

4.

La scuola che cambia. Relazione educativa, didattica a distanza e rapporti con le famiglie ai tempi del COVID

Massimiliano Fiorucci, Giorgio Crescenza,
Maria Concetta Rossiello, Lisa Stillo¹

1. Introduzione

La chiusura delle scuole di ogni ordine e grado in Italia e non solo ha costituito una misura inevitabile nel tentativo di ridurre i fenomeni di contagio da Coronavirus. Si è trattato di una misura pesante e delicatissima sul piano sociale non perché questa produca, almeno nelle proporzioni attuali, un danno irreparabile nella preparazione culturale dei nostri studenti, ma perché evidenzia, molto più di qualsiasi messaggio, la gravità complessiva della situazione. Una scuola chiusa non è solo un edificio chiuso.

È una comunità che viene improvvisamente a mancare in quel territorio; è quel luogo dove ogni mattina i bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria si ritrovano per imparare, giocare, condividere passando una giornata insieme con le loro maestre e i loro maestri mentre i genitori si incontrano, si confidano, raccontano. È quel luogo in cui gli studenti delle medie e delle superiori si incontrano ogni mattina per commentare la giornata, confidare timori e speranze, parlare delle loro passioni e interessi, confrontarsi, scontrarsi, appassionarsi e a volte anche annoiarsi. È quel luogo, unico e irripetibile, dove ogni mattina le vecchie e le nuove generazioni sperimentano relazioni significative e dove si impara condividendo saperi ed esperienze (Cambi, 2006; Frabboni, 2009). La scuola – nonostante la situazione critica in cui versa da lungo tempo – continua a rappresentare uno dei pochi presidi di democrazia reale. Si tratta, infatti, di uno dei rari spazi in cui è ancora possibile parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare e, dunque, apprendere in forma critica e non effimera. Un antidoto al populismo e alla demagogia, alla facile costruzione di consensi fondati sulle false rappresentazioni diffuse dagli «imprenditori della paura» che hanno intossicato il clima degli ultimi anni in Italia, in Europa e in gran parte del mondo.

La didattica a distanza è stata essenziale in questa fase di emergenza ma si è trattato appunto di una didattica di emergenza dove ognuno ha potuto con-

¹ L'intero contributo è frutto di un lavoro collettivo e, tuttavia, l'introduzione è stata scritta da Massimiliano Fiorucci, il paragrafo 2 e 2.1 da Lisa Stillo, il paragrafo 2.2 da Giorgio Crescenza, il paragrafo 2.3 da Maria Concetta Rossiello e il paragrafo 3 da Lisa Stillo, Giorgio Crescenza e Maria Concetta Rossiello.

tare unicamente sulle proprie risorse senza che alle spalle vi fosse una progettazione pedagogica e didattica. È importante esserne consapevoli: non si è trattato di una didattica a distanza meditata, progettata e organizzata che, in ogni caso, non potrà che integrare e nel caso affiancare la didattica in presenza che rappresenta il cuore della relazione educativa. In ogni caso oltre ai limiti della didattica realizzata in questa fase vanno individuate anche alcune sue potenzialità sulle quali si dovrebbe riflettere serenamente senza manicheismi.

In molti in questa fase hanno sostenuto che la didattica a distanza crei delle disegualianze. In realtà, come ha opportunamente osservato Gino Roncaglia, la didattica a distanza non *crea* disegualianze: le fa emergere, le fa venire alla luce in modo più evidente, le *rivela* (Roncaglia, 2020, p. 21). A tale proposito sono molto interessanti i documenti elaborati recentemente dal Forum Disuguaglianze Diversità e da Save the Children.

Si è pensato pertanto di mettere a punto un'indagine rivolta agli studenti, ai docenti e alle famiglie che avesse come finalità di rilevare le condizioni di tutti questi soggetti ai tempi del Covid- 19 in relazione al mondo della scuola.

A tal proposito nella parte dedicata ai risultati emersi si presenteranno tre diversi approfondimenti tematici nati dalle analisi dei dati dei questionari somministrati ai differenti partecipanti all'indagine.

La "diagnosi", può e potrà essere utile per migliorare la qualità del lavoro educativo e d'insegnamento nella scuola, oltre ad offrire numerose piste pedagogiche per ulteriori approfondimenti.

2. La ricerca: gli strumenti di indagine ed il campione di riferimento

Il lavoro di ricerca si è concentrato in particolare su tre differenti aree geografiche d'Italia: il Lazio, la Puglia e la Lombardia, con l'obiettivo di cogliere le diversità e le similarità espresse dai rispondenti in virtù delle specificità territoriali di cui si compone la scuola. I questionari realizzati si strutturano in differenti sezioni che intendevano cogliere i rapporti tra scuola e famiglia, studenti e insegnanti, figli e genitori, attraverso uno sguardo agli aspetti legati alla didattica a distanza, la dimensione delle relazioni e della comunicazione, ed il coinvolgimento delle famiglie nel percorso scolastico. L'indagine di natura esplorativa ha delineato la costruzione di tre questionari a risposta chiusa con l'utilizzo di alcune risposte aperte, utili a possibili ulteriori comprensioni ed approfondimenti sul tema. Per la diffusione e la somministrazione degli strumenti è stata prevista una web survey, con tutte le criticità ad essa connesse (Cohen, Manion and Morrison, 2007), che ha permesso di raggiungere in breve tempo un numero cospicuo di intervistati, anche grazie al sostegno di diversi interlocutori: Associazione Proteo FareSapere, FLC CGIL, alcuni dirigenti scolastici.

