dispositivo, anche per più persone) e oggettivamente contenuti (connessione limi-

⁵ Sito del Ministero dell’istruzione: <<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>> [consultato il 20/07/2020].

tata o difficoltosa); dall'altro, accompagnata e contraddistinta – in particolare per le scuole primarie e secondarie di primo grado – dall'inevitabile spostamento del peso del lavoro quotidiano (si pensi soprattutto a compiti e attività nella fase iniziale) dal docente al genitore, non sempre in grado di gestire questo aspetto nelle relazioni con i figli e con le conoscenze/competenze necessarie per farlo, generando fra docenti e genitori una situazione di lontananza che non unisce, se non addirittura che amareggia i primi e incattivisce i secondi, specialmente quando questa tocca il delicato aspetto della valutazione.

Fatta, infine, in casa – e questo forse è l'aspetto che rende maggiormente manifesta la scelta dell'aggettivo casalinga –, nel senso letterale del termine, cioè erogata e ricevuta con quello che ciascuno aveva in casa, in termini sia di mezzi e strumenti sia di possibilità e risorse: si tratta forse dell'aspetto che maggiormente si presta a evidenziare criticità e problematicità della situazione che si è sperimentata. Troppi docenti, troppi studenti, troppi genitori – paradossalmente fosse anche uno solo – hanno dovuto improvvisare e improvvisarsi, sperimentando la fatica psico-fisica di un apprendimento-insegnamento domestico, in cui si percepisce il rischio che a determinarne efficacia e successo siano più le condizioni oggettive di partenza del percorso soggettivo per raggiungerli.

Naturalmente, la vicinanza temporale non rende ancora possibile analisi e riflessioni (anche a partire dai “freddi” numeri⁶) ma solo queste prime considerazioni, che – senza intenti di prevenuto livore critico e di ripresa avvelenate polemiche fra

⁶ Senza entrare nel merito e astenendosi da qualsivoglia giudizio a riguardo, in un articolo pubblicato dal sito Tuttoscuola.com in data 27 marzo si legge quanto segue: «Quasi il 70% delle scuole che hanno attivato l'attività a distanza prevede per questa anche forme di valutazione; attualmente più di 6,7 milioni di alunni è raggiunto, attraverso mezzi diversi, da attività didattiche a distanza. Circa l'80% quindi sul totale di 8,3 milioni di studenti. Sono alcuni dei dati del monitoraggio condotto dal ministero dell'Istruzione in queste settimane e illustrati lo scorso 26 marzo dalla ministra, Lucia Azzolina nel corso dell'informativa in Senato. Nello specifico, l'89% delle scuole ha predisposto attività e materiali specifici per gli alunni con disabilità; l'84% delle scuole ha predisposto attività e materiali specifici per gli alunni con Dsa; il 68% delle scuole ha predisposto attività e materiali specifici per gli alunni con BES non certificati; il 48% delle scuole ha svolto riunioni degli organi collegiali a distanza» (fonte: Sito di Tuttoscuola: <<http://www.tuttoscuola.com>>).

genitori e insegnanti – si è voluto in questo contributo dedicare a porre l'accento su alcune criticità parse evidenti nelle esperienze concretamente vissute dagli attori coinvolti. Il tempo scuola è divenuto anche ritmo domestico e viceversa, nel senso che nella quotidianità familiare la scuola è passata da racconto dei figli ai genitori di quanto fatto fuori dalle mura domestiche a condivisione di quanto fatto e sperimentato come figli e genitori fra le mura domestiche.

Risulta evidente che qualsivoglia riflessione sull'esperienza di questi mesi debba certamente muovere da un grato e significativo apprezzamento per l'impegno, che è stato messo in campo per accompagnare le giovani generazioni nell'improvviso, difficilissimo periodo della pandemia, ma – per (indispensabile!) onestà intellettuale, che superi la retorica tranquillizzante dell'adagio “è andato tutto bene” – non possa non considerare il fatto che abbia manifestato e continui a manifestare il rischio di quello che è noto come l'effetto di San Matteo, con riferimento all'espressione di Gesù presente nel Vangelo secondo Matteo: “a chi non ha sarà tolto anche quello che ha e a chi ha sarà dato in abbondanza”. Si tratta del pericolo, tutt'altro che teorico, che le realtà di povertà economica e sociale risultino non diminuite ma appesantite sul piano educativo e culturale dalla didattica “casalinga” (nel senso esplicitato e nella forma vissuta nel periodo del *lockdown* di una didattica fatta da casa, per casa, in casa), a motivo del fatto che questa necessita di risorse e competenze spesso assenti proprio laddove già si sperimentano privazioni, precarietà, disagi, problemi, conflitti, come ben sintetizzato (e stigmatizzato!) nella presentazione del progetto promosso da Save the Children e Fondazione Agnelli nell'ambito della campagna “Riscriviamo il futuro”⁷:

la chiusura prolungata delle scuole in estate comporta spesso un deterioramento degli apprendimenti di bambini e ragazzi (summer learning

com/didattica-a-distanza-raggiunti-8-alunni-su-10-i-dati-del-monitoraggio-del-ministero/> [consultato il 20/07/2020]).

⁷ Sito di Save The Children: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf> [consultato il 20/07/2020]. Per ulteriori approfondimenti cfr. il contributo di C. Bianchi in questo volume.

loss). Il fenomeno è più accentuato per i minori in condizione di privazione materiale e culturale e con difficoltà di accesso a risorse educative extra-scolastiche. Quest'anno l'emergenza del Covid-19 e la sospensione delle attività didattiche in presenza hanno messo ancor più a rischio il diritto all'istruzione e aggravato la diffusione della povertà educativa⁸.

Il dibattito in merito alle questioni e alle criticità – solo accennate per la natura del webinar e degli interventi previsti – continua in questi giorni e continuerà nei prossimi mesi, via via che prendono forma i provvedimenti che orienteranno la ripresa delle attività didattiche in presenza e le conseguenti esigenze di natura didattico-organizzativa. Nel periodo fra la celebrazione del webinar (6 luglio 2020) e la redazione del presente contributo ai fini degli atti (20 luglio 2020), meritano una particolare attenzione per le riflessioni che sollecitano un'intervista apparsa su "L'Osservatore Romano" e due articoli della rivista "The New Yorker". L'intervista è quella fatta a Mario Leone, coordinatore di una newsletter per insegnanti fatta da insegnanti, che a una domanda sulle gioie e i dolori della DAD ha così risposto:

la didattica a distanza è stato un tentativo, necessario, di rispondere a una emergenza gravissima come quella del Covid-19. Non si poteva fare di più soprattutto nella fase acuta. Ma deve limitarsi a momenti e precise situazioni. La Dad è praticamente inutile nella fascia zero – sei anni. Difficoltosa e difficilmente attuabile per i bambini della scuola Primaria. Tantissimi ostacoli (tecnici e non) anche per i ragazzi più grandi. Per non parlare delle fasce con difficoltà socio-economiche. I numeri sono sconcertanti: si calcola che ci sia stata una dispersione di oltre un milione di alunni. Questa lunga premessa (me ne scuso) per dire come anche con i genitori degli alunni il rapporto "a distanza" sia molto complesso. L'educazione si fa guardandosi negli occhi; è fatta di gesti, silenzi (non quelli della connessione che salta). Con i genitori i rapporti sono stati sporadici, spesso per affrontare difficoltà tecniche. Altri hanno apprezzato la nostra presenza e la compagnia fatta ai ragazzi. Con loro non è mai semplice ma quando accade una stima e il desiderio di accompagnare i ragazzi diventa una marcia in più nel percorso formativo. Non può esistere una scuola senza genitori, senza una collaborazione. Oggi che bisogna ripensare la scuola bisognerebbe coinvolgerli in maniera positiva e propositiva⁹.

⁸ Sito del progetto "Arcipelago educativo": <<https://www.arcipelagoeducativo.it>> [consultato il 20/07/2020].

⁹ Sito del quotidiano «L'Osservatore Romano»: <<https://www.osservatoreromano.va/it/news/2020-07/la-classe-non-e-acqua.html>> [consultato il 20/07/2020].

Il primo articolo de “The New Yorker” è quello a firma di Masha Gessen titolato “What do college students think of their schools’ reopening plans?”, che contiene una significativa osservazione:

young people attend college to learn how to think, and thinking is rarely accomplished in solitude. Thinking outside of any conversation – the sort in which it is possible to look your interlocutors in the eye, unmediated by a screen – is difficult beyond measure. Learning alone is nearly impossible. As the pandemic-era explosion of online reading groups illustrates, we need others to help us understand, to articulate and repeat ideas in ways that make them stick in the memory, and to stay engaged¹⁰.

Il secondo articolo de “The New Yorker” – “What is distance learning for?” – è firmato da Keith Gessen, che nel raccontare la propria esperienza genitoriale, conclude con un’osservazione che andrebbe considerata con attenzione:

my hope is that both teachers and parents have learned the hard way what works and what doesn’t work for kids at particular ages¹¹.

In questo articolo sono presenti due vignette, che ben possono rappresentare il lato “non detto” e “non visto” di alcuni genitori:



¹⁰ Sito della rivista «The New Yorker»: <<https://www.newyorker.com/news/our-columnists/what-do-college-students-think-of-their-schools-reopening-plans>> [consultato il 20/07/2020]. Si è preferito evitare la traduzione per rispettare senso e significato dell’espressione in lingua originale.

¹¹ Sito della rivista «The New Yorker»: <<https://www.newyorker.com/culture/personal-history/what-is-distance-learning-for>> [consultato il 20/07/2020]. Si è preferito evitare la traduzione per rispettare senso e significato dell’espressione in lingua originale.

A quanto sopra citato, è da aggiungere una prima panoramica dei dati (appena diffusa al momento della chiusura del contributo) della ricerca nazionale promossa dalla Società Italiana di Ricerca Didattica che ha coinvolto oltre sedicimila insegnanti dislocati in 1834 comuni, in tutto il territorio italiano. Di tale panoramica risultano di significativo interesse – per sollecitare il confronto sulle criticità di quanto vissuto e sperimentato – i dati su tre aspetti: strategie didattiche, valutazione dell’esperienza, stima dei raggiunti.

a) «Strategie didattiche: la didattica a distanza non ha favorito strategie didattiche diverse da quelle tradizionali. Le maggiori difficoltà in questo senso sono ricadute sulla scuola dell’infanzia e sulla primaria che tradizionalmente sono più attive della scuola secondaria. In qualche modo la DAD ha riprodotto i limiti della didattica in presenza. [...]

b) La valutazione dell’esperienza: emerge nel complesso che a fronte di un grande carico di lavoro, vissuto con partecipazione sia dagli insegnanti sia dalle scuole la valutazione del risultato appare non commisurata alla percezione di efficacia nell’apprendimento, di inclusione, di possibilità di una adeguata valutazione del profitto. [...]

c) La stima dei raggiunti: la percentuale dei Non raggiunti è tra il 6 e l’8% e dei Parzialmente Raggiunti tra il 16 e il 18% tranne che per la scuola dell’infanzia dove si raggiunge il 13% dei Non raggiunti e il 24% dei parzialmente raggiunti. Per aree regionali il Sud e le Isole presentano percentuali di disagio significativamente più alte delle altre aree regionali [...]. Complessivamente circa due milioni di studenti hanno avuto durante il Covid-19 un’esperienza di scuola poco o per nulla adeguata»¹².

¹² Sito della “Società Italiana di Ricerca Didattica”: <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf> [consultato il 23/07/2020]. È opportuno far presente che in merito alle criticità dell’esperienza vissuta dagli insegnanti che hanno risposto al questionario online nei materiali di presentazione era presente il seguente commento: «Molte sono le criticità evidenziate dagli insegnanti. Al primo posto un aumento del tempo di lavoro legata alla necessità di riorganizzare la didattica. Seguono i problemi legati alla gestione degli ambienti di apprendimento e quelle di coinvolgere gli studenti. Complessivamente positivo il rapporto con i colleghi e la dirigenza, mentre rimane critico il rapporto

Quest'anno, l'emergenza del Covid-19 e la sospensione delle attività didattiche in presenza hanno messo ancor più a rischio il diritto all'istruzione e aggravato il pericolo della diffusione della povertà educativa. Nell'esperienza che abbiamo vissuto «ci siamo resi conto di trovarci sulla stessa barca, tutti fragili e disorientati, ma nello stesso tempo importanti e necessari, tutti chiamati a remare insieme, tutti bisognosi di confortarci a vicenda. Su questa barca... ci siamo tutti!»¹³. A questa espressione, in realtà, andrebbe aggiunta l'osservazione di Elena Improta, presidente dell'associazione Oltre lo sguardo onlus, riportata anche su un quotidiano nazionale: «pur essendo nella stessa tempesta, non siamo tutti sulla stessa barca»¹⁴, a fronte delle difficoltà che hanno dovuto affrontare le famiglie in cui sono presenti bambini e ragazzi con disabilità. Questa tematica appare, nella prospettiva della riapertura delle scuole, di particolare rilievo sul piano sia normativo sia formativo, come sottolinea una recente nota del Ministero:

l'emergenza Covid-19 ha evidentemente reso difficile riunire, nel secondo quadrimestre, i GLO per l'aggiornamento e la verifica dei PEI, e in tanti casi, pur essendosi sviluppata nelle scuole la modalità di collegamento a distanza anche per le riunioni collegiali, le difficoltà oggettive, dal punto di vista organizzativo, possono averne ostacolato lo svolgimento. Resta che la revisione dei PEI non è un adempimento amministrativo meramente formale. Se il PEI rappresenta lo strumento principe per l'attuazione dell'inclusione, la sua revisione periodica è essenziale per la verifica del percorso svolto e per fornire all'Amministrazione la necessaria contezza del fabbisogno di risorse professionali tese ad assicurare, per il prossimo anno, gli interventi di sostegno didattico. Ma non solo. Perché non va trascurata, ma anzi tematizzata, la questione della «risocializzazione» scolastica, perché questi mesi hanno avuto, inevitabilmente, un impatto sulle relazioni dei gruppi classe, tanto più delicato quanto più coinvolge un ambiente di apprendimento ove

con le famiglie». Ulteriori approfondimenti, unitamente alla possibilità di rivedere la conferenza stampa del 22 luglio 2020, sono disponibili nel sito <<http://www.sird.it>>.

