



La scuola nella pandemia

Dialogo multidisciplinare

a cura di
Giuseppe Laneve



La scuola nella pandemia

Dialogo multidisciplinare

a cura di Giuseppe Laneve

eum

InstantBook

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 10.13138/ib-60566676

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
Covid-19
- 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

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.