Per motivi di spazio ci soffermeremo di seguito brevemente su alcune caratteristiche del campione preso in esame, sottolineando la natura descrittiva

delle analisi condotte, così come il bisogno di successivi approfondimenti di natura qualitativa in virtù di quanto emerso da questa prima indagine esplorativa intercorsa nell'arco di alcune settimane (dal 21 maggio 2020 al 10 giugno 2020).

Il campione di riferimento per i tre diversi questionari è così composto: i docenti che hanno risposto sono in totale 794; di questi la maggioranza è composta da donne (84,4%) e si suddivide all'interno dei diversi ordini e gradi in modo abbastanza eterogeneo: l'8,8% lavora nella scuola dell'infanzia, il 39% nella scuola primaria, il 19,7% nella secondaria di primo grado e il 32,3% nella scuola secondaria di secondo grado.

Per quanto riguarda i genitori coinvolti nell'indagine, che in totale sono 991 rispondenti, c'è una prevalenza del genere femminile, che si attesta sull'83,3% del totale; tra i rispondenti vi è invece una pluralità di presenze rispetto al tipo di scuola frequentata dai figli per i quali gli intervistati hanno risposto al questionario, con una prevalenza per la scuola primaria (56,9%), ed una simile percentuale per la scuola secondaria di primo grado (18,9%) e secondo (17,7%), con una bassa presenza della scuola dell'infanzia (6,4%).

In ultimo, anche in riferimento agli studenti è possibile identificare una presenza femminile significativa, composta dal 64,8% dell'intero campione, nel quale vi è una composizione eterogenea rispetto al tipo di scuola frequentata, che vede in particolare studenti frequentanti gli istituti tecnici (28,2%), i professionali (19,7%) e i licei scientifici (19,1%), ma non manca la presenza di altri licei di stampo umanistico e linguistico.

2.1 *Primo focus: la relazioni in emergenza*

La relazione, parte fondante della dimensione di apprendimento e formazione, fuori o dentro la scuola, rappresenta il perno intorno al quale si costruisce e si sviluppa qualsivoglia pratica educativa; essa è “alla base di ogni formazione umana e lì lascia un segno almeno generativo” (Cambi, vii, 2011). L'apprendimento, così come la costruzione di una coscienza di sé e dell'altro, nascono unicamente attraverso spazi di interazione ed intersoggettività, in una relazione che si costruisce con l'altro e con l'ambiente stesso (Margiotta, Zambianchi 2011). Al contempo, l'assenza della dimensione relazionale impedisce un intervento efficace in termini di processi e finalità, rendendo spesso, quanto sperimentato all'interno di percorsi formativi ed educativi, sterile ed inefficace. Partendo da tali presupposti, riflettere sulle questioni che coinvolgono oggi la strutturazione delle relazioni in contesti di apprendimento alterati assume un'importanza centrale; in virtù dell'assenza di spazi di vicinanza e prossimità, elementi centrali nella costruzione della relazione, è bene comprendere maggiormente potenzialità e criticità degli spazi dell'“i-learning” (Quagliata, 2014) per poter costruire consapevolezza e competenze adeguate (Fedeli, 2019).

Attraverso alcune domande poste agli intervistati sarà possibile comprendere l'importanza della dimensione relazionale all'interno di un momento di

emergenza condivisa, e delineare alcuni elementi utili alle riflessioni future, allo scopo di comprendere come e quanto si siano rimodulati gli spazi della relazione educativa.

Partendo da quanto espresso da parte dei docenti, l'impossibilità di instaurare una relazione educativa adeguata ha rappresentato un tema più volte richiamato attraverso alcune domande aperte, che hanno cercato di interessarsi in misura maggiore degli aspetti di criticità della DAD e dell'esperienza di emergenza più generale vissuta attraverso la professionalità docente. Accanto a questo, gli studenti intervistati, con una percentuale ben oltre la metà dei rispondenti (79,8%), individuano nella mancanza del rapporto con i propri compagni un elemento significativo di questo periodo, insieme alla mancanza di dialogo con gli insegnanti (51%). Aspetti che costituiscono l'ossatura di una relazione che è co-costruzione identitaria e conoscitiva, in grado di promuovere competenze trasversali e specifiche, facilitare l'apprendimento, sostenere la crescita globale. Tale questione sarà ovviamente ripresa anche all'interno del secondo focus di analisi, che riguarda appunto lo spazio della didattica a distanza, nella misura in cui la pratica didattica si fonda sulla relazione e con essa si alimenta.