¹³ Sito della Santa Sede: <http://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200327_omelia-epidemia.html>. Meditazione del Santo Padre, Papa Francesco, in occasione del «Momento straordinario di preghiera in tempo di epidemia», Sagrato della Basilica di San Pietro, venerdì 27 marzo 2020 [consultato il 20/07/2020].

¹⁴ Sito del quotidiano «La Repubblica»: <https://www.repubblica.it/solidarieta/diritti-umani/2020/04/29/news/pandemia_siamo_tutti_nella_stessa_tempesta_ma_non_nella_stessa_barca_-255192195> [consultato il 20/07/2020].

sono presenti effettive fragilità. Ed è anche questa considerazione che mi porta a sottolineare l'esigenza del migliore coinvolgimento delle famiglie. Prima ancora dell'obbligo normativo, che non può essere disatteso, sussiste un obbligo professionale e didattico su tale aspetto¹⁵.

3. *Un futuro da costruire*

È certamente difficile – e forse inutile – fare previsioni per il nuovo anno scolastico, tuttavia ciò che appare certo è che quello che ci aspetta sarà il tempo del giudizio, o meglio dello scrutinio (per usare una parola assai tipica del linguaggio scolastico!), nel senso di esame attento e accurato, cioè il tempo in cui si dovrà (obbligatoriamente!) scegliere che cosa conta e che cosa non conta, si dovrà separare ciò che è (veramente!) necessario da ciò che non lo è. Pertanto, abbiamo bisogno di padri e madri, nonni e nonne, insegnanti e maestre, in una parola di adulti che – evitando di propagare il panico con visioni apocalittiche – possano mostrare ai bambini, ai ragazzi e ai giovani con gesti piccoli e quotidiani, come affrontare e attraversare la crisi, nonostante la stanchezza che molti hanno provato e continuano a provare nelle tragiche vicende di questi ultimi mesi. Non pare allora fuori luogo ricordare uno scritto del giovane Aldo Moro, “Siamo terribilmente stanchi”, che appare di grande attualità:

possiamo guardare con fiducia all'avvenire? E possiamo attendere con serenità al nostro lavoro, ad ogni nostro lavoro, nella certezza che esso serve pure a qualche cosa, che la vita non è vana, che è anzi degna e buona? Certamente il guardare lontano ed anche intorno a noi, non è esperienza tale da rassicurarci: rovine, miserie, insincerità, decadenza e stanchezza in tutto ed in tutti. Ma forse guardare in noi può darci un senso maggiore di pace e di fiducia? Purtroppo no. Se siamo anzi sinceri con noi stessi, dobbiamo riconoscere che la radice vera di questa diffusa inquietudine che pesa su di noi e toglie respiro alla vita, è proprio nella nostra anima. Siamo noi inquieti, impazienti, esasperati, preoccupati, sempre in posizione di difesa e di offesa, senza comprensione né pace. Non possiamo gettare tutta sugli altri la responsabilità di questo stato di cose e sentirci nemici in un mondo

¹⁵ Sito dell'Ufficio Scolastico dell'Emilia-Romagna: <<http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/06/AOODPIT.REGISTRO-UFFICIALE.2020.0001041.pdf>> [consultato il 20/07/2020].

nemico, se noi per primi non sappiamo capire, compatire, amare; se non sappiamo sciogliere nel nostro spirito, che batte per primo la difficile strada, questo gelo di sfiducia e di stanchezza che impedisce ogni movimento, che frena in noi ogni generosità, che ci fa morti in un mondo di morti. Non possiamo dolerci del nostro tempo, finché non abbiamo fatto la prova della comprensione e dell'amore, finché ciascuno di noi non ha lavorato, proprio in mezzo alla tempesta, per farsi diverso e migliore, finché non si è tentato di placare l'ansia e l'impazienza, per vedere, finché è possibile, cose serene e normali, i profondi motivi umani e costruttivi di questa tragedia, affioranti dall'abisso in cui siamo caduti¹⁶.

Nei prossimi mesi, una sfida pedagogica attende tutti coloro che hanno responsabilità educative: la costruzione di una fraternità educativa, che è farsi carico delle persone in formazione nelle loro rispettive condizioni di vita, attitudini, competenze impegnandosi non solo a tenere insieme “tutti” ma anche il “tutto” delle persone, ben rappresentato dall'immagine della loro casa.

Sitografia

Ministero dell'istruzione: <<https://www.miur.gov.it>>, [consultato il 20/07/2020];

Indire: <<http://www.indire.it>>, [consultato il 20/07/2020];

Tuttoscuola: <<http://www.tuttoscuola.com>>, [consultato il 20/07/2020];

Save The Children: <<https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni>>, [consultato il 20/07/2020];

Progetto “Arcipelago educativo”: <<https://www.arcipelagoeducativo.it>>, [consultato il 20/07/2020];

«L'Osservatore Romano»: <<https://www.osservatoreromano.va>>, [consultato il 20/07/2020];

«The New Yorker»: <<https://www.newyorker.com>>, [consultato il 20/07/2020];

Società Italiana di Ricerca Didattica: <<https://www.sird.it>>, [consultato il 23/07/2020];

Santa Sede: <<http://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2020>>, [consultato il 20/07/2020];

¹⁶ Sito dell'editrice “Città Nuova”: <<https://www.cittanuova.it/siamo-terribilmente-stanchi/?ms=003&se=020>> [consultato il 20/07/2020]. L'articolo fu pubblicato originariamente in «Studium», 10, marzo-aprile 1945, pp. 269-270.

«La Repubblica»: <<https://www.repubblica.it>>, [consultato il 20/07/2020];
Ufficio Scolastico dell'Emilia-Romagna: <<http://istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2020/06/AOODPIT.REGISTRO-UFFICIALE.2020.0001041.pdf>>, [consultato il 20/07/2020];
Editore “Città Nuova”: <<https://www.cittanuova.it>>, [consultato il 20/07/2020].

Rosita Deluigi e Ilenia Marino

I servizi 0-6 anni nei tempi e negli spazi del Covid-19: sfide e prospettive*

SOMMARIO: 1. Educare in emergenza – 2. Traiettorie plurali e strategie d'intervento

L'emergenza legata al Covid-19 ha aperto spaccati inediti e mutevoli all'interno del mondo sociale e delle pratiche educative, generando molteplici criticità ed inquietudini operative. In questo contributo faremo particolare riferimento ai minori, alle famiglie, ai servizi e all'ambito scolastico 0-6 anni su cui permangono ancora, quasi al termine della "fase 2", numerosi dubbi e incertezze. Ci è sembrato doveroso dedicare uno spazio ai più piccoli, a coloro che, per troppo tempo, sono stati trascurati dai provvedimenti normativi, condividendo alcune riflessioni, sfide e logiche pedagogiche che riguardano bambini e adulti e che riportano l'attenzione su fenomeni di disuguaglianza e di povertà educativa e sulle modalità con cui educatori e insegnanti hanno progettato nuovi modi per interagire con le famiglie, mantenendo aperti i legami di cura che, all'improvviso, sono stati privati della presenza.

Tra indicazioni normative, riferimenti al Sistema integrato 0-6 (Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017), dinamiche familiari e orientamenti pedagogici, metteremo in rilievo alcuni elementi emersi nell'ambito di tavoli di lavoro (regionali e

* Il saggio nasce da un dialogo sinergico tra le autrici: Rosita Deluigi ha curato la premessa e il paragrafo 2, mentre Ilenia Marino ha curato il paragrafo 1.

inter-istituzionali), di dialoghi aperti con professionisti del settore (coordinatori pedagogici, educatori, insegnanti) e di sperimentazioni didattiche con i servizi e con gli studenti universitari (laboratori-officine progettuali congiunte) che, anche in questo periodo di distanza, non si sono interrotti, restituendo interrogativi complessi e proposte di intervento.

1. *Educare in emergenza*

Nel D.P.C.M. dell'8 marzo 2020, «Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n.6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19», si sottolineano due elementi fondamentali per far sì che non venga meno il diritto allo studio dei bambini e dei ragazzi sancito dall'art. 34 della Costituzione Italiana in cui si dichiara che: «la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Da qui si evidenzia ulteriormente la «necessità di una programmazione delle attività a distanza e considerare quest'ultima non solo come una mera trasmissione di compiti da svolgere»¹.

La chiusura repentina dei nidi e delle scuole dell'infanzia ha portato ad una brusca e prolungata interruzione dei percorsi educativi dei bambini e delle bambine. La costrizione forzata li ha privati «di esperienze fondamentali, di relazioni, di contatti parentali (con nonni, zii, altri familiari) e sociali, di opportunità di crescita, di movimento, di curiosità, di gioco. Le diversità dei luoghi familiari e dei contesti hanno messo in evidenza le notevoli disparità nelle condizioni di vita dei bambini»². Per contra-

¹ M.E. Bianchi, C. Fabbri, *Didattica a distanza: che cos'è e come realizzarla*, <<https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/didattica-a-distanza-che-cose-e-come-realizzarla>>.

² Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei, *Orientamenti Pedagogici sui*

stare il rischio di una privazione prolungata sono stati utilizzati nuovi modi per mantenere vivi i rapporti a distanza e, se nella scuola primaria e secondaria si parla di «Didattica a Distanza» (DAD), per la fascia d'età 0-6 anni si promuovono i «Legami Educativi a Distanza» (LEAD) in quanto, i processi di crescita e di apprendimento si basano soprattutto sul legame affettivo e motivazionale³. A tal proposito, la Commissione per il Sistema Integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni ha elaborato il documento dal titolo «Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza» con l'obiettivo di stimolare le consapevolezze professionali ad ampio raggio, anche in una fase così difficile, migliorare il senso del lavoro educativo in team per la cura e l'educazione dei bambini e valorizzare le buone pratiche che si stanno diffondendo nel nostro Paese. «È quindi esigenza primaria, in questo inedito contesto, ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, genitori tra di loro, per allargare quell'orizzonte quotidiano divenuto all'improvviso ristretto, per costruire un progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia anziché sulla paura che, inevitabilmente, ha caratterizzato le prime settimane di isolamento sociale»⁴.

Prendendo in considerazione le vite dei minori, delle loro famiglie e del personale educativo, emerge una pluralità di situazioni e di luoghi; di conseguenza, il senso dell'esperienza dei bambini nei nidi e nelle scuole dell'infanzia è stato vissuto in maniera differente, anche a seconda delle risorse a disposizione. Si sono creati degli ambienti virtuali privi di confini in cui insegnanti ed educatori, con un iniziale disorientamento nella ricerca di strumenti e di mezzi idonei, hanno attivato nuovi canali di comunicazione, visivi ed uditivi, per rimanere in contatto

LEAD: Legami Educativi a distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia, <<https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2020/05/20.05.2020-ALLEGATO ORIENTAMENTIPEDADOGICISULEGAMIEDUCATIVIDISTANZALEAD-1-3.pdf>>.

³ V. Schirippa, *LEAD, Legami Educativi a Distanza per scuole dell'infanzia per i bimbi fino a 6 anni*, <<https://newsistruzione.it/2020/05/21/lead-legami-educativi-a-distanza/>>.

⁴ Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei, *Orientamenti Pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, cit.

con le famiglie. Un contatto non più fisico, ma un con-tatto che ha cercato di accogliere nel “qui ed ora” tutte le preoccupazioni dei genitori e le esigenze di ogni singolo soggetto, mantenendo saldo il filo rosso delle relazioni tra i luoghi dell’educazione, il bambino e la sua famiglia.

Le relazioni in questo periodo si sono trasformate e con i LEAD sia i genitori sia gli insegnanti e gli educatori vengono osservati nella loro realtà domestica. Infatti, se con la relazione in presenza la famiglia entrava nella scuola portando con sé le proprie origini culturali, i vissuti e i valori, con i LEAD è la scuola ad entrare nelle case e gli educatori hanno interagito tramite videochiamate cogliendo le pratiche genitoriali di cura e le modalità di promozione dell’autonomia dei bambini. Al tempo stesso, i professionisti sono stati osservati dai genitori nella relazione instaurata con i loro figli e, nei casi di attività di piccolo gruppo, con i pari. I LEAD richiedono inevitabilmente la mediazione dei genitori, diventati in questo periodo emergenziale, gli unici punti di riferimento per i bambini e interlocutori diretti di educatori e insegnanti, nel tentativo di rinsaldare legami di fiducia e di cura condivisa. Mentre alle insegnanti si richiede sensibilità e apertura al dialogo e al confronto, ai genitori si richiede il rispetto dei ruoli e una collaborazione attiva. «Non è opportuno da parte delle insegnanti pensare che i genitori debbano, possano e vogliano ricostruire l’ambiente e la giornata educativa del nido o della scuola in ambito domestico; al contempo non è praticabile da parte dei genitori delegare la gestione dei bambini all’educatrice per il tempo del collegamento in video, aspettandosi un mero intrattenimento a distanza. È opportuno, invece, rinegoziare spazi e tempi, entrare nelle case in punta di piedi e rispettarne l’intimità e le complessità portate dall’eventuale *smart-working* dei genitori, concordare i momenti dell’incontro e della separazione, individuare insieme gli strumenti e le proposte più accessibili e più gradite»⁵.

