



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche

Dissertazione finale in sociologia dell'infanzia:

DaD e cittadinanza attiva a scuola durante la pandemia.

L'esperienza raccontata dai ragazzi.

Relatrice:

Roberta Bosisio

Candidata:

Laura Carpinteri

Anno Accademico 2020/2021

Sommario

Abstract	3
Introduzione	4
1. La crisi delle opportunità educative	8
1.1 Una povertà statica nella società fluida	8
1.2 Una scuola che non è mai davvero cambiata.....	11
1.3 La povertà educativa negli anni della pandemia.....	16
2. Bambini e adolescenti come esempio di cittadinanza attiva	20
2.1 Chi sono i bambini?	20
2.2 Il mondo è la casa di tutti	21
2.3 La voglia di tornare a scuola.....	23
2.4 Educazione civica e cittadinanza	27
3. Bambini e adolescenti: gli effetti del Covid-19.....	34
3.1 Una nuova normalità distorta	34
3.2 Supporto psicologico per bambini e famiglie.....	36
3.3 Bambini e adolescenti esempio di resilienza	40
4. La didattica a distanza nell'emergenza del coronavirus.....	44
4.1 Che cos'è la didattica a distanza?.....	44
4.2 L'esperienza italiana.....	46
4.3 Il rientro a scuola	49
5. Dad e cittadinanza attiva: la scuola durante la pandemia	56
5.1 L'indagine	56
5.2 Il piano della ricerca	56
5.2.1 Il quadro teorico di riferimento.....	56
5.2.2 Il metodo e lo strumento della ricerca.....	56
5.2.3 Tempi di somministrazione e scelta del campione	57
5.3 Analisi dei dati	58
5.4 Attività integrative.....	71
5.5 Conclusioni della ricerca.....	75
5.5.1 Limiti e ricerche future	76
Conclusioni	77
Bibliografia.....	79
Sitografia	80
ALLEGATO I.....	83
ALLEGATO II.....	84

Abstract

La pandemia da Covid-19 ha avuto un duro impatto in particolare sulla vita di bambini e ragazzi che hanno visto stravolgere le loro abitudini, soprattutto la quotidianità scolastica, contesto in cui trascorrono una parte significativa del loro tempo e che rappresenta un importante contesto relazionale. Parte dei lenti e gradualmente raggiunti progressi, negli ultimi decenni, nel campo dell'istruzione di ragazzi e ragazze in tutto il mondo, per contrastare i fenomeni di povertà educativa e dispersione scolastica, sono andati persi. Come è noto, infatti, la chiusura delle scuole tende a danneggiare in particolare quei soggetti più fragili, che vivono in condizione di povertà, che presentano delle disabilità o sono appartenenti a una minoranza etnica o si trovano in condizioni di marginalità sociale. Allo scoppio della pandemia l'istituzione scolastica non si è mostrata pronta a trasferire a distanza le attività scolastiche e quando lo ha fatto non tutti gli studenti vi hanno potuto accedere con la stessa facilità. Ciò ha portato all'acuirsi delle disuguaglianze.

È in questo panorama che alcuni studenti della scuola secondaria di primo grado hanno deciso di protestare contro la protratta chiusura delle scuole che indubbiamente avrà delle conseguenze sul loro futuro.

Il presente elaborato offre una panoramica su come la scuola ha affrontato e gestito la situazione di emergenza che l'ha coinvolta durante la pandemia, facendo particolare riferimento alla didattica a distanza. Attraverso una ricerca esplorativa che ha coinvolto gli alunni e le alunne delle classi V di una scuola primaria si è voluto indagare quali elementi della scuola in presenza e di quella a distanza sono stati più apprezzati e quali meno, e l'importanza riconosciuta alle relazioni e all'ambiente didattico.

Presupposto e fondamento della ricerca è stato valorizzare l'*agency* dei ragazzi, dando loro voce, e quindi chiedendo le loro opinioni.

Per imparare a gestire la complessità del mondo moderno e non esserne sopraffatti, è importante abituare i ragazzi a riflettere, ad esprimere opinioni e ad essere parte attiva nella gestione dei problemi che quotidianamente la realtà presenta; da qui l'importanza dell'esercizio della cittadinanza nelle scuole.