Sebbene siano emerse delle criticità per l'assenza di spazi di prossimità e per l'utilizzo di strumenti tecnologici, che ha comportato per una parte dei rispondenti una difficoltà nella costruzione di relazioni efficaci, è possibile affermare che, per un buon numero di intervistati, non si sono arrestati momenti di condivisione, comunicazione e scambio, né tra docenti e genitori, né tra il gruppo insegnanti, né tantomeno tra gli studenti. Pur con tutti i suoi limiti, le possibilità offerte dalla tecnologia e dai dispositivi hanno permesso una rimodulazione delle relazioni tra coloro che si sono trovati distanti, modificandone certamente il setting, ma provando a mantenere viva la dimensione di scambio e "presenza". In particolare, gli aspetti legati alla comunicazione e al confronto si sono ricostituiti, e si sono potuti realizzare momenti di scambio e condivisione, testimoniati in percentuali alte da tutti gli attori coinvolti nell'indagine. In particolare, la quasi totalità degli studenti (88,4%) afferma che è molto o abbastanza semplice comunicare con i docenti e che rispondono in qualsiasi orario (69,7%), evidenziando, altresì, la disponibilità al sostegno della comprensione dei contenuti didattici (Fig.1).

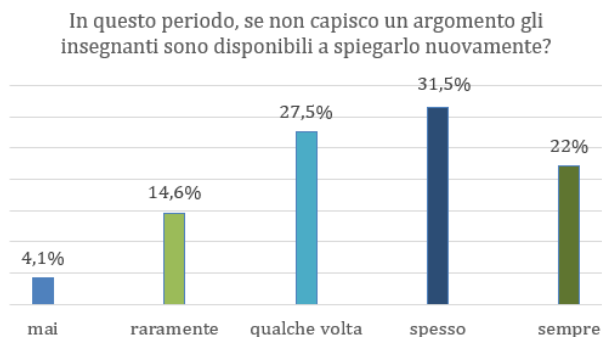


Fig. 1

La possibilità di comunicare resta aspetto centrale da sostenere, specialmente all'interno di spazi di apprendimento virtuali e mediati dalle tecnologie, dove far accrescere sempre di più forme di partecipazione e di responsabilità per coloro che divengono soggetti attivi all'interno della rete (Rivoltella, Arduzzone, 2007).

Un'ultima breve considerazione riguarda le relazioni in casa, in parte alterate dall'inevitabile compresenza di più persone impegnate a lavorare o a studiare all'interno delle mura domestiche, costringendo la ridefinizione di spazi condivisi, tempi e forme. Da questo punto di vista, gli studenti affermano che il loro rapporto con i membri della famiglia è generalmente rimasto invariato rispetto al periodo precedente l'emergenza sanitaria, e in una percentuale di casi inferiore, addirittura migliorato. Allo stesso modo una buona percentuale dei genitori (54,6%) affermano di essersi sentiti maggiormente coinvolti nelle attività legate al percorso educativo dei propri figli durante il lockdown, seppur con evidenti fatiche dal punto di vista organizzativo e di risorse.

In ultimo è interessante notare la riflessione proposta ai genitori attraverso una scala di accordo, dalla quale emerge una certa eterogeneità di posizionamento rispetto all'impegno e all'attenzione posta dalla scuola alla relazione educativa. Come è possibile notare dalla fig. 2 non vi sono nette posizioni di accordo o disaccordo rispetto all'affermazione proposta, anche se, dalle successive analisi è possibile notare come coloro che sono abbastanza e molto d'accordo appartengono in misura maggiore (61%) alla categoria di genitori di studenti frequentanti la scuola dell'infanzia e la primaria.

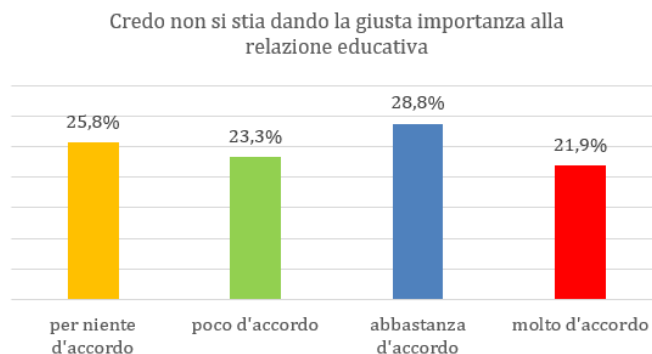


Fig. 2

In linea generale è quindi possibile considerare che gli aspetti legati alla dimensione relazionale vissuta e costruita durante l'emergenza vivano di luci ed ombre, nella misura in cui ci si è dovuti ripensare in breve tempo ed adattare il vivere educativo e formativo attraverso la completa assenza di spazi di socializzazione reale, vicinanza e prossimità fisica. La costruzione della relazione educativa necessita di tempo, progettualità ed intenzionalità (Bertolini, 2006), nonché di strumenti e formazione adeguata, la cui mancanza ha comportato una perdita in termini di possibilità durante l'emergenza vissuta, ma che può essere ripensata nella sua interezza anche grazie a quanto sperimentato attraverso lo spazio virtuale.

2.2 Secondo focus: I docenti e la didattica a distanza

La sospensione delle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado, lo scorso 9 marzo, ha imposto al sistema scolastico tutto uno sforzo enorme per garantire il proseguimento dei percorsi scolastici, attuando strategie di ridefinizione delle attività didattiche in maniera non pianificata. Si è trattato di uno stress organizzativo e lavorativo senza precedenti per l'intero sistema, che ha messo alla prova le capacità di reazione degli organismi dell'autonomia scolastica.