Le educatrici e gli insegnanti non devono mirare alle performance, ma ad un apprendimento inteso come sviluppo d’autonomia e di identità. Devono porre attenzione ai feedback dei

⁵ *Ibidem*.

bambini sulle esperienze vissute, costituendo così una comunicazione circolare e bidirezionale in cui il minore si racconta, accoglie le proposte che gli vengono offerte a distanza e si mette in gioco⁶. Gli adulti significativi dovranno ridare a ogni piccolo un'immagine di una persona che sta crescendo e sa affrontare nuovi compiti con una modalità esclusiva.

Preme sottolineare come i Legami Educativi a Distanza debbano raggiungere tutti i bambini, secondo il principio di “non uno di meno”; tale approccio d'intervento, si è posto nella prospettiva di coinvolgere i soggetti con fragilità e a rischio di esclusione che, ad esempio, non possiedono una buona connessione Internet a casa o un PC, vivono in famiglie che non parlano bene la lingua italiana, appartengono a contesti svantaggiati sul piano sociale, culturale ed economico oppure hanno bisogni educativi normalmente speciali, al fine di non generare ulteriori disuguaglianze. A tal proposito, secondo una ricerca svolta da Save the Children, i bambini e gli adolescenti in povertà assoluta potrebbero aumentare di un milione in seguito al Covid-19, rischiando di rimanere senza futuro. Per contrastare la povertà educativa e familiare occorre superare le tradizionali forme d'intervento e promuovere un nuovo modello di rigenerazione e di solidarietà, basato sulla cura e sulla relazione, capace di generare *empowerment*⁷.

In tal senso, bisognerà elaborare un nuovo modo di pensare l'agire educativo per continuare a garantire diritti e ad offrire occasioni di crescita, senza lasciarsi paralizzare dalla rassegnazione e dalla paura di non poter più guardare al futuro. Ancora di più, gli educatori dovranno mettere in azione la responsabilità dello sguardo nella sua dimensione sociale e politica. «Una nuova responsabilità che, posta a fondamento dell'agire sociale, si connota come etica pubblica. L'etica dello sguardo è il primo passo necessario per produrre politiche di condivisione, contrastare l'incertezza e stabilire regole etiche per nostra futura

⁶ *Ibidem*.

⁷ Save the Children, *La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative*, <<https://www.savethechildren.it/press/la-povertà-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi->>.

convivenza sociale, costruendo spazi e tempi di responsabilità diffusa»⁸. Il senso politico della nuova responsabilità si dovrà inevitabilmente tradurre nell'aver cura, nell'*I care* che ha bisogno di risposte etiche, oltre che di nuove competenze tecniche, in quanto si preoccupa di osservare il disagio, di saper apprendere il cambiamento, di creare *policies*, progetti e di saper agire, trovando il tempo di riflettere sulle conseguenze delle scelte individuali e collettive. Soltanto con tale sguardo di conoscenza, di progettualità e di responsabilità si potrà affrontare la grande sfida del mondo cambiato a causa del virus⁹.

Dobbiamo inoltre ricordare che, oltre a porre attenzione alla relazione e alle attività proposte ai bambini e ai loro genitori, risultano fondamentali anche il benessere e la formazione degli educatori e degli insegnanti. Una formazione che dovrebbe riguardare l'utilizzo di piattaforme digitali, così come la comunicazione e gli aspetti pedagogici della relazione educativa, in quanto «una buona padronanza delle competenze digitali priva di una solida competenza pedagogica è come una scatola vuota»¹⁰. A tal proposito, il coordinatore pedagogico dei servizi dovrà progettare e garantire percorsi di aggiornamento e di formazione per le équipes, affinché si aprano occasioni di innovazione educativa collettiva.

2. *Traiettorie plurali e strategie d'intervento*

A partire dagli elementi approfonditi finora, faremo alcune sottolineature pedagogiche ed educative per condividere una riflessività interconnessa con le pratiche che, in questo periodo, si sono sviluppate in modo eterogeneo sul territorio, dando vita a numerose possibilità e interrogativi. Nello specifico, ci soffermeremo sui tempi e sugli spazi che hanno cambiato forma, peso

⁸ V. Iori, *L'etica dello sguardo: la sfida politica delle nuove povertà minorili ai tempi del Coronavirus*, <www.vita.it/it/article/2020/04/16/letica-dello-sguardo-la-sfida-politica-delle-nuove-poverta-minorili-ai/155056/>.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei, *Orientamenti Pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, cit.

e dimensione, lasciando spesso bambini e genitori disarmati di fronte agli eventi e richiedendo capacità di analisi, di risposta e di rilancio agli educatori e agli insegnanti¹¹.

Partiamo dalla *necessità e dall'urgenza di supportare le famiglie*, in tutta la loro pluralità, ricordando che le infanzie intercettate dai servizi 0-6 anni sono immerse in vissuti eterogenei. Si è già accennato al paradigma e alla sfida della povertà educativa¹² – ben delineato nel saggio di Camilla Bianchi presente in questo volume – e, senza dubbio, il periodo di distanziamento fisico, accentuando le disuguaglianze, ha sottratto *chance* ai soggetti più fragili. Bambini e adulti hanno dovuto necessariamente confrontarsi con delle prossimità inedite di tempi e di spazi familiari che, se in alcuni casi, hanno rafforzato vissuti generativi di genitorialità, in altri hanno evidenziato ulteriormente difficoltà preesistenti o ne hanno fatte emergere di nuove. In molte situazioni, la caduta delle alleanze intergenerazionali¹³ e le difficoltà lavorative e organizzative a cui i genitori sono andati incontro, hanno creato nuove condizioni che non tutti hanno potuto o saputo trasformare in possibilità. Entrare nello spazio della domiciliarità e nei luoghi dell'intimità familiare ha disvelato molti elementi che prima non erano intercettabili dai servizi, facendo emergere ulteriori sfide, anche a fronte di dinamiche di cura che hanno assunto altre forme e che, di fatto, hanno riconfigurato gli spazi e gli equilibri educativi, soprattutto quelli già precari. Come abbiamo visto, non sono solo cambiati gli spazi fisici e la possibilità di mobilità, ma gli stessi spazi relazionali hanno subito una mutazione e, con essi, la percezione di benessere e di

¹¹ Save The Children, *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, Save The Children, 2020; Unicef, *La vita in famiglia ai tempi del Coronavirus. Una fotografia dell'esperienza delle famiglie in Italia: risultati preliminari di un'indagine online*, Roma, Unicef, 2020.

¹² Save The Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, Save The Children, 2014; Save The Children, *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, Bruxelles, Save The Children, 2017.

¹³ L. Dozza, F. Frabboni, *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, Milano, Franco Angeli, 2012; S. Vegetti Finzi, *Nuovi nonni per nuovi nipoti. La gioia di un incontro*, Milano, Mondadori, 2010.

malessere che ogni soggetto, singolo e collettivo, ha esperito con il trascorrere del tempo¹⁴.

I servizi 0-6, in particolare i nidi e le scuole dell'infanzia, hanno attivato più mezzi di contatto e forme di comunicazione per raggiungere tutti i destinatari e per offrire loro una presenza non invasiva che fungesse da collante socio-relazionale. Attraverso l'utilizzo di svariati linguaggi, l'esperienza educativa è stata ritarata, riorganizzando i tempi e le routine e fornendo strumenti diversificati alle famiglie. I paradigmi della relazione in presenza, da sempre progettata nell'interesse dei minori, sono stati messi in crisi, interrogando fortemente educatori e insegnanti sulle modalità di interagire e di aver cura dei soggetti a distanza.

È stato essenziale entrare in risonanza con se stessi e con la nuova situazione, che si è evoluta nel tempo, cercando di garantire proposte di qualità, a fronte della brusca interruzione delle interazioni e della chiusura di tutti i contesti educativi e formativi. Tra lo spaesamento e le strategie di adattamento degli adulti, il bisogno di relazione dei bambini non poteva essere trascurato, ecco perché i servizi hanno reso la loro presenza più fluida, per mantenere attivo un legame che, perdendo l'elemento corporeo, ha cercato di non far decadere gli sguardi, i sorrisi, i gesti, le voci, la prossimità che erano alla base della quotidianità condivisa prima del *lockdown*¹⁵.

Veniamo quindi al secondo punto su cui riteniamo utile soffermarci, ovvero, *la ri-costruzione delle relazioni educative* che, soprattutto nell'infanzia, promuovono e valorizzano l'alleanza tra educatori-insegnanti e famiglie, orientandosi verso la co-educazione¹⁶. Quest'ultimo elemento ha assunto nuove for-

¹⁴ M. Buccolo, V. Ferro Allodola, S. Mongili, *Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze*, «Lifelong Lifewide Learning», 16, 35, 2020, pp. 372-398.

¹⁵ C. Lichene, F. Zaninelli, M.T. Pagano (a cura di), *Curricolo è responsabilità: la sfida del progetto 0/6 e oltre. XX Convegno nazionale dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup, 2017; F. Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari, 2018.

¹⁶ A.-M. Doucet-Dahlgren, E. Catarsi (a cura di), *Les parents et les professionnels de la petite enfance*, «La revue internationale de l'éducation familiale», 32, 2012; J.-P. Pourtois, H. Desmet, *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Paris, P. Duval, 2015.

me, anch'esse ibride; se da un lato si sono constatate maggiori sinergie tra gli adulti di riferimento, dall'altro, si è rilevata un'ulteriore assenza di coloro con cui era difficile avere un dialogo diretto in precedenza. Dobbiamo considerare che le condizioni di malessere personale, interrelate con diversi fattori, hanno inciso anche sulla qualità dei rapporti con i più piccoli. Nella costruzione dell'alleanza educativa e della continuità servizi-scuola e famiglia, i ruoli parentali hanno cambiato forma, così come le distanze tra adulti e tra adulti e bambini. Non è stato semplice comprendere quali livelli di asimmetria educativa¹⁷ fosse opportuno mantenere, a fronte di lontane prossimità e di vicinanze negate che si intercettavano vicendevolmente, anche confondendosi, grazie alla mediazione plurale degli adulti e delle tecnologie.

Le attività progettate a scuola e spesso inserite nelle routine non erano più adeguate; i tempi familiari si confondevano tra spazi di lavoro e momenti liberi, ma pur sempre occupati dalle dinamiche adulti-bambini; le proposte degli educatori rivolte ai più piccoli non potevano avvalersi di un contatto diretto e, smaterializzate dall'assenza, venivano veicolate dai genitori. Gli obiettivi di apprendimento e di benessere si sono ulteriormente rafforzati a vicenda, verso logiche più trasversali¹⁸, che prendessero in considerazione i minori nella loro complessità, comprese le dinamiche atipiche che stavano attraversando. Inoltre, non dobbiamo sottovalutare la componente dell'utilizzo della mediazione digitale con i soggetti di 0-6 anni, anche in considerazione delle raccomandazioni della società dei pediatri italiani rispetto all'abuso dei *digital devices*¹⁹. Tra *touch screen* e tempi di attenzione ridotti, fino a giungere al rifiuto di contatto da parte dei bambini, gli educatori si sono chiesti quali stimoli e contenuti offrire, alimentando la curiosità e la creatività, tenendo fede all'intenzionalità educativa rivolta alla fascia d'età dei

¹⁷ L. Perla, M.G. Riva (a cura di), *L'agire educativo*, Brescia, La Scuola, 2016.

¹⁸ E. Morin, *Una Testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; E. Morin, *Insegnare a vivere*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.

¹⁹ E. Bozzola, G. Spina, M. Ruggiero, L. Memo, R. Agostiniani, M. Bozzola, G. Corsello, A. Villani, *Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society*, «Italian Journal of Pediatrics», 2018, pp. 44-69.

destinatari. I professionisti si sono confrontati e hanno lavorato in team, discutendo e riscoprendo il senso dell'agire educativo come elemento fondante da rimettere alla base delle pratiche proposte²⁰.

L'ultimo fronte sul quale intendiamo soffermarci riguarda i *professionisti, educatori e insegnanti, che hanno dialogato, si sono formati e hanno progettato*. Dall'iniziale smarrimento, a fronte di un evento dalla portata e dall'evoluzione non prevedibili, si è passati alla necessità di avviare la sperimentazione in termini di innovazione didattica e sociale. Il dialogo tra diverse figure, a livello territoriale, ha permesso di impostare strumenti utili a fronteggiare spazi e tempi lasciati vuoti e privi di senso. Il rischio era di perdere di vista l'importanza delle dinamiche relazionali e questo ha richiesto alle équipes di essere ancora più coese, di confrontarsi su diverse ipotesi, condividendo dubbi e insicurezze. Anche a partire dai propri vissuti e timori, in modo che non investissero ulteriormente le famiglie già messe a dura prova.

Consapevoli di attuare approcci precari e temporanei, gli educatori non si sono fermati all'improvvisazione di "buon senso"; la dimensione collaborativa è risultata strategica e ha permesso agli adulti di avvicinarsi, seppur a distanza, nelle riflessioni e nell'impostazione delle esperienze, a partire dalle modalità, dalle pratiche immaginate, dalla sostenibilità delle proposte, dalle capacità che ogni membro della comunità educante poteva mettere in gioco. Perché, nei casi virtuosi, di questo si è trattato, del tentativo di non essere "per forza" dei riempitivi o di divenire delle monadi assenti.

In tal senso, la possibilità di rafforzarsi come gruppo di lavoro competente²¹, in grado di interfacciarsi con i bisogni delle famiglie e del territorio, consolidando logiche cooperative²², ha significato non fermarsi di fronte all'impossibilità di vedersi, di

²⁰ V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.

²¹ L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, Torino, SEI, 2013.