Introduzione

La scuola in quest'ultimo anno e mezzo è stata protagonista indiscussa di numerosi cambiamenti dal punto di vista organizzativo e relazionale. Si è passati da una chiusura totale con relativa didattica a distanza, ad una chiusura parziale che ha interessato in particolare il secondo ciclo di istruzione. I bambini e i ragazzi hanno dovuto abituarsi a cambiamenti repentini che hanno messo in seria difficoltà la loro possibilità di apprendere e il loro diritto allo studio. Basta pensare che le classi II della scuola secondaria di primo grado sono tornate a fare lezione in presenza solo il 7 gennaio 2021 dopo la chiusura iniziata il 21 febbraio 2020, quasi un anno di assenza, una delle chiusure più lunghe d'Europa¹. La didattica, in questi mesi, in qualche modo è andata avanti e alunni, genitori e insegnanti hanno indubbiamente messo in campo tutte le loro competenze per cercare di rimanere uniti. Si è cercato di rimanere in contatto con i ragazzi al fine di non farli sentire soli, ma purtroppo non tutti sono stati raggiunti. Numerose e diversificate, a seconda delle scuole e delle classi, le esperienze legate al digitale e alle piattaforme interattive e didattiche, non tutte ugualmente positive a causa di una carenza strutturale e infrastrutturale di base.

L'emergenza sanitaria legata al Covid-19 si inserisce in un contesto, quello italiano, di forte precarietà e incertezza per giovani e non solo. Un rapporto pubblicato da Save the Children nel 2017 mette in luce che l'Italia si colloca al quinto posto in Europa per dispersione scolastica: infatti oltre il 10% dei ragazzi tra i 18 e 24 anni è in possesso della sola licenza media e si trova al di fuori del sistema nazionale e regionale di istruzione e da quello regionale della formazione professionale². In Italia sono oltre 1.200.000 i bambini che vivono in condizione di povertà assoluta, senza beni indispensabili per condurre una vita accettabile. La povertà economica è uno dei fattori che può sfociare nella povertà educativa, basta pensare che molti bambini in situazioni economiche difficili non possono permettersi i libri scolastici, di partecipare ad eventi culturali-educativi, di visitare mostre ecc.³; inoltre, procurarsi i dispositivi necessari o una buona connessione internet, per accedere ad una didattica a distanza, risulta davvero arduo.

¹ H. Roberts, I bambini italiani combattono la chiusura della scuola per frenare il coronavirus, 30/11/2020, Politico, <https://www.politico.eu/article/anita-iacovelli-italian-kids-battle-school-shutdown-curb-coronavirus/>

² Pandolfi L., Dispersione scolastica e povertà educativa: quali strategie di intervento?, *Lifelong Lifewilde Learning*, VOL 13, N.30, pp.52-64. (2017)

³ Illuminiamo il futuro – La povertà educativa, www.savethechildren.it

La situazione che abbiamo vissuto e che tuttora stiamo vivendo è sicuramente nuova e di difficile gestione, ma quello che risulta chiaro è che in situazione di difficoltà e di emergenza, purtroppo, a pagarne il prezzo più alto sono quei profili famigliari e individuali più fragili, che vivono in condizione di povertà e che trovano nella scuola non solo l'istruzione e la socialità ma anche dei pasti sani, dell'attività sportiva, culturale e ricreativa varia e stimolante che altrimenti non avrebbero modo di sperimentare. Parliamo di bambini e ragazzi con disabilità e bisogni educativi speciali, che a scuola intraprendono percorsi che sostengono loro e le loro famiglie, senza dimenticare bambini e ragazzi stranieri che nella "scuola dell'inclusione", spesso, trovano l'unica possibilità di sperimentare la lingua del loro nuovo paese, che è indispensabile vettore di integrazione e cittadinanza per loro e per i loro famigliari. La comunità educante e le agenzie di tutela dei diritti dei bambini e degli adolescenti sono in allarme, ed è giusto riflettere sulle implicazioni che questa situazione sta avendo e avrà a lungo termine sulla salute mentale, psicofisica e formativa di bambini e adolescenti, poiché il tentativo di contenimento di una pandemia e quindi la salvaguardia della salute della popolazione sta portando con sé, silenziose e gravi conseguenze. Le problematiche che si stanno delineando vanno ben oltre la didattica, si tratta di una vera e propria questione sociale poiché ai ragazzi, agli adolescenti in formazione sta venendo a mancare la possibilità di realizzare la propria autonomia al di fuori del contesto famigliare, sperimentando sé stessi in contesti differenti e trovando e riconoscendo la propria identità grazie al confronto con il gruppo dei pari⁴.