Una sfida complessa: rimanere in vita pur nella chiusura degli edifici scolastici. Lo si è potuto fare solo grazie alla tecnologia che, al netto delle tante difficoltà e pagando anche un costo in termini di pieno rendimento, ha comunque mostrato in questo settore un risvolto salvifico. 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 di agibilità da parte degli alunni, al diverso grado di *acknowledgment* delle tecnologie da parte dei docenti, ma anche a una inevitabile imprevisione mentale

e di spirito che tutti noi abbiamo dovuto “indossare”, una volta immersi in una dimensione dell’esistenza del tutto sconosciuta, come quella generata dalla pandemia. Quindi è lecito chiedersi se sia stata ed è, davvero didattica a distanza o forse solo una mera didattica dell’emergenza?

L’analisi infatti, evidenzia da un lato le numerose criticità affrontate dai docenti, dall’altro la loro capacità di reazione e intervento per garantire lo svolgimento delle attività scolastiche, in un contesto caratterizzato da crescenti disuguaglianze (tra i diversi contesti territoriali e organizzativi) e da una estrema diversificazione delle esperienze di didattica a distanza, con una pluralità di stili di gestione, strumenti e pratiche adottate, anche in conseguenza delle carenze di coordinamento, supporto e indirizzo generale.

L’adozione in emergenza di pratiche di didattica diverse da quelle tradizionali “in presenza” ha comportato almeno tre ordini di questioni: di ordine organizzativo, didattico e lavorativo. In particolare, alla richiesta di esplicitare le criticità della Didattica a distanza, la maggior parte ha evidenziato la mancanza di connessione e di strumenti adeguati (34,90%), oltre che di mancanza di relazione (16,70%) e soltanto una piccola parte non ha manifestato alcuna criticità (10,30%).

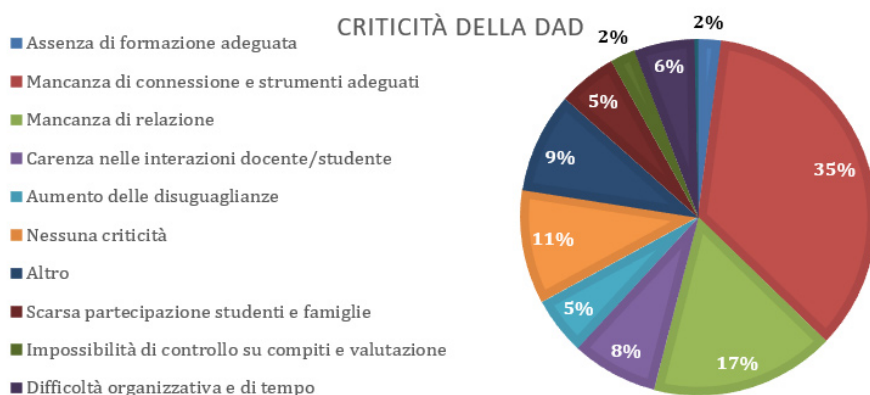


Fig. 3

Per quanto la questione della relazione nel processo educativo abbia rappresentato uno dei problemi pedagogici tradizionali (Chiosso, 2011), una riflessione consapevole sulla sua estrema importanza e sulla necessità di un suo intervento per equilibrarla è abbastanza recente in ambito psicopedagogico. Nella storia dell’educazione, infatti, è possibile riconoscere una prima fase in cui si è ritenuto che l’efficacia dell’educazione dipendesse prevalentemente dall’abilità del maestro, ed una scuola che, invece, a partire dall’Illuminismo, con l’affermarsi del puerocentrismo assegna centralità all’educando, ai cui bi-

sogni l'azione educativa è chiamata a rispondere (Venturi, 1969- 1990; Sani, 2015). A partire dalle riflessioni di J. Dewey (Bellatalla, 1999), che lo considera come una *transazione*, il rapporto educativo assume la configurazione che si ha oggi: è la relazione educativa che detta i comportamenti di ciascuno dei due soggetti, i quali divengono reciprocamente maestro e allievo soltanto all'interno di tale ambito specifico, assegnando loro ruoli differenti, ma di pari importanza.

Tutto questo viene confermato da una buona parte dei docenti che alla domanda "Perché questa esperienza non potrà contribuire alla tua professionalità docente?", ha risposto che la didattica in presenza non si può sostituire con quella a distanza (24,30%) e che non vi è relazione (25,60%), oltre ad esprimere un significativo disappunto perché in questa modalità non si può lavorare in modo attivo (12,10%).

PERCHÈ QUESTA ESPERIENZA NON POTRÀ CONTRIBUIRE ALLA TUA PROFESSIONALITÀ DOCENTE?