²² P. Vittoria, *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*, Firenze, Società Editrice Fiorentina, 2017.

discutere “faccia a faccia”, di osservare in modo partecipato, di sperimentare quanto progettato e di valutarlo. Non si è riadattato quanto si faceva prima, ma si è rivista la presenza degli adulti, rinnovandone i tempi e le modalità, facendo spazio ai bambini e ascoltandoli sempre più attentamente, anche attraverso le narrazioni dei genitori. Gli operatori hanno così acquisito una maggiore consapevolezza della necessità di una formazione integrata, per educatori e insegnanti, che non prendesse in considerazione solo il media tecnologico ma che si orientasse verso una più ampia logica d'intervento, attenta a cogliere i segnali delle realtà intercettate. Inoltre, le équipes hanno avuto il duplice compito di gestire l'immediato e di iniziare a pensare al futuro dei servizi e delle scuole che, seppur nell'incertezza, hanno bisogno di orientamenti e di prassi dialogiche e problematizzanti per restituire luoghi di relazione e di apprendimento significativo per tutti i soggetti coinvolti.

Attivare dei circuiti riflessivi e attuativi non è compito di un singolo professionista o appannaggio esclusivo di una specifica agenzia educativa ma, a fronte degli indispensabili orientamenti nazionali, è un dovere delle reti territoriali, composte dal Sistema Integrato degli attori e dei promotori dell'educazione, perché si lavori congiuntamente su azioni di cura, di tutela e di promozione dell'infanzia. In questo circuito, ogni adulto diviene corresponsabile nel garantire i diritti dell'infanzia²³ e nel ridefinire situazioni ed esperienze di benessere personale, familiare e comunitario. Ed ogni bambino diventa soggetto attivo della sua esperienza di vita e voce che merita tempi e spazi di ascolto e di espressione nei luoghi educativi che costellano la sua esistenza in crescita.

²³ L. Milani (a cura di), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Bari, Progedit, 2019.

Bibliografia

- Bianchi, M.E., Fabbri, C., *Didattica a distanza: che cos'è e come realizzarla*, <<https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/didattica-a-distanza-che-cose-e-come-realizzarla>>;
- Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M., Memo, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., Corsello, G., Villani, A. (2018), *Media devices in pre-schoolchildren: the recommendations of the Italian pediatric society*, «Italian Journal of Pediatrics»;
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V., Mongili, S. (2020), *Percezioni e vissuti emozionali ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa per riflettere sulle proprie esistenze*, «LifelongLifewide Learning», 16, 35;
- Commissione Infanzia Sistema Integrato Zero-sei, *Orientamenti Pedagogici sui LEAD: Legami Educativi a distanza un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*, <<https://www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2020/05/20.05.2020-ALLEGATO-ORIENTAMENTIPEDAD OGICISULEGAMIEDUCATIVIDISTANZALEAD-1-3.pdf>>;
- Doucet-Dahlgren, A.M., Catarsi, E. (a cura di), *Les parents et les professionnels de la petite enfance*, «La revue internationale de l'éducation familiale»;
- Dozza, L., Frabboni, F. (2012), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, Milano, Franco Angeli;
- Iori, V., *L'etica dello sguardo: la sfida politica delle nuove povertà minorili ai tempi del Coronavirus*, <www.vita.it/it/article/2020/04/16/letica-dello-sguardo-la-sfida-politica-delle-nuove-poverta-minorili-ai/155056/>;
- Iori, V. (a cura di), (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson;
- Lichene, C., Zaninelli, F., Pagano, M.T. (a cura di), (2017), *Curricolo è responsabilità: la sfida del progetto 0/6 e oltre. XX Convegno nazionale dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup;
- Milani, L. (2013), *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*, Torino, SEI;
- Milani, L. (a cura di), (2019), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Bari, Progedit;
- Morin, E.(2000), *Una Testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina;
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere*, Milano, Raffaello Cortina;
- Perla, L., Riva, M.G. (a cura di), (2016), *L'agire educativo*, Brescia, La Scuola;
- Pourtois, J-P., Desmet, H. (2015), *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Paris, P. Duval;

- Save the Children (2020), *La povertà educativa ai tempi del Coronavirus: bambini e adolescenti intrappolati tra crisi economica e contrazione delle opportunità educative*, <<https://www.savethechildren.it/press/la-povertà-educativa-ai-tempi-del-coronavirus-bambini-e-adolescenti-intrappolati-tra-crisi>>;
- Save The Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, Save The Children;
- Save The Children (2017), *Sconfiggere la povertà educativa in Europa*, Bruxelles, Save The Children;
- Save The Children (2020), *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Roma, Save The Children;
- Schirippa, V., *LEAD, Legami Educativi a Distanza per scuole dell'infanzia per i bimbi fino a 6 anni*, <<https://newsistruzione.it/2020/05/21/lead-legami-educativi-a-distanza/>>;
- Unicef (2020), *La vita in famiglia ai tempi del Coronavirus. Una fotografia dell'esperienza delle famiglie in Italia: risultati preliminari di un'indagine online*, Roma, Unicef;
- Vegetti Finzi, S. (2010), *Nuovi nonni per nuovi nipoti. La gioia di un incontro*, Milano, Mondadori;
- Vittoria, P. (2017), *L'educazione è la prima cosa! Saggio sulla comunità educante*, Firenze, Società Editrice Fiorentina;
- Zaninelli, F. (2018), *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*, Parma, Edizioni Junior Gruppo Spaggiari.

Angela Fiorillo

Didattica a distanza: aspetti organizzativi, progressione dell'apprendimento, opportunità da capitalizzare

SOMMARIO: 1. Premessa – 2. Aspetti organizzativi e progressione dell'apprendimento – 3. Opportunità da capitalizzare

1. *Premessa*

Con la sospensione delle attività didattiche in presenza dal mese di marzo 2020, a causa della emergenza sanitaria per il Covid-19, le istituzioni scolastiche hanno affrontato una situazione straordinaria che ha richiesto un nuovo assetto, sia a livello organizzativo sia nella modalità di proposta e fruizione della didattica. Premesso che la scuola pone sempre al centro del suo operato il raggiungimento del successo formativo degli alunni, l'enfasi è stata posta sull'attivazione della didattica a distanza¹, divenendo gradualmente l'unica e successivamente obbligatoria modalità di erogazione della didattica per tutti gli ordini di scuola.

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 tutti². Non esistono

¹ Nel prosieguo del testo sarà definita con l'acronimo DaD.

² Costituzione, artt. 33 e 34; Richiamo all'*incipit* dell'articolo 34 della Costituzione «La scuola è aperta a tutti». Il termine “Aperta” evoca lo spazio, il luogo. Scuola come spazio organizzato del sapere e dell'educazione, spazio reale e spazio virtuale, un rapporto in equilibrio. Scuola aperta a tutti anche con la didattica a distanza.

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 dedicate³.

Particolarmente interessante è un documento del 6 aprile 2020, redatto dal Ministero e dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza: "Didattica a distanza e diritti degli studenti, Mini-guida per docenti". Esso si è rivelato un valido supporto metodologico-pratico per affrontare l'emergenza, partendo dalla tutela dei diritti che sono riconosciuti dalla Convenzione ONU del 1989. Tra i tanti viene richiamato l'articolo 12 riguardante il diritto all'ascolto, ad esprimersi e a impegnarsi ad ascoltare, e l'articolo 27 sul diritto all'educazione e allo sviluppo della personalità. Il documento propone un ventaglio di suggerimenti operativi per una didattica efficace. In concreto si suggerisce ai docenti e agli educatori di trasmettere alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi «senso di tranquillità e sicurezza, di non sconvolgere i ritmi della quotidianità, di rispondere flessibilmente ai cambiamenti, di dare risposte creative e innovative»⁴.

2. Aspetti organizzativi e progressione dell'apprendimento

Nell'istituto scolastico E. Paladini di Treia il periodo di sospensione delle attività in presenza è stato affrontato con soluzioni calibrate sulle necessità da affrontare, atte a garantire una tempestiva, coerente ed efficace risposta al bisogno prioritario di continuità del processo educativo-didattico.

³ DPCM 25 febbraio 2020 e DPCM 4 marzo 2020, Note n.279 e n. 388 marzo 2020; Decreto Legge n.18 del 17 marzo 2020; Decreto-scuola n. 22 dell'8 aprile 2020.

⁴ Un altro interessante documento redatto dal Ministero dell'Istruzione è il "Manifesto della scuola che non si ferma", Movimento Avanguardie Educative, 6 marzo 2020.

La DaD è stata attivata per tutti e tre gli ordini di scuola che compongono l'istituto comprensivo: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado con le modalità di erogazione del servizio calibrate sull'età degli alunni.

In particolare, le docenti delle tre scuole dell'infanzia hanno curato la continuità della dimensione emotivo-affettiva con i bambini, attraverso l'utilizzo del sito istituzionale, ricavandone uno spazio dedicato a proposte didattiche per i piccoli alunni. Ai genitori è stata fornita una password per l'accesso all'area dedicata nella quale le insegnanti hanno depositato i materiali consistenti in video realizzati dai docenti, tutorial esplicativi di semplici attività da svolgere, laboratori di lettura e realizzazione di manufatti, suddivisi per i bambini di tre, quattro e cinque anni.

È evidente che l'età e la fase di sviluppo degli alunni del segmento della scuola dell'infanzia non consente loro di utilizzare i dispositivi in modo autonomo. La presenza e la mediazione dell'adulto ha rappresentato l'unica via per l'accesso ai contenuti della DaD. I tempi di attenzione e concentrazione dei bambini dai tre ai cinque-sei anni e i processi del pensiero circoscritti in uno stadio legato alla concretezza e alla predominanza della dimensione affettivo-relazionale, garantiscono in parte, specialmente in una modalità indiretta e senza il contributo della presenza del docente, continuità e completa significatività delle proposte mediate da dispositivi e piattaforme.

Interessante si è rivelata la proposta di strumenti a favore dell'interazione quali i "padlet", semplici contenitori in cui gli alunni, guidati dall'adulto, hanno potuto restituire i lavori richiesti dalle docenti.

Per quanto riguarda le scuole primarie e secondarie di primo grado, invece, nella prima fase lo strumento del registro elettronico, utilizzato abitualmente dai docenti, ha rappresentato il mezzo esclusivo, idoneo a sostituire la didattica in presenza, permettendo di mantenere un contatto diretto con gli alunni per la gestione di consegne, il deposito di materiali e la restituzione di elaborati. Sono state implementate alcune funzioni del registro on line utili a migliorare la reciprocità, la comunicazione con le famiglie e con gli alunni, nonché la fruizione dei documenti, divenendo, così, una vera e propria piattaforma operativa.

Successivamente, dopo un periodo iniziale destinato a fronteggiare l'emergenza, alla luce delle criticità e delle problematiche emerse, la DaD ha assunto un carattere di sistematicità, continuità e significatività tali da garantire la progressione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Il modello di didattica on line, quindi, ha preso forma gradualmente, anche in risposta ai bisogni e alle necessità estemporanee di adeguamento a un nuovo, singolare e così diverso profilo di scuola.

I docenti hanno utilizzato lo strumento *Meet* della piattaforma G-suite for Education per la realizzazione di video-lezioni in tutte le discipline curriculari con la modalità sincrona che hanno garantito una didattica simile a quella in presenza, mantenendo un discreto livello di partecipazione, attenzione, reciprocità e motivazione all'apprendimento.

Sono state preparate anche lezioni asincrone registrate e altri strumenti quali presentazioni, mappe, schemi operativi e per lo studio, usufruendo della piattaforma e del registro on line. Per fronteggiare il *digital device*⁵ sono stati consegnati con un contratto di comodato d'uso quarantadue notebook ad alunni delle classi delle primarie e delle secondarie che, a seguito di un veloce monitoraggio, risultavano in una condizione di indisponibilità dei dispositivi digitali personali o dovevano dividerli con i familiari durante il periodo di *lockdown* e di smart working.

Un'operazione necessaria è stata quella della revisione delle progettazioni, così come suggerito dal Decreto scuola del mese di aprile 2020⁶. Le programmazioni disciplinari, desunte dal curriculum, sono state adattate alla luce dei nuclei essenziali di ciascuna disciplina e degli obiettivi di apprendimento fondamentali. In concreto si è trattato di un'operazione di riconduzione al curriculum essenziale, necessaria ma non riduzionistica, qualitativamente significativa piuttosto che rilevante quantitativamente. Anche i Piani Educativi Individualizzati e i Piani Educativi Personalizzati per gli alunni con bisogni educativi speciali

⁵ *Digital device*: il divario digitale esistente tra chi ha accesso effettivo alle tecnologie dell'informazione e chi ne è escluso, in modo parziale o totale.

⁶ Decreto-scuola 8 aprile 2020 n.22, convertito, con modificazioni, in legge n. 41 del 6 giugno 2020.

sono stati riformulati alla luce della DaD, con la stessa logica e i medesimi criteri.

L'istituto scolastico ha redatto un documento contenente le linee guida sull'utilizzo corretto degli strumenti tecnologici e delle piattaforme da parte dei diversi fruitori, coinvolgendo le famiglie e gli alunni in una integrazione del Patto di corresponsabilità scuola-famiglia e del Regolamento di istituto per condividere la modalità di erogazione del servizio stabilendo i tempi, le fasce orarie l'alternanza di lezioni sincrone con quelle asincrone e con attività di esercitazione e verifica, nonché elementi di *netiquette*.

Sono stati ricalibrati i criteri e gli strumenti per la valutazione più adatti rispetto a quelli abitualmente utilizzati. In particolare si è data rilevanza anche alla valutazione formativa per apprezzare la partecipazione degli alunni e gli aspetti legati allo sviluppo di competenze trasversali, bilanciando le modalità di valutazione sommativa con compiti di realtà e consegne che permettano di rilevare competenze tra cui la "Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare" e la "Competenza imprenditoriale"⁷.

Particolare attenzione è stata rivolta agli alunni in difficoltà e in situazione di disabilità, cercando di ricostruire un contesto di apprendimento simile a quello in presenza. Si è attivato il lavoro per piccoli gruppi proponendo lezioni di classe alternate a interventi personalizzati con il contributo degli insegnanti di sostegno. Per gli alunni con bisogni educativi speciali sono stati realizzati interventi di supporto all'apprendimento, dedicando anche momenti di riflessione e confronto tra docenti al fine di promuovere le strategie maggiormente idonee a sostenere l'apprendimento degli alunni con difficoltà.

Il grado di autonomia progressivo rispetto all'età degli alunni è un elemento fondamentale nella didattica in modalità remota. Soltanto nelle ultime classi della scuola secondaria il livello di autonomia degli alunni può ritenersi sufficiente per gestire individualmente le lezioni, le attività e lo studio, mentre per gli

⁷ Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

alunni della scuola primaria e delle prime classi della secondaria è necessaria la mediazione parziale o totale di un adulto.

La nuova modalità di didattica ha comportato una notevole accelerazione sul versante del Piano di formazione dei docenti nell'anno scolastico attraverso una formazione curvata sulle competenze digitali e, in particolare, sull'utilizzo delle piattaforme e delle nuove funzioni del registro elettronico. Il Team dell'innovazione digitale e l'Animatore digitale dell'istituto hanno preparato e condiviso una serie di tutorial per garantire l'autoformazione dei docenti sull'insegnamento a distanza. Le iniziative di formazione proposte a livello nazionale e da enti accreditati si sono rivelate utili al completamento di quella interna.

L'istituto ha somministrato un questionario di gradimento della DaD ai genitori degli alunni dei tre ordini di scuola. Dal report emerge un rilevante gradimento e riconoscimento del lavoro svolto dalla scuola, vengono dichiarate le difficoltà incontrate e proposti dei suggerimenti per ottimizzare gli aspetti positivi della DaD nonostante le famiglie auspichino un ritorno alla didattica in presenza per il prossimo anno scolastico.

La scuola svolge un ruolo di equilibrio nel contesto sociale e nel ritmo quotidiano delle famiglie e della società tutta. La convinzione che una situazione temporanea di emergenza debba lasciare il posto al ritorno a un assetto consueto, stabile e a un normale ritmo quotidiano a scuola e nelle famiglie, è evidente.

Anche gli alunni dai nove ai tredici anni sono stati coinvolti in un'operazione di monitoraggio sull'utilizzo delle tecnologie e dei dispositivi digitali per evidenziare il loro grado di consapevolezza e responsabilità. Gli elementi emersi saranno oggetto di riflessioni all'interno del team dei docenti e forniranno spunti per il potenziamento di progetti per la promozione di competenze sociali, relazionali, emotive e sul versante del rispetto delle regole e della legalità⁸.

⁸ Questi aspetti sono stati svolti con un progetto di prevenzione e supporto psicologico già attivo nell'Istituto. Iniziative di formazione docenti sull'Educazione alla cittadinanza e Costituzione, Legge n.92/19 e attivazione dei percorsi trasversali all'interno del curricolo di scuola sulla base delle "Linee guida per l'insegnamento di Educazione civica", M.I., giugno 2020.

Si può affermare che la progressione dell'apprendimento nei tre mesi di sospensione delle attività in presenza è stata garantita e i risultati di valutazione degli alunni al termine del secondo quadrimestre ne sono la conferma. Tuttavia sarà necessario dedicare tempo al recupero e al rinforzo, nonché all'approfondimento di conoscenze, specialmente nel primo periodo del prossimo anno scolastico.

A tal proposito, il Ministero dell'Istruzione ha fornito due proposte per la progettazione di percorsi di recupero degli apprendimenti per l'anno scolastico 2020/2021: il PAI (Piano di Apprendimento Individualizzato) per gli alunni che hanno rilevato una carenza nell'apprendimento tale da raggiungere una valutazione insufficiente e il PIA (Piano di Integrazione degli Apprendimenti) da sviluppare nella prima fase del prossimo anno scolastico per integrare i contenuti e le attività che non sono stati svolti completamente nel periodo della DaD⁹.

Occorre fare luce su alcuni comportamenti che la DaD ha messo in evidenza: gli alunni con difficoltà di attenzione o di organizzazione dello studio, ad esempio, hanno apprezzato le lezioni registrate dei docenti perché hanno potuto riascoltarle o frazionarle in tempi più lunghi di lavoro.

Si evidenzia, inoltre, che alcuni studenti delle scuole primarie e secondarie hanno preferito la fruizione della didattica da remoto rispetto a quella in presenza: si tratta di quegli alunni con difficoltà di vari genere quali mutismo selettivo, ansia da prestazione, difficoltà relazionali, tendenza all'isolamento, etc. Alcuni di loro lo hanno apertamente dichiarato, dimostrando un alto livello di consapevolezza metacognitiva: l'apprendimento da casa favorisce e stimola senso di sicurezza, il confronto diretto si attenua così come le remore personali. Gli strumenti e le strategie didattiche privilegiati dai docenti nel periodo di sospensione della presenza sono rivolti all'utilizzo di schemi, mappe e sintesi delle lezioni, agevolando così la promozione e l'esercizio di un

⁹ Ordinanza n. 11 del 16 maggio 2020 "Ordinanza concernente la valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/20 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti".

metodo di studio congeniale a tutti quegli alunni che necessitano di una guida orientativa nell'approccio alla conoscenza.

Agli educatori, dunque, il compito di riflettere e di pensare quali strategie possano essere efficaci per gli alunni che, con il ritorno alla didattica in presenza, potrebbero trovarsi a riaffrontare difficoltà di apprendimento di varia natura.

La DaD ha messo in evidenza altre criticità legate alla «diversità individuale e alla diversità cognitiva» degli alunni affetti da disturbi di ordine funzionale e qualitativo come la sindrome dello spettro Autistico, della X-Fragile, i Disturbi Specifici di Apprendimento, la Disprassia e i Disturbi delle Funzioni Esecutive (Disturbi del Neurosviluppo).

Per la popolazione scolastica compresa in queste categorie di disturbi l'apprendimento a distanza ha riscontrato numerose difficoltà. Fondamentale è stato l'impegno dei docenti per favorire un inedito e diverso adattamento al contesto.

Questi i principali fattori critici¹⁰ evidenziati: difficoltà nell'accesso all'apprendimento, problemi di adattamento dei tempi di reazione e di regolazione dell'incipit nell'esecuzione, gestione di pause e vuoti temporali.

Gli alunni con disturbi del *neurosviluppo*, infatti, soffrono la pressione della simultaneità delle richieste, della gestione dell'alternanza di immagini e parole; essi manifestano difficoltà di orientamento tra le numerose consegne/comunicazioni e la loro lunghezza e sequenzialità; affrontano in modo discontinuo anche l'impegno scolastico quando richiede una elevata capacità di astrazione e di previsione.

La mancanza di interventi diretti, terapie riabilitative, sostegno didattico e assistenza domiciliare, durante il periodo di *lockdown*, ha generato molte problematiche. Si manifesta il rischio che l'apprendimento negli alunni con bisogni educativi speciali regredisca e si incrinì il paradigma dell'inclusione così ampiamente sviluppato e sostenuto a scuola negli ultimi decenni. Rilevanti, dunque, le strategie che sono state messe in campo

¹⁰ Prof. Crispiani, ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Macerata, Intervento in Webinar *Scuola e emergenza COVID-19: problemi e prospettive. Dialogo multidisciplinare*, 6 luglio 2020.

e attivate per far fronte a tale emergenza nonché la presenza costante di personale specializzato a supporto dell'apprendimento, di tutor specializzati per ciascuno di questi alunni sia a scuola, seppur a distanza, che in altri contesti di cura e sostegno all'adattamento¹¹.

3. *Opportunità da capitalizzare*

Se, dunque, la didattica da remoto ha colmato un'emergenza con un elevato grado di complessità, allo stesso tempo si è rivelata, per alcuni aspetti, foriera di spunti di riflessione e di miglioramento della proposta formativa della scuola, di opportunità da mantenere e/o da implementare. Ad esempio, il proseguimento di un utilizzo consapevole e mirato delle piattaforme e delle funzioni del registro elettronico nella didattica in presenza e la promozione di una maggiore interazione alunno-docente anche attraverso gli strumenti digitali, per rendere sempre più significativa la reciprocità del processo di insegnamento-apprendimento¹².

La DaD ha permesso di sviluppare competenze trasversali e di coinvolgere gli alunni in attività nuove, inedite o poco esplorate.

Molti dei docenti dell'istituto hanno dato impulso a un canale comunicativo, la "Radio Paladini" che è diventata una occasione per promuovere le competenze delle Indicazioni Nazionali per il curricolo e le competenze chiave europee¹³ attraverso più di sessanta puntate registrate, disponibili nel canale *YouTube* e nel sito dell'istituto. Ampia è stata la partecipazione di docenti, alunni, genitori, rappresentanti del territorio e famiglie alle conversazioni e alle rubriche del palinsesto radio su tematiche

¹¹ P. Crispiani li definisce "Tutor ad alta consapevolezza".

¹² Binomio insegnamento-apprendimento: concetto espresso dal Prof. Elio Damiano in molti dei suoi testi, tra cui *Il sapere dell'insegnante*, 2007; *La nuova alleanza*, 2006, *La mediazione didattica*, 2013.

¹³ MIUR, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*, 2017; Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 22 maggio 2018.

riguardanti i viaggi, la storia di Treia, le specialità enogastronomiche, la letteratura, la poesia, ecc.

Altre iniziative nella direzione dello sviluppo di *soft skills* si sono concretizzate nella realizzazione di videoclip e prodotti multimediali per un utilizzo maggiore della comunicazione attraverso le immagini, la musica, il suono e il canto, quali linguaggi a supporto del canale verbale.

Nuovi progetti sono stati predisposti e sviluppati dai docenti al fine di ricercare diverse modalità di coinvolgimento degli alunni, per affermare la loro presenza e la loro forza comunicativa ed espressiva in questa difficile fase di emergenza.

La scuola ha ritrovato, in tal modo, un originale spazio di apertura, confronto e dialogo con il territorio.

Nella consapevolezza che se fosse necessario ricorrere ancora per qualche tempo alla DaD o se questa modalità dovesse compensare quella in presenza in una modalità alternata *blended* occorrerebbe evitare riduzionismi e limitazioni dell'offerta formativa. L'apprendimento cooperativo, in parte penalizzato con la DaD, dovrebbe essere incentivato e ricondotto a sistema. Lavorando per piccoli gruppi si potrebbe colmare questa carenza e garantire una migliore qualità nell'apprendimento.

Svariate, inoltre, le strategie da implementare, ad esempio, quella della *flipped classroom* o la modalità di lavoro tra pari *peer to peer* a sostegno di motivazione, metacognizione e partecipazione nel processo apprenditivo.

Una maggiore sistematicità dei percorsi a fronte di un curriculum essenziale e di una ottimizzazione del tempo scuola, sarebbero garanzia della progressione dell'apprendimento e del successo formativo degli alunni.

Per fornire una risposta alla generale scarsa propensione alla documentazione dei percorsi svolti nella scuola, le videolezioni potrebbero costituire un archivio di materiali e documenti da riutilizzare, una sorta di banca dati.

Le video conferenze potranno essere ancora utilizzate per la formazione dei docenti e per l'intervento di esperti esterni.

Il Piano Nazionale Scuola Digitale¹⁴, ampio progetto del Mi-

¹⁴ Legge n.107 del 13 luglio 2015.

nistero dell'Istruzione per la promozione dell'utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali, proseguirà il suo sviluppo offrendo un ventaglio di opportunità sia per la formazione dei docenti sia per lo sviluppo di una didattica innovativa.

Gli scenari futuri che riguarderanno le istituzioni scolastiche, dunque, confermano la necessità di governare costantemente la complessità per ricercare nuovi equilibri e originali risposte.

All'impegno per rimodulare l'offerta formativa della scuola e le sue modalità di organizzazione e gestione per fronteggiare gli eventi e le contingenze dovrà sempre corrispondere la garanzia di efficacia, sistematicità e organicità del sistema scolastico.

Riferimenti normativi

DPCM 25 febbraio 2020;

DPCM 4 marzo 2020, Note n. 279 e n. 388 marzo 2020;

Decreto Legge n.18 del 17 marzo 2020;

Decreto-scuola n. 22 dell'8 aprile 2020;

Decreto-scuola 8 aprile 2020 n. 22, convertito in legge n. 41 del 6 giugno 2020;

MIUR (2017), *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*;

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione competenze chiave per l'apprendimento permanente*;

MIUR, Legge n. 92 del 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'Educazione civica*;

Ministero dell'Istruzione (2020), *Linee guida per l'insegnamento di Educazione civica*;

Ordinanza n. 11 del 16 maggio 2020, *Valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/20 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti*.

Bibliografia

Damiano, E. (2013), *La mediazione dell'insegnante*, Milano, Franco Angeli;

Ministero dell'Istruzione, AGIA-Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2020), *Didattica a distanza e diritti degli studenti. Mini-guida per docenti*, consultabile sul sito istituzionale <<https://miur.gov.it>>;

Movimento Avanguardie Educative (2020), *Manifesto della scuola che non si ferma*, consultabile sul sito istituzionale dell'Indire: <<https://www.indire.it>>.