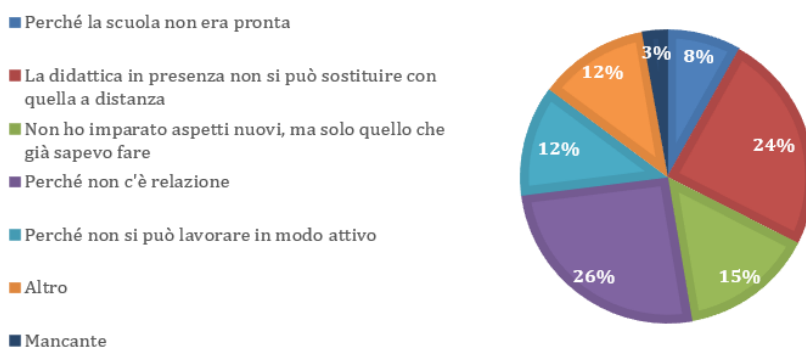


Fig. 4

E allo stesso modo, alla domanda "Perché questa esperienza potrà contribuire alla tua professionalità docente?", la maggior parte dei docenti intervistati è concorde nel rispondere "Perché ha fornito competenze digitali ed organizzative maggiori" (44,40%), seguito da un importante campione che ha riconosciuto che sia un arricchimento formativo (25,60%).

PERCHÈ QUESTA ESPERIENZA POTRÀ CONTRIBUIRE ALLA TUA PROFESSIONALITÀ DOCENTE?

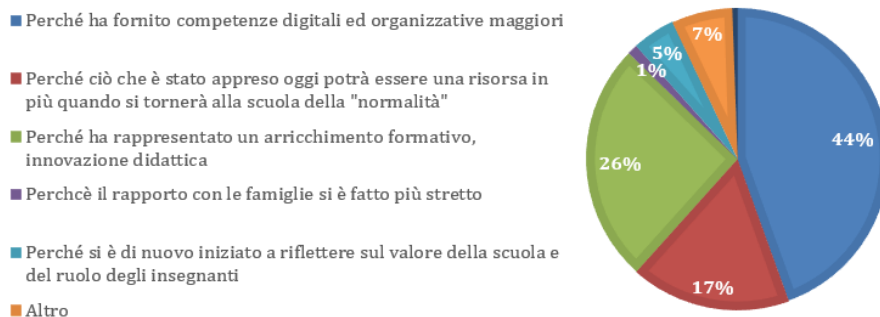


Fig. 5

Infatti 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 del corpo docente di sicure competenze digitali e di abilità di collaborazione e di lavoro di gruppo. In ogni caso è assolutamente necessaria una maggiore attenzione a differenze e ad equità, per realizzare una scuola realmente inclusiva e rispettosa delle esigenze e delle caratteristiche personali di ciascuno studente.

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 didattico online ha quindi preso forma gradualmente, anche in risposta ai bisogni e alle necessità estemporanee di adeguamento a un nuovo, singolare e così diverso profilo di scuola. A tal proposito gli studenti hanno riscontrato numerose difficoltà e fondamentale è stato l'impegno dei docenti per favorire un inedito e diverso adattamento al contesto, o meglio all'ambiente di insegnamento-apprendimento. In *Democrazia ed Educazione*, Dewey (2000) osserva come: "l'ambiente consiste nelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano e inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano" (p. 15), ossia il termine: "denota propriamente la continuità delle cose circostanti con le [...] stesse tendenze attive [del soggetto]" (p. 14). Siffatta definizione trova conferma nelle risposte degli studenti a proposito della didattica a distanza, che a differenza dei docenti, negli studenti è stata più agevole, non fosse altro per la pra-

ticità con il contesto informatico e multimediale. Infatti, alla domanda: “Ti senti in grado di svolgere in maniera autonoma le attività didattiche a distanza?”, la maggior parte degli studenti, ovvero circa l’80%, ha risposto abbastanza e molto.

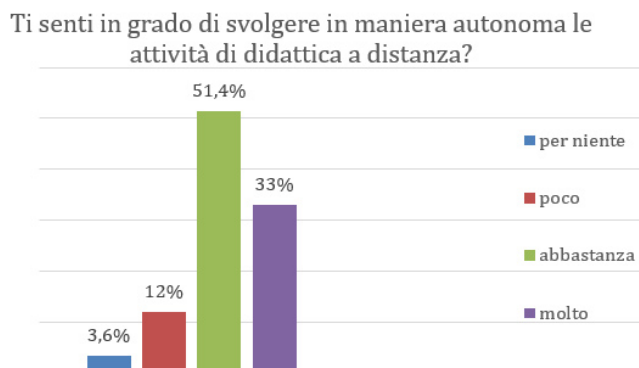


Fig. 6

2.3 Terzo focus. Verso un nuovo patto di corresponsabilità scuola-famiglia

La crisi pandemica che stiamo vivendo investe una serie di campi d’indagine pedagogica da sempre oggetto di progettazione e discussione critica che, alla luce dei grandi mutamenti in atto, oggi richiedono una nuova azione didattica. Al centro di questo scenario di “ri-pensamento educativo” vi è sicuramente il patto di corresponsabilità scuola-famiglia il quale ha subito la differenza relazionale (Baldacci, 2020), comunicativa e sociale di una didattica a distanza che ha rivelato una serie di discrepanze e nuovi bisogni su cui la nostra ricerca ha cercato di indagare.

Il primo item su questo argomento è stato dedicato all’area della *comunicazione* intesa quale disponibilità al dialogo e al confronto e indagata dal punto di vista dei tre soggetti coinvolti nel patto educativo ovvero studenti, famiglie e docenti. Sin da una prima analisi dei dati è stato possibile sostenere che vi è una certa omogeneità di risposte da parte dei diversi soggetti coinvolti nella ricerca nell’affermare che in questa situazione d’emergenza non è mancata la disponibilità dei docenti ad essere contattati sia dalle famiglie che dagli studenti. Il 62,6% degli stessi sostiene infatti che rispetto alla comunicazione a distanza contattare i docenti è stato abbastanza semplice e il 69,5% afferma che gli insegnanti hanno risposto in qualsiasi momento.

Segno importante che denota quanto in questa situazione critica i docenti abbiano sentito forte il richiamo di quella competenza “della buona comunicazione” che è basilare nell’attività di un insegnante (Volpicella, 2020) e che

permette di vivere diversamente lo “spazio della relazione” (ivi, p.43) in questa circostanza sicuramente stravolto ma non dimenticato. Un dato importante, infatti, e che possiamo affermare rientri nelle cifre positive di questa indagine, è un ben 48% dei docenti che ha sentito come obiettivo principale – in questo momento storico delicato – quello di suscitare nell’alunno la fiducia in se stesso con uno stacco notevole da un successivo 21,3% che ha ritenuto fondamentale preparare adeguatamente ciascun allievo su un percorso meramente disciplinare. Tale fenomeno trova il suo substrato teorico nell’affermarsi sempre più di una visione della comunicazione didattica “ad ampio spettro” di cui vengono evidenziate le valenze relazionali, cliniche e narrative delle relazioni didattiche (Rivoltella, 2017) e che oggi aprono alla necessità di nuove risorse e competenze nell’area del “*communicating*” ovvero nella comunicazione bidirezionale genitori-docenti per la partecipazione consapevole all’interno del contesto scolastico (Cardinali, Migliorini, 2013).

Consequenziale a quanto sinora affermato è un maggiore *sensu di responsabilità* – secondo item di questa macro-area indagata – che ha investito, seppur in maniera diversa, tutti gli intervistati. In una scala di valore da 1 a 6 punti il corpo docente si posiziona con un ben 60,6% tra il quarto e quinto gradino di tale scala affermando un senso di responsabilità sentito in maniera più forte e a tratti grave risultando stancante e faticoso nello svolgimento del proprio ruolo a distanza. Lo stesso senso di responsabilità legato ad una difficoltà evidente la si registra tra gli studenti: il 63,2% ha affermato che si è ritrovato spesso da solo a dover decidere dell’organizzazione delle attività didattiche a casa mancando una scansione dei tempi e delle attività in presenza al punto che il 41,2% ha risposto che il coinvolgimento parentale è stato utile nonché necessario per facilitarne la comprensione e l’attuazione in ambiente domestico.

Questo lo scenario di sfondo ad un dato alquanto rilevante che sinora abbiamo estrapolato dall’analisi dei dati concernenti le famiglie (come si osserva nella fig. n 7) le quali hanno sottolineato di sentirsi abbastanza sovraccariche in questo periodo di emergenza sanitaria (42,2%) e che spesso hanno ritenuto di non possedere competenze adeguate rispetto all’impegno scolastico e tecnologico richiesto dai figli, meglio dalla Dad (35,6%).

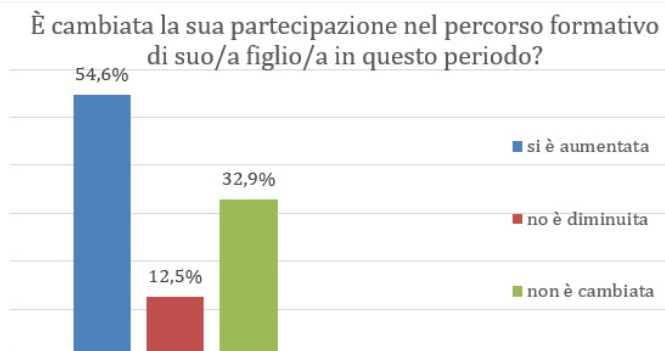


Fig. 7

L'area tematica della responsabilità, infatti, ha messo in luce una serie di nodi critici e difficoltà gestionali in ambito domestico. Tra le maggiori problematicità vi è quella di orientarsi tra le attività proposte dalla scuola (67,7%) e nel coniugare il lavoro del genitore con la dad dei propri figli. La situazione si fa più emergenziale quando al centro vi è uno studente portatore di disabilità. A questo scenario abbiamo dedicato un focus di approfondimento nonché domande a risposta aperta ove si è evinta una importante solitudine e incapacità gestionale da parte delle famiglie seguita da una difficoltà rilevante da parte dei docenti di proporre attività didattiche specifiche e personalizzate a distanza. Molti genitori di figli con disturbo specifico dell'apprendimento alla domanda "Sono previsti interventi mirati e calibrati sulle necessità di suo/a figlio/a, in base alle sue esigenze?" hanno risposto per lo più con:

- colloqui individuali (circa il 40%);
- Compiti mirati (circa il 30%);
- Schemi, mappe e/o videolezioni (circa il 20%),

interventi che, tuttavia, non hanno arginato le due tendenze più frequenti da parte dei figli/studenti ovvero l'essere più facilmente distraibili (35,4%) e irrequieti (54,6%). Questo è sicuramente l'aspetto più critico e che lascia molti vuoti quando si parla di didattica a distanza.