Alessandra Fermani, Catia Giaconi, Arianna Taddei, Gonzalo Del Moral Arroyo

Virtual Place Identity: la percezione dell'autoefficacia negli educatori in formazione durante l'emergenza Covid-19

SOMMARIO: 1. Introduzione: Contesti e problemi – 2. Il costrutto dell'autoefficacia e i principali risultati della ricerca sul campo – 3. Conclusioni e prospettive

1. *Introduzione: Contesti e problemi*

Il presente contributo si colloca in continuità con il processo di ricerca avviato precedentemente all'emergenza Covid-19¹ che attraverso uno studio pilota ha rilevato la percezione di autoefficacia degli educatori iscritti al corso di studio L19 e LM85 del Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata. La situazione di emergenza determinata dalla pandemia ha avuto ricadute significative sulle modalità di erogazione dei servizi educativi e scolastici ed extra-scolastici che hanno necessariamente assunto una modalità didattica a distanza. Nell'arco di un breve periodo i *setting* educativi hanno subito una profonda riorganizzazione e ristrutturazione, assumendo una veste prevalentemente virtuale. In questo nuovo scenario, si sono palesate nuove emergenze pedagogiche relative ai processi di insegnamento-apprendimento,

¹ Sul punto, si vedano A. Fermani, A. Taddei, *Self-efficacy assessment at the University. A pilot study within the Degree Course in Education and Training Sciences*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», 20, 1, 2020, pp. 302-317.

accompagnamento e sostegno educativo riguardante in parte i destinatari dell'agire didattico, in parte le figure educative di riferimento. Ed è su queste ultime che si intende focalizzare l'attenzione all'interno dell'elaborato: infatti, insegnanti ed educatori hanno dovuto riprogettare interventi, costruire ed utilizzare nuovi strumenti tecnologici cercando di garantire comunque il significato pedagogico delle proprie azioni nell'ambito scolastico. In questo processo di trasformazione, caratterizzato da non poche difficoltà, le figure educative si sono confrontate inevitabilmente con il loro ruolo all'interno di un contesto relativamente nuovo, in cui sperimentare la propria identità professionale e verificare quindi l'efficacia delle proprie scelte pedagogiche nei confronti di tutti, della scuola in particolare, in una situazione le cui criticità hanno inevitabilmente acuito il divario di opportunità educative tra le fasce della popolazione maggiormente vulnerabili, in condizione di disabilità o di svantaggio socio-economico e culturale.

Si è quindi ritenuto opportuno dal punto di vista della ricerca avviata precedentemente, riconsultare gli studenti durante la pandemia, i quali hanno spesso svolto il proprio tirocinio a distanza, e hanno dovuto quindi riflettere nuovamente sul proprio ruolo nell'apprendimento e di identità professionale nel contesto virtuale. Gli studenti, come futuri educatori, hanno rappresentato, pertanto, un target privilegiato sia perché molti di loro potrebbero essere impiegati in contesti scolastici, sia perché essendo ancora in formazione accademica, pur con i dovuti distinguo, possono rappresentare la categoria dei discenti e mostrare alcuni cambiamenti in termini di acquisizione dell'identità e di autopercezione/autovalutazione che potrebbero essere estesi più in generale.

Come docenti e come ricercatori è importante che ci si interroghi sulle traiettorie e sui processi che la scuola e ogni ambito formativo si trovano ad affrontare quando le interazioni sono mediate dalla tecnologia: come cambia la nostra identità sociale nei contesti virtuali e qual è l'impatto sulla nostra percezione di autoefficacia che è ad essa associata?

Il tema dell'identità, infatti, ha rappresentato e rappresenta nelle scienze sociali forse il topos più indagato e cruciale.

Erikson², per primo, ha sottolineato che nel ciclo di vita ci sono una serie di compiti che le persone devono affrontare e la formazione dell'identità rappresenta per l'intera vita dell'individuo una sfida continua.

Come ha sostenuto Amerio:

il Sé può essere considerato una struttura sociale che nasce nell'esperienza sociale grazie alla possibilità che l'individuo possiede di diventare oggetto a sé stesso. Un'oggettivazione che egli può fare soltanto assumendo gli atteggiamenti che nei suoi confronti tengono gli altri individui che con lui convivono all'interno di uno stesso contesto sociale³.

I ricercatori hanno mostrato, in particolare, come il mondo dei media digitali non influenzi solo il modo in cui sperimentiamo il mondo che ci circonda e le emozioni che proviamo (Io) ma anche la posizione che occupiamo in un determinato contesto sociale (Me).

Se da un lato l'identità personale rimane relativamente stabile durante l'arco della vita di ciascuno, non altrettanto può dirsi per l'identità sociale che, invece, risulta estremamente flessibile e può mutare continuamente prendendo le caratteristiche (semantiche, valoriali e comportamentali/normative) dei diversi status sociali che stiamo ricoprendo⁴.

Atteggiamenti e ruoli non nascono, dunque, né nel singolo individuo né nel gruppo sociale bensì sono il frutto della loro interazione. Tale strutturazione si verifica in maniera peculiare se le interazioni si realizzano in uno spazio ibrido come quello dell'*interrealtà* in cui il mondo reale si mescola con quello virtuale, così come oggettivato dalla *Positioning Theory* di Harré e Moghaddam⁵ in cui i due costrutti di ruolo ed atteggiamenti

² E. Erikson, *Childhood and society*, New York, Norton & C., 1950; Id., *Identity, youth and crisis*, New York, Norton & C., 1968; Id., *I cicli della vita*, tr. it., Roma, Armando, 1984.

³ P. Amerio, *L'altro necessario: contro la solitudine della società moderna*, Bologna, il Mulino, 2013, pp. 113-114.

⁴ G. Riva, *Nativi digitali. Crescere ed apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, il Mulino, 2019; H. Tajfel, *Social psychology of intergroup relations*, «Annual review of psychology», 33, 1, 1982, pp. 1-39; H. Tajfel, J.C. Turner, *An integrative theory of intergroup relations*, «Psychology of intergroup relations», 1986, pp. 7-24.

⁵ R. Harré, F. Moghaddam, *The self and others: Positioning individuals and*

to vengono sostituiti dal processo dinamico di posizionamento come risultato dell'attività comunicativa. Un esempio paradigmatico di come nell'utilizzo dei media l'individuo sia sempre in relazione, e di come sia perennemente presente un *Altro generalizzato* con cui si entra in relazione anche quando si è da soli di fronte a uno schermo, è dato dallo stesso concetto di *selfie*. Il *selfie* non può essere concepito come un termine che letteralmente sta per autoscatto ma assume un significato che va oltre alla caratteristica tecnica, prevedendo infatti un'azione che ha quale fine un prodotto, la foto, che viene realizzato per essere mostrato ad altri.

La fruizione dei media ha, dunque, un ruolo centrale nella costruzione dell'identità sociale, in particolare in quella come studenti o come educatori, cambia il processo di categorizzazione cognitiva (percezione del corpo, aspettative ed emozioni) e, in quanto utilizzo di tecnologie di comunità, modifica i concetti di luogo, di fatto e di relazione. L'impatto nei processi di insegnamento e apprendimento non può essere ignorato sia sotto il profilo della interazione (docente, studente, clima d'aula) che della performance.

Per comprendere come cambino i nostri schemi mentali si può fare anche riferimento a un interessante studio di Gillath e coll.⁶ che si è concentrato sullo stile di attaccamento e sulla sua applicazione allo studio delle relazioni online. In particolare, gli Autori hanno cercato di focalizzarsi su come lo stile di attaccamento preveda la percezione e la gestione dei social network. Nei nativi digitali in particolare, la ricerca ha mostrato come i modelli operativi interni e gli schemi di attaccamento, derivati dall'esplorazione dell'ambiente grazie al comportamento osservato nel *caregiver*, risultino alterati e non si riesca più a dare

groups in personal, political, and cultural contexts, Westport, Greenwood Publishing Group, 2003.

⁶ O. Gillath, G.C. Karantzas, E. Selcuk, *A net of friends: Investigating friendship by integrating attachment theory and social network analysis*, «Personality and Social Psychology Bulletin», 43, 11, 2017, pp. 1546-1565; A. Fermani, M. Muzi, *I paradigmi teorici e gli orientamenti di ricerca*, in A. Fermani, M. Muzi (a cura di), *La vulnerabilità unica in adozione. Paradigmi teorici, ricerche e riflessioni*, Pesaro-Urbino, Aras, 2019, pp. 15-63.

senso alle relazioni. Il gruppo di ricerca di Gillath⁷ sottolinea come il soggetto che sviluppa le relazioni online potrebbe non essere più in grado di utilizzare i modelli operativi interni sviluppati in passato per dare un senso alle interazioni stesse e la ricerca psicopedagogica ha mostrato quanto nella scuola le relazioni di attaccamento siano, anche nelle fasi dello sviluppo più avanzate, determinanti per l'apprendimento.

Inoltre, la mancanza di fisicità dell'altro, causata dall'uso del medium, priverebbe l'utente di un importante punto di riferimento nel processo di apprendimento delle proprie e altrui emozioni. Anche i costi emotivi degli effetti delle proprie azioni sarebbero ridotti così come la consapevolezza di regolazione emotiva e di autocontrollo. In pratica siamo di fronte a una sorta di analfabetismo emotivo generato dalla mancanza del riconoscimento delle emozioni il cui apprendimento normalmente passa attraverso il corpo⁸.

Più in generale, alla luce di quanto anticipato, la Psicologia sociale⁹ ha identificato tre paradossi derivanti dai cambiamenti dei meccanismi di percezione, di organizzazione e di attuazione dell'azione, generati dalla natura ibrida dei media:

1) la facile gestione della propria ma anche della altrui reputazione (*impression management* e *reputation management*) nella costruzione di una identità fluida e precaria. Una moltiplicazione di identità sociali (anche a seconda del medium) e di ruoli sociali confusi, in cui il senso del limite spazio temporale è mutato;

2) la possibilità di gestire la propria identità (*personal branding*) permettendo però ad altri di risalire all'identità reale ricostruendola a partire dalle tracce lasciate nei media dalle diverse identità digitali;

3) l'indifferenziazione tra legami forti e deboli tipico dei media che da un lato allargano la rete sociale e dall'altro assottigliano le differenze tra i ruoli sociali che sono alla base della Teoria dell'identità sociale elaborata da Tajfel¹⁰.

⁷ *Ibidem.*

⁸ Riva, *Nativi digitali. Crescere ed apprendere nel mondo dei nuovi media*, cit.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ Tajfel, *Social psychology of intergroup relations*, cit.

Proprio accanto alla teoria di Tajfel appena citata, anche la *Place Identity Theory* di Proshansky, Fabian e Kaminoff¹¹, ha fornito importanti contributi al campo delle scienze sociali enfatizzando l'influenza dell'ambiente fisico sull'identità e sulla percezione di sé. Sfortunatamente, il contributo di questa teoria in relazione ad altre teorie dell'identità non è stato ancora chiarito, anche se il concetto di identità di luogo può essere rilevante perché l'identità si manifesta su molti livelli, uno dei quali è appunto il microsistema geografico/contesto. Proshansky, Fabian e Kaminoff definirono Place-Identity come un «pot-pourri di ricordi, concezioni, interpretazioni, idee e sentimenti correlati su specifici scenari fisici, nonché tipi di ambientazioni» (p. 60). Essa è una sottostruttura dell'identità ed è un costrutto particolarmente importante anche alla luce dell'utilizzo dei media. Riteniamo che la *Place Identity Theory* possa essere utile per decodificare le variabili associate a quella che potremmo chiamare una *Virtual Place Identity*¹², una identità che ipotizziamo come costrutto “autonomo” e che sembrerebbe implicata nei processi di apprendimento scolastico e di percezione di autoefficacia sia come docente che come discente.

2. Il costrutto dell'autoefficacia e i principali risultati della ricerca sul campo

A partire dalle ragioni e delle teorie esposte nell'introduzione, dunque, in questo contributo cercheremo di rispondere alla domanda: “Come è cambiata la percezione dell'autoefficacia negli educatori in formazione nel passaggio dal pre al Covid-19 in cui la formazione universitaria è stata necessariamente erogata online?”

¹¹ H. M. Proshansky, A. K. Fabian, R. Kaminoff, *Place-identity: Physical world socialization of the self*, «Journal of environmental psychology», 3, 1, 1983, pp. 57-83.

¹² Il concetto di *Virtual Place Identity* è attualmente è un costrutto oggettivo da Alessandra Fermani. Per un approfondimento cfr. L.A. Hellsten, I. Crespi, P.P. Hendry, A. Fermani, *Extending the Current Theorization And Research On Cyberbullying: Potential Positive Impacts of Including A Socio-psychological Perspective*, 2020, in corso di pubblicazione.

Il costrutto dell'autoefficacia elaborato da Bandura¹³ è stato scelto come chiave di volta della nostra ricerca perché, come anticipato, esso costituisce uno degli sviluppi più fecondi nello studio dei fenomeni connessi alla sfera del Sé, dei processi che presiedono al costruirsi dell'identità e della teoria dell'apprendimento sociale in cui conserva l'enfasi sulle determinanti sociali della personalità (determinismo reciproco triadico – persona, situazione e comportamento).

Il gruppo di ricerca di Caprara ha offerto una definizione esaustiva:

L'autoefficacia percepita (*perceived self efficacy*) concerne le convinzioni (*beliefs*) che le persone hanno di possedere le capacità (*capabilities*) necessarie per il conseguimento di determinati risultati (*attainments*) [...] rispetto a diverse aree di competenza e nei diversi ambiti nei quali si declina la loro vita. Il sistema di convinzioni circa la propria efficacia personale corrisponde perciò ad un insieme differenziato di credenze, valutazioni e aspettative circa la possibilità di cimentarsi con successo in una varietà di situazioni che possono indifferentemente riguardare la difesa e la promozione della salute, la gestione delle relazioni interpersonali nella famiglia e nella società, le realizzazioni personali in ambito educativo o lavorativo¹⁴.