Infine, un terzo item, pensiamo si possa dedicare all'inversione nonché al *capovolgimento dei ruoli educativi* tra docenti e genitori, una definizione suggeritaci proprio dagli esiti dell'indagine. Il 78,3% delle famiglie ha risposto (fig. n. 8) che ha dovuto ricoprire ruoli e funzioni degli insegnanti a casa in assenza di una adeguata strategia educativa corrispondente e preliminarmente condivisa.

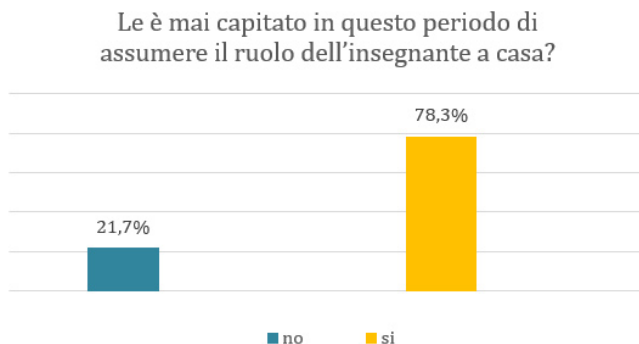


Fig. 8

Lo spostamento delle attività didattiche dall'aula agli ambienti domestici ha comportato anche uno stravolgimento spaziale e temporale, impedendo a numerose famiglie di poter sostenere i propri figli in modo adeguato e richiedendo uno sforzo enorme in termini di organizzazione e gestione. Circa la metà dei rispondenti (541) afferma di non riuscire a coniugare il proprio lavoro con l'impegno scolastico di ciascun figlio; una parte del campione afferma di avere difficoltà nella gestione dei tempi e degli spazi. Se tale questione può non essere di primaria importanza laddove si fa riferimento a famiglie con figli grandi, per tutti gli studenti della scuola primaria l'apporto e il sostegno emotivo e pratico da parte dei propri genitori sembra essere essenziale e merita quindi una grande attenzione. L'emergere di queste criticità ha inciso, conseguentemente, su una complessità di gestione domestica, e su una notevole difficoltà nel coniugare il proprio lavoro con l'impegno scolastico dei figli denunciando un altro aspetto importante del nostro vivere sociale ovvero la carenza di politiche familiari adeguate a sostenere le esigenze (non solo economiche è evidente) delle nostre famiglie, aspetto che meriterebbe un maggiore approfondimento socio-psico-antropo-pedagogico e la strutturazione di una nuova alleanza scuola-famiglia che tenga conto anche delle variabili introdotte dalla pandemia da covid-19 e che crediamo, possa rappresentare una fase successiva del nostro lavoro di ricerca.

3. Considerazioni conclusive e prospettive future

Quanto brevemente emerso consente di operare alcune considerazioni generali, attraverso uno sguardo trasversale che ha cercato di abbracciare i diversi attori che animano il contesto educativo scolastico e che durante l'emergenza da COVID-19 hanno dovuto ripensarsi e ridefinire modalità, strumenti, contesti e finalità. Uno degli elementi centrali che occupa la scena e le riflessioni

presenti riguarda la dimensione della relazione educativa, già approfondita all'interno dei focus, che si trasforma e muta all'interno dei contesti specifici, e che in questo momento è privata della dimensione della prossimità fisica. Quello che più è mancato ai bambini e ai ragazzi sembrano essere le relazioni e il "calore umano" che stanno attorno alla vita del gruppo classe. A scuola il modello didattico si fonda sull'autonomia degli alunni, in un lavoro autonomo, ma non in solitudine (Margiotta, 2018): è un lavoro personale in un percorso collettivo, condiviso con i compagni e seguito prima, durante e dopo dall'insegnante, che si accorge delle difficoltà e interviene, rapportandosi direttamente con il ragazzo, supportandolo, assicurandolo, ovvero curandolo. A distanza tutto ciò sembra impossibile: l'allievo rischia di rimanere solo. A questo è doveroso aggiungere considerazioni più ampie che si connettono alla crisi della scuola, precedente all'emergenza sanitaria, che manca di un'idea esplicita ed organica (Baldacci, 2014), tanto sul piano culturale e pedagogico, quanto su quello organizzativo e di gestione. In particolare, attraverso questa indagine esplorativa è possibile riferirsi a tre questioni.

Prima di tutto, la dimensione formativa di insegnanti e dirigenti rimane un punto centrale sul quale è ancora necessario lavorare, in un'ottica di *digital skills*, ma non solo; sembra doveroso ipotizzare una formazione maggiormente in grado di cogliere gli aspetti innovativi delle scoperte in tanti campi del sapere, che molto possono dire alla pratica educativa e didattica. Il modello della DAD poco sperimentato fino ad oggi in Italia e "maldestramente" impiegato in un momento di necessità, deve poter divenire uno spazio di possibilità per la costruzione di maggior inclusione e protagonismo degli studenti, piuttosto che asettico non-luogo di trasmissione del sapere e di riproduzione delle disuguaglianze già presenti (Unterhalter, North, 2017; Ferrari, 2020).