In sintesi, la percezione dell'autoefficacia rende conto dei meccanismi attraverso i quali l'individuo, interagendo con la realtà, prende coscienza di sé e contribuisce attivamente a creare le condizioni del proprio sviluppo in vari ambiti del proprio vissuto.

Tale concettualizzazione, per la prima volta, inizia a lasciar intravedere la mente non solo come un apparato reattivo agli stimoli ambientali bensì come un apparato proattivo capace di indurre un cambiamento, in cui l'agentività del Sé è determinata dalla piena consapevolezza del Sé stesso rispetto alla relazione tra ambiente/contesto e persona¹⁵.

¹³ A. Bandura, *Self-efficacy mechanism in human agency*, «American Psychologist», 37, 2, 1982, pp. 122-147.

¹⁴ G.V. Caprara, E. Scabini, C. Barbaranelli, C. Pastorelli, C. Regalia, A. Bandura, *Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale*, «Giornale italiano di Psicologia», 26, 4, 1999, pp. 769-790.

¹⁵ L. Andrighetto, P. Riva, *Psicologia sociale-Fondamenti teorici ed empirici*, Bologna, il Mulino, 2020.

La meta-analisi di Judge e Bono¹⁶ ha oggettivato i risultati di numerose ricerche in cui si dimostrava come persone con alti livelli di autoefficacia raggiungevano migliori risultati in ambito accademico e riportavano maggior benessere e successo nel lavoro. Tra le altre cose l'autoefficacia percepita si autoalimentava attraverso feedback positivi e, quindi, riteniamo che, soprattutto in abito educativo/formativo, offrire tali riscontri permetta all'individuo di far esperienza della sua possibilità di riuscire e, di conseguenza, di padroneggiare una situazione specifica implementando le strategie di *coping* attivo.

Panno e Tiberio¹⁷ hanno sottolineato come il raggiungimento degli obiettivi preposti e l'emozione piacevole scaturente dall'aver ottenuto un esito positivo in quella circostanza, rafforzino il senso di autoefficacia e permettano la potenziale estensione ad altri domini affini, in cui l'individuo vede l'applicabilità di ciò che ha precedentemente appreso. In particolare, dunque, la produzione di feedback da parte degli studenti, anche nella forma della autovalutazione, risponde alla prospettiva adottata dai modelli pedagogico-didattici *learner centred* che hanno come obiettivo principale lo sviluppo di pratiche di insegnamento-apprendimento¹⁸ finalizzate a valorizzare il ruolo degli studenti, tenendo conto delle loro peculiarità e criticità nonché dei loro interessi, insieme alla percezione che essi hanno di sé stessi e delle proprie potenzialità¹⁹.

¹⁶ T.A. Judge, J.E. Bono, *Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis*, «Journal of Applied Psychology», 86, 2001, pp. 80-92.

¹⁷ A. Panno, L. Tiberio, *Il Sé: autoregolazione, motivazione ed emozioni*, in L. Andrighetto, P. Riva (a cura di), *Psicologia sociale. Fondamenti teorici ed empirici*, Bologna, il Mulino, 2020, pp. 154-173.

¹⁸ V. Grion, C. Tino, *Verso una "valutazione sostenibile" all'Università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback tra pari*, «Lifelong, Lifewide Learning», 14, 31, 2018, pp. 38-55; V. Grion, A. Serbati, C. Tino, D. Nicol, *Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review*, «Italian Journal of Educational Research», 10, 19, 2017, pp. 209-225; D. Pereira, M.A. Flores, L. Niklasson, *Assessment revisited: A review of research*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 41, 7, 2016, pp. 1008-1032.

¹⁹ A. Fermani, A. Taddei, *Self-efficacy assessment at the University. A pilot study within the Degree Course in Education and Training Sciences*, «Form@re-Open Jour-

In linea con queste prospettive, in questo studio si è cercato di approfondire la percezione personale della *self-efficacy*²⁰, ed è stata effettuata una survey in cui a 188 studenti del Corso di Laurea di Educatore sociale (69%) e di Scienze pedagogiche (31%) del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata è stato somministrato un questionario online nel periodo pre Covid-19 e durante la pandemia, quando venivano erogate lezioni online tramite le piattaforme Teams ed Olat. Per misurare il costrutto è stata utilizzata la *Scala dell'Efficacia Personale Percepita* di Barbaranelli e Capanna²¹. Gli item (scala di tipo Likert a 5 posizioni, da 1 per nulla capace a 5 molto capace) sono stati adattati per valutare in chi opererà in contesti educativi e socio assistenziali la percezione della capacità di affrontare una situazione problematica appunto nel periodo pre (alpha= .85) e durante Covid-19 (alpha= .91). Lo studio pilota, pur non avendo velleità di validità esterna ha comunque fornito risultati interessanti anche inerenti a un processo di valutazione più ampio e articolato, rilevando la percezione posseduta dagli studenti della triennale e della magistrale delle proprie capacità di tipo socio-cognitivo (sulla base di quelle richieste dal profilo professionale del percorso universitario).

L'ipotesi più specifica era verificare se e quanto gli studenti si percepissero autoefficaci nel passaggio dalla triennale alla magistrale e se eventualmente durante il Covid-19, quando la formazione era esclusivamente online, fossero misurabili scostamenti statisticamente significativi rispetto al pre pandemia, quando la formazione era avvenuta in presenza.

Sinteticamente i principali risultati raggiunti possono essere racchiusi in 3 punti:

I. Esiste negli studenti, in generale nel pre Covid-19²², una percezione positiva nel sentirsi in grado di apprendere, sia in ter-

nal per la formazione in rete», 20, 1, 2020, pp. 302-317.

²⁰ Bandura, *Self-efficacy mechanism in human agency*, cit.

²¹ C. Barbaranelli, C. Capanna, *Efficacia personale e collettiva nelle associazioni di volontariato socio-assistenziale*, in G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Trento, Edizioni Erickson, 2001, pp. 147-156.

²² Per un approfondimento cfr. Fermani, Taddei, *Self-efficacy assessment at*

mini di contenuti teorici, sia di competenze professionali. Buona, anche se maggiormente moderata negli iscritti della triennale, risulta la percezione della propria capacità di rispondere con tempestività alle esigenze degli assistiti, di essere in grado di gestire la tensione nelle situazioni di emergenza e della propria funzione di sostegno emotivo per i soggetti coinvolti nei processi socio-educativi, attraverso un approccio empatico. I livelli medi risultati all'ANOVA sono di 3.68 (rispettivamente 3.65, $DS= .43$, per la triennale e 3.76, $DS= .43$, per la magistrale). Le medie di percezione di autoefficacia sono più alte nella magistrale piuttosto che nella triennale. In sintesi, essendo il punto medio della scala 3 i nostri studenti si percepiscono con un buon livello di autoefficacia, soprattutto nella magistrale di Scienze pedagogiche²³.

II. Gli stessi risultati del punto 1 sono stati ottenuti durante il Covid-19 ma con punteggi medi più bassi. Nella magistrale il *T*-test mostra una significatività statistica (3.76, $DS= .43$, nel pre Covid-19 e 3.63, $DS= .59$, nel durante Covid-19, $p<.001$) nella percezione di autoefficacia tra il pre Covid-19 e il durante. La percezione di autoefficacia professionale negli studenti sembra essere, pertanto, peggiorata durante la pandemia.

III. Da un punto di vista di meta-riflessione qualitativa, la valutazione della *self-efficacy* rappresenta un esercizio significativo nel perseguire il profilo del professionista riflessivo essendo essa parte integrante del pensiero critico.

3. Conclusioni e prospettive

La necessità e l'interesse di sviluppare il pensiero critico come una core-skill nella valutazione generale dei risultati di apprendimento trasversale sta aumentando in coloro che svolgono delle professioni educative e che si trovano ad affrontare sempre

the University. A pilot study within the Degree Course in Education and Training Sciences, cit.

²³ Fermani, Taddei, *Self-efficacy assessment at the University*, cit.

nuove sfide, determinate dai rapidi e consistenti cambiamenti della società, del mondo delle informazioni e delle tecnologie²⁴.

In particolare, l'autovalutazione della *self-efficacy* costituisce un esercizio del pensiero critico intrinseco ai processi metacognitivi utilizzati per monitorare, organizzare e gestire le operazioni cognitive quali la comprensione, il ragionamento logico, il *problem solving* e l'analisi²⁵.

I risultati di questo studio pilota sistematizzano alcune considerazioni. Innanzi tutto l'importanza, dal punto di vista cognitivo, della percezione positiva degli studenti nel sentirsi in grado di apprendere, sia in termini di contenuti teorici, sia di competenze professionali. Il dato è particolarmente incoraggiante poiché lo studente si trova nel mezzo del proprio percorso accademico con la possibilità di migliorare e sviluppare ulteriormente il proprio apprendimento²⁶. Incoraggiante anche il risultato che ha fatto rilevare negli iscritti alla magistrale score più elevati, questo fa pensare che la formazione erogata dall'Ateneo alimenti la sensazione di competenza professionale. Più in generale, mostrare un buon livello di autoefficacia significa coinvolgere anche l'aspetto motivazionale e di agentività che sono dimensioni di particolare rilievo sia sotto la spinta ad apprendere e sia, in futuro, nell'approccio lavorativo. Il fine auspicabile è, infatti, il sentirsi capaci di padroneggiare una situazione specifica, implementare strategie di coping attivo e sperimentare maggiori situazioni di benessere, così come tematizzato dagli studi di Panno e Tiberio²⁷ e Judge e Bono²⁸.

La ricerca offre, inoltre, elementi di riflessione potenzialmente utili al mondo della scuola in particolare, per quanto riguarda l'erogazione della didattica a distanza e sugli impatti non solo in termini di apprendimento bensì anche di acquisizione e

²⁴ I. Kozikoğlu, *Investigating critical thinking in prospective teachers: metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy*, «Journal of Social Studies Education Research», 10, 2, 2019, pp. 111-130.

²⁵ S. Karakelle, *Interrelations between metacognitive awareness, perceived problem solving, intelligence and need for cognition*, «Eğitim ve Bilim», 37, 164, 2012, pp. 237-250.

²⁶ Fermani, Taddei, *Valutare la self-efficacy all'Università*, cit.

²⁷ Panno, Tiberio, *Il Sé: autoregolazione, motivazione ed emozioni*, cit.

²⁸ Judge, Bono, *Relationship of core self-evaluations traits* cit.

costruzione dell'identità. I risultati significativi relativi al corso di Scienze pedagogiche sono indicativi di quanto il periodo di lezioni erogate sulle piattaforme Olat e/o Teams abbiano influito, purtroppo negativamente, sulla percezione di autoefficacia dei nostri studenti. Nell'emergenza, infatti, si sono trovati ad affrontare le sfide di un contesto virtuale di apprendimento poco familiare in cui, *in primis*, è stato sacrificato gran parte del linguaggio non verbale. È necessario essere consapevoli che il contatto visivo, la gestualità, la postura costituiscono più della metà della comunicazione e sono parte integrante della relazione e dell'attenzione e questo avviene tanto nel mondo accademico quanto nei vari ordini e gradi di scuola inferiori.

Nonostante il vissuto della pandemia sia un evento che ci auguriamo passeggero e straordinario, ci rendiamo conto che la formazione a distanza avrà sempre un ruolo nell'ambito didattico e risulta, comunque, essere uno strumento validissimo per l'apprendimento se dosata, conosciuta ed utilizzata adeguandola all'obiettivo e all'utenza.

Queste ultime considerazioni, quindi, sono di particolare interesse per le figure dei coordinatori e dei docenti del corso di studio, in quanto la ricognizione contribuisce a comprendere il quadro della percezione che gli studenti hanno rispetto a competenze trasversali e al profilo professionale perseguito. Più in generale, tali riflessioni potrebbero essere estese anche ai dirigenti scolastici e all'intero corpo docente. Le informazioni raccolte concorrono a prospettare il possibile gap tra le competenze formalmente attese e quelle invece percepite individualmente dagli studenti; implementano una riflessione critica sulle potenzialità della formazione a distanza e sui miglioramenti che sono ad essa apportabili. I risultati del questionario assumono un significato predittivo che andrebbe comunque approfondito contestualmente, per evitare interpretazioni assolutistiche e forvianti rispetto al quadro reale. Questo studio pilota, sebbene con i limiti della sua validità esterna, incentiva però l'intero corpo docente a non sottovalutare i processi di acquisizione dell'identità sulla base del medium utilizzato in questa fase e in prospettiva futura.

I risultati suggeriscono, anche, da un lato, di continuare a studiare la percezione dell'autoefficacia degli studenti in quanto costituisce un esercizio del pensiero critico fondamentale nei processi metacognitivi dell'apprendimento²⁹; dall'altro, di investire maggiormente in attività formative-laboratoriali, anche online e tenendo conto del medium utilizzato, in cui esercitare le competenze. Proprio la percezione di autoefficacia negli ambiti a cui è stato attribuito un livello di autovalutazione più basso, può servire ad identificare le aree più deboli poiché, come detto, legate all'esperienza sul campo che ad oggi non è stata maturata dal gruppo coinvolto nello studio. In questa prospettiva, l'Ateneo di Macerata si è attivato celermente realizzando una serie di attività formative sotto forma di webinar rivolte ai docenti universitari e ricercatori per l'acquisizione di strategie didattiche a distanza per garantire l'erogazione formativa. Crediamo che il mondo della scuola a sua volta non possa esimersi dall'investire energie e risorse nella formazione dei professionisti che vi operano.