Recentemente Rivoltella (2020) ha affermato che aula fisica e aula digitale non sono e non dovrebbero essere orizzonti opposti che si escludono a vicenda, ma questa pandemia ci insegna che possono essere percepite come dimensioni compresenti; ciò che è necessario ripensare dipende, forse, dall'intenzionalità educativa ovvero da una progettualità intesa come meta-competenza essenziale alla pratica educativa stessa (Milani, 2014). Ciò significa che la nuova sfida lanciata a chi si occupa di progettazione pedagogica e didattica va a interrogarsi sul "come" promuovere la progettualità e come delineare un possibile modello per un itinerario didattico di apprendimento trasformativo in una pluralità di contesti e a differenti livelli.

In secondo luogo, la dimensione di corresponsabilità educativa scuola-famiglia e la costruzione di un sentire comune della società, come società educante, sembra essere un valore ritrovato degli ultimi mesi, dimenticando che è uno degli strumenti indispensabili per promuovere la scuola come comunità e la comunità come scuola, all'interno di una circolarità di scambio, reciprocità e costruzione di uno sguardo plurale, democratico, partecipato (Bruzzone, 2016).

In ultimo la dimensione del protagonismo dei bambini e dei ragazzi, spesso

unicamente attori passivi di proposte che li destinano ad essere consumatori di prodotti, piuttosto che co-costruttori del proprio percorso di crescita, richiede ulteriori attenzioni, partendo proprio da quanto sperimentato in questo periodo di solitudine, ma anche di ri-attivazione e creazione di spazi ulteriori di ascolto e parola, possibili e progettabili anche a distanza.

L'epoca del confinamento ha accentuato le disuguaglianze tra alunni e studenti; i rischi di aumento della povertà educativa sono elevati e ci obbligano a ripensare e costruire nuovi rapporti con il territorio, le famiglie, gli attori sociali. Questione centrale del ritorno a scuola sarà dunque attivare una sfida inclusiva, con tutti i mezzi possibili, cercando di costruire nuovi e possibili sguardi pedagogici per il disegno di un curriculum inclusivo di formazione, anche alle competenze di cittadinanza digitale e trasversali, che coinvolgano attivamente tutti i soggetti di un processo formativo. Altresì favorire pratiche di didattiche attive e alternative, favorendo il *peer to peer* tra ragazzi, pratiche di esperienze cooperative, pratiche di ricerca-azione a partire dai potenziali di ognuno (Ferrante, Gambacorti Passerini, Palmieri, 2020), valorizzando i talenti e promuovendo spazi di partecipazione e democrazia.

Riferimenti bibliografici

- BALDACCI, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli
- BALDACCI, M. (2020). La pandemia e il fallimento della scuola-azienda. In *MicroMega. Per una sinistra illuminista. Dopo il virus, un mondo nuovo?*, 4, 147-157.
- BELLATALLA, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: Ets.
- BERTOLINI, P. (a cura di), (2006). *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*. Trento: Erickson.
- BRUZZONE, D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- CAMBI, F. (2011). Presentazione. In Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- CARDINALI, P., MIGLIORINI, L. (2013). *Scuola e Famiglie. Costruire alleanze*. Roma: Carocci Editore.
- CHIOSSO, G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino: Società Editrice Internazionale.
- COHEN, L., MANION, L., AND MORRISON K. (2007). *Research Methods in Education. Sixth edition*. Oxon: Routledge.
- COVATO, C. (1996). *Un'identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*, Roma: Archivio Guido Izzi.
- DEWEY, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- FEDELI, L. (2019). Il virtuale: identità, relazioni, apprendimento. In Rivoltella P.C. e Rossi G. (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Milano, Torino: Pearson.
- FERRARI, M. (2020). *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*. Brescia: Editrice Mocelliana.
- FERRANTE, A., GAMBACORTI PASSERINI M.B., PALMIERI C. (a cura di), (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Milano: Guerini.
- FRABONI, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- MILANI, L. (2014). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- MARGIOTTA, U., ZAMBIANCHI, E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. In *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, "Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti", a cura di R. Minello, pp. 257-263, Lecce, Pensa MultiMedia.
- QUAGLIATA, A. (2014). *I-learning. Storia e riflessione sulla relazione educativa*. Roma: Armando.
- RIVOLTELLA, P.C., ARDIZZONE P. (2007). La Media Education, tra tradizione e sfida del presente. In *New Media Education*. LII,15, 50-52.

- RIVOLTELLA, P.C. (2017). La comunicazione e le relazioni didattiche. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. (pp. 71-86). Brescia: La Scuola.
- RIVOLTELLA, P.C. (2020). Superare facili contrapposizioni. In presenza o a distanza la didattica merita di più. In *Avvenire*, 27 Novembre 2020.
- RONCAGLIA, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Roma-Bari: Laterza.
- SANI, R. (2015). *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*. Milano: Franco Angeli.
- UNTERHALTER, E.S., NORTH, A. (2017). *Education, Poverty and Global Goals for Gender Equality: How People Make Policy Happen*. Abingdon: Routledge.
- VOLPICELLA, A.M. (2020). Sapere. Fare. Essere. Nella scuola di oggi. In: Volpicella A.M., Crescenza G. (a cura di). *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. (pp. 25-70). Roma: Edizioni Conoscenza.
- VENTURI, F. (1969- 1990). *Settecento riformatore*. Torino: Einaudi.