Nella rilevazione delle criticità di questo primo step di analisi, abbiamo individuato alcune prospettive di ricerca. Sotto il profilo psicologico è necessario un impegno accurato per approfondire lo studio della *Virtual place identity* cercando di identificarne le caratteristiche e oggettivarla, se possibile, come un costruito a sé stante, seppur in interdipendenza, con le identità sociali e con la stessa identità di luogo che l'individuo acquisisce durante la vita "reale". Quando, infatti, l'identità si struttura nel luogo virtuale ed è da esso mediata, è giusto considerarla solo un ramo della nostra identità sociale? Essa è solo un tipo di identità sociale oppure può ritenersi un semplice duplicato dell'identità di luogo? Pensiamo che queste siano domande cruciali perché crediamo che le sue caratteristiche peculiari di gestione e interpretazione di spazio, di tempo, del corpo, dei ruoli, delle regole e della comunicazione la rendano qualcosa di "autonomo" e con un forte impatto nei processi di apprendimento-insegnamento in ambito accademico e nella scuola.

²⁹ Karakelle, *Interrelations between metacognitive awareness, perceived problem solving, intelligence and need for cognition*, cit.

Infine, riteniamo che un'area di indagine strategica sul versante dell'inclusione, in grado di interagire positivamente con lo sviluppo dell'efficacia degli interventi educativi ed anche dell'autoefficacia percepita dagli educatori stessi rispetto alla loro identità professionale, consista nello studio e nella progettazione delle caratteristiche funzionali e dei livelli di accessibilità delle piattaforme virtuali e delle ICT (*Information and Communication Technologies*) per le persone con disabilità³⁰ perseguendo traiettorie di ricerca e intervento nell'ottica dell'*Universal Design*³¹.

La prospettiva della *Virtual Place Identity* offre la cornice per approfondire anche la percezione delle persone con disabilità stesse sulla propria identità, infatti l'ambiente virtuale rappresenta uno spazio in cui le tecnologie vengono impiegate per "esperire" le proprie identità al di fuori delle categorie con cui sono spesso etichettate nella vita offline in quanto "persone con disabilità"³², dove frequentemente la dimensione del deficit prevale sulla percezione olistica dell'esistenza dell'individuo. Il mondo virtuale offre sicuramente, da un lato, la possibilità per i gruppi più emarginati di trovare uno spazio diverso in cui affermare la propria esistenza, dall'altro, le ricerche realizzate fino ad ora evidenziano punti di forza e di criticità ancora non sufficientemente approfonditi nel caso del coinvolgimento delle persone con disabilità³³. Nel complesso, agire sul piano della

³⁰ C. Giacconi, M.B. Rodriguez, A. Taddei, *Inclusive University Teaching: critical issues and perspectives*, in I. D'Angelo, N. Del Bianco (a cura di), *Inclusion in the University. Studies and Practices*, Milano, FrancoAngeli, 2019; C. Giacconi, A. Taddei, N. Del Bianco, S.A. Capellini, I. D'Angelo, *Study empowerment for inclusion*, «Education Sciences & Society», 9, 1, 2018, pp. 166-183.

³¹ Il termine Universal Design è stato coniato dall'architetto Ronald Mace, anche egli in una situazione di disabilità. L'Universal Design ebbe il merito di progettare ambienti liberi da ogni tipo di barriera e quindi accessibili al maggior numero possibile di persone. In tema cfr. Giacconi, Rodriguez, Taddei, *Inclusive University Teaching: critical issues*, cit.; A. Taddei, *Progettare con e per le persone con disabilità in un'ottica internazionale: tra paradigmi e traiettorie possibili*, in I. D'Angelo, A. Marfoggia, S.A. Capellini, (a cura di), *I volti dell'inclusione sociale: linee di ricerca, progetti e pratiche*, Beaubassin, Edizioni Accademiche Italiane, 2020.

³² A. Taddei, *Come Fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

³³ N. Bowker, K. Tuffin, *Disability Discourses for Online Identities*, «Disability and Society», 17, 3, 2002, pp. 327-344. K. Dobransky, E. Hargittai, *The Disability*

formazione, della ricerca e della progettazione educativa, tenendo conto degli elementi d'innovazione e di criticità nei processi di partecipazione e autodeterminazione nell'ambiente virtuale, rappresenta oggi per il mondo della scuola la vera sfida interdisciplinare di notevole impatto sociale.

Bibliografia

- Amerio, P. (2013), *L'altro necessario: contro la solitudine della società moderna*, Bologna, il Mulino;
- Andrighetto, L., Riva, P. (2020), *Psicologia sociale-Fondamenti teorici ed empirici*, Bologna, il Mulino;
- Bandura, A. (1982), *Self-efficacy mechanism in human agency*, «American Psychologist», 37, 2, pp. 122-147;
- Bandura, A. (2002), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, tr. it. di G. Loiacono, Trento, Erickson (Original work published 2002);
- Barbaranelli, C., Capanna, C. (2001), *Efficacia personale e collettiva nelle associazioni di volontariato socio-assistenziale*, in G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Trento, Erickson, pp. 147-156;
- Bowker, N., Tuffin, K. (2002), *Disability Discourses for Online Identities*, «Disability and Society», 17, 3, pp. 327-344;
- Caprara, G.V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C., Bandura, A. (1999), *Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale*, «Giornale italiano di Psicologia», 26, 4, pp. 769-790;
- Dobranksy, K., Hargittai, E. (2006), *The Disability Divide in Internet Access and Use*, «Information, Communication and Society», 9, 3, pp. 313-334;
- Erikson, E. (1950), *Childhood and society*, New York, Norton;
- Erikson, E. (1968), *Identity, youth and crisis*, New York, Norton;
- Erikson, E. (1982), *I cicli della vita*, tr. it. Roma, Armando 1984;
- Divide in Internet Access and Use*, «Information, Communication and Society», 9, 3, 2006, pp. 313-334. I. Moser, *Disability and the Promises of Technology: Technology, Subjectivity and Embodiment within an Order of the Normal*, «Information, Communication and Society», 9, 3, 2006, pp. 373-395.

- Fermani, A., Muzi, M. (2019). *I paradigmi teorici e gli orientamenti di ricerca*, in A. Fermani, M. Muzi (a cura di). *La vulnerabilità unica in adozione. Paradigmi teorici, ricerche e riflessioni*, Pesaro-Urbino, Aras, pp. 15-63;
- Fermani, A., Taddei, A., (2020), *Valutare la self-efficacy all'Università. Uno Studio pilota nel corso di Scienze dell'Educazione e della formazione*, «Form@re», 20, 1, pp. 302-317;
- Giaconi, C., Capellini, S.A., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei, A., Rodriguez, M.B. (2019), *Inclusive university teaching processes and practices: the Inclusion Project 3.0*, in I. D'Angelo, N. Del Bianco (a cura di), *Inclusion in the University. Studies and Practices*, Milano, Franco Angeli;
- Giaconi, C., Rodriguez, M.B., Taddei, A. (2019), *Inclusive University Teaching: critical issues and perspectives*, in I. D'Angelo, N. Del Bianco (a cura di), *Inclusion in the University. Studies and Practices*, Milano, Franco Angeli;
- Giaconi, C., Taddei, A., Del Bianco N., Capellini, S.A., D'Angelo, I. (2018), *Study empowerment for inclusion*, «Education Sciences & Society», 9 1, pp. 166-183;
- Gillath, O., Karantzas, G.C., Selcuk, E. (2017), *A net of friends: Investigating friendship by integrating attachment theory and social network analysis*, «Personality and Social Psychology Bulletin», 43, 11, pp. 1546-1565;
- Grion, V., Tino, C. (2018), *Verso una "valutazione sostenibile" all'Università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback tra pari*, «Lifelong, Lifewide Learning», 14, 31, pp. 38-55;
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., Nicol, D. (2017), *Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review*, «Italian Journal of Educational Research», 10, 19, pp. 209-225;
- Harré, R., Moghaddam, F. (2003), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts*, Westport, Praeger Publishers;
- Judge, T.A., Bono, J.E. (2001), *Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis*, «Journal of Applied Psychology», 86;
- Karakelle, S. (2012), *Interrelations between metacognitive awareness, perceived problem solving, intelligence and need for cognition*, «Eğitim ve Bilim», 37, 164, pp. 237-250;
- Kozikoğlu, I. (2019), *Investigating critical thinking in prospective teachers: metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy*,

- «Journal of Social Studies Education Research», 10, 2, pp. 111-130;
- Moser, I. (2006), *Disability and the Promises of Technology: Technology, Subjectivity and Embodiment within an Order of the Normal*, «Information, Communication and Society», 9, 3, pp. 373-395;
- Panno, A., Tiberio, L. (2020), *Il Sé: autoregolazione, motivazione ed emozioni*, in L. Andrighetto, P. Riva, *Psicologia sociale. Fondamenti teorici ed empirici*, Bologna, il Mulino, pp. 154-173;
- Pereira, D., Flores, M.A., Niklasson, L. (2016), *Assessment revisited: A review of research*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 41, 7, pp. 1008-1032;
- Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R. (1983), *Place-identity: Physical world socialization of the self*, «Journal of environmental psychology», 3, 1, pp. 57-83;
- Riva, G. (2019), *Nativi digitali. Crescere ed apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, il Mulino;
- Taddei, A. (2020), *Progettare con e per le persone con disabilità in un'ottica internazionale: tra paradigmi e traiettorie possibili*, in I. D'Angelo, A. Marfoglio, S.A. Capellini (a cura di), *I volti dell'inclusione sociale: linee di ricerca, progetti e pratiche*, Beaubassin, Edizioni Accademiche Italiane;
- Taddei, A. (2020), *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*, Milano, Franco Angeli;
- Tajfel, H. (1982), *Social psychology of intergroup relations*, «Annual review of psychology», 33, 1, pp. 1-39;
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1986), *An integrative theory of intergroup relations*, «Psychology of intergroup relations», pp. 7-24.

Conclusioni

Le riflessioni e gli interventi raccolti in questo Volume “risalgono” allo scorso luglio. I tempi di pubblicazione sono stati davvero straordinari e per questo non posso che esprimere ancora un ringraziamento ai colleghi, che ho “costretto” a un *surplus* estivo di lavoro, nonché alla Casa editrice dell’Ateneo maceratese che ci ospita. Tuttavia, mai come nella situazione generata dal Covid-19, un mese o giù di lì rischia di essere un tempo ben più ampio rispetto a quello che viene scandito dal calendario, potendo nel frattempo verificarsi eventi difficilmente prevedibili, e soggetti a ulteriori evoluzioni, tali da ridefinire il contesto di riferimento. A tal proposito, anche se non riguarda il nostro Paese, basti guardare a quanto recentissimamente accaduto in Florida, dove un giudice, su richiesta del maggior sindacato di insegnanti (Florida Education Association), ha per ora annullato il provvedimento emesso il 6 luglio 2020 dall’*Education Commissioner* dello Stato, con il quale veniva imposto ai distretti scolastici la riapertura delle scuole entro il 31 agosto, in ragione di una priorità accordata alla riapertura sulla sicurezza definita del tutto arbitraria¹.

Ecco perché l’impresa di tracciare alcune considerazioni conclusive, se già solitamente particolarmente difficile, rischia di rivelarsi del tutto ardua in questo caso. Preferisco, quindi, affidarmi ad alcune delle diverse riflessioni svolte – nelle Conclusioni del Webinar – dal Prof. Michele Corsi che, nel tirare le fila del nostro *Dialogo* riconducendo a unità i diversi interventi, in una prospettiva pedagogica attenta a mettere insieme i piani della

¹ The Circuit Court of the Second Judicial Circuit, Leon County, Florida Circuit Civil Division, Case No. 2020 CA 001450, August 24th, cfr. V. Strauss, *Florida judge blocks stste order for schools to reopen*, «The Washington Post», August 24, 2020.

teoria e della realtà, ha posto l'attenzione – tra i tanti – su tre punti che mi pare opportuno sottolineare. 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.

Come emerge dalle riflessioni conclusive appena qui rievocate, unitamente a quelle di diversi contributi del presente Volume, la scuola, come peraltro altri settori nevralgici, non era preparata a tutto questo. Sta qui, forse, l'unico giudizio che si può esprimere in termini di certezza. Se una simile impreparazione può essere tutto sommato comprensibile in una situazione di emergenza come quella generatasi a seguito della pandemia del Covid-19, dove sono venute meno certezze che parevano granitiche, si sono affacciate nuove paure e sono affiorati di continuo interrogativi del tutto inediti, essa diviene difficilmente accettabile d'ora in avanti.

Un primo contributo alla questione scuola, che rimane un processo ancora aperto, può dunque venire proprio da quel *true interdisciplinary engagement* tra scienze diverse richiamato in Prefazione e che si rivela, allora, un passo, probabilmente, ineludibile affinché, a maggior ragione di fronte a sfide inimmaginabili, l'uomo recuperi il senso *delle cose* attraverso il coraggio di riflettere (nuovamente) *sulle cose*.

Giuseppe Laneve

Notizie sugli Autori

Camilla Bianchi, Expert Scuola, Save the Children Italia.

Gonzalo Del Moral Arroyo, professore associato di Psicologia sociale dell'Università degli Studi di Siviglia "Pablo de Olavide" (ES).

Rosita Deluigi, professore associato di Pedagogia generale e sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Alessandra Fermani, professore associato di Psicologia sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Angela Fiorillo, dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo "E. Paladini" di Treia (MC).

Catia Giaconi, professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Lorella Giannandrea, professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale, Direttrice del Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Luca Girotti, ricercatore di Pedagogia sperimentale del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Giuseppe Laneve, professore associato di Diritto costituzionale del Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Ilenia Marino, laureata in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Ilaria Rivera, dottore di ricerca in Diritto pubblico, giustizia penale ed internazionale presso l'Università di Pavia e attualmente Consulente giuridico presso il Ministero dello Sviluppo economico.

Massimiliano Stramaglia, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Arianna Taddei, ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università di Macerata.

Michele Troisi, professore associato di Istituzioni di diritto pubblico del Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università del Salento.