Questo è l'aspetto che più preoccupa gli esperti del settore, ma è anche quello che gli stessi ragazzi hanno iniziato a reclamare, rendendosi conto che in gioco, oltre alla salute di tutti vi è anche il futuro, loro e di tutta la nazione. Essi, dopo aver subito inermi la chiusura totale del primo lockdown, vedendo il susseguirsi di DPCM nei quali venivano imposte scelte strategiche che non li tenevano in considerazione, hanno maturato la consapevolezza che fosse necessario far sentire la propria voce. Lottare per un diritto che sentivano non rispettato, e per il quale hanno avvertito l'esigenza di reclamare, è un forte segnale di speranza in una situazione emergenziale da diversi punti di vista, non solo sanitario. Emblematico è il caso della studentessa di 12 anni di Torino Anita Iacovelli, diventata simbolo della protesta "anti-

⁴ Serra O., Gli studenti non sono untori, la DaD può fare danni enormi, 29/11/2020, Lo Spiffero, https://lospiffero.com/ls_article.php?id=55823

DaD”, che nonostante i divieti si è recata ogni mattina per due mesi fuori dalla scuola per collegarsi in videolezione; insieme a lei molti suoi compagni si sono uniti alla protesta, nel pieno rispetto delle regole anticontagio. Quello che i ragazzi chiedono è: vita sociale, anche solo all’interno della scuola, rispetto del diritto all’istruzione per tutti, poiché non tutti, come già ricordato, hanno gli strumenti e un buon accesso ad Internet.

Nessuno vuole puntare il dito: la gestione di una situazione emergenziale implica grande responsabilità e conduzione dell’incertezza, ma il fatto che la riapertura della scuola non sia stata la priorità e che sia seguita anche alla riapertura dei centri commerciali, è un dato che non è passato inosservato, e che non ha lasciato indifferenti neanche gli stessi ragazzi, e che anzi li ha spinti a dire la propria, ad opporsi e manifestare per i propri diritti. I giovani stanno chiedendo aiuto, stanno chiedendo di essere ascoltati, di essere interpellati per le questioni che li riguardano. Le istituzioni sono preoccupate per le conseguenze economiche, per l’inevitabile crisi che stiamo affrontando e che indubbiamente affronteremo negli anni a seguire; si parla di ripartenza, di dar priorità all’economia, ma è arduo parlare di ripartenza per il futuro se non si tutela il presente dei ragazzi. I giovani, non potendo sperimentare rapporti relazionali in un contesto sociale diverso da quello del nucleo familiare, potrebbero avere difficoltà nel definire la propria personalità e di conseguenza potrebbero essere meno capaci di competere nel mercato del lavoro con le loro controparti europee⁵, e questo è un peso che non meritano, che non vogliono e che abbiamo il dovere di evitare, oggi.

Quello che si vuole evidenziare in questa sede, e che Anita Iacovelli, Greta Thunberg e tutto il seguito di ragazzi ai quali è stata data voce grazie a loro, hanno in comune la serietà, la costanza ma soprattutto la volontà di lottare per qualcosa che hanno riconosciuto importate per loro e per il futuro di tutti. Sarebbe auspicabile restare in silenzio ad ascoltare quello che questi ragazzi hanno da dire, poiché, i protagonisti di questa crisi del sistema educativo sono loro e dal modo in cui un’intera generazione si forma dipende il futuro del paese.

Partendo dai casi esemplari sopra citati, lo scopo dell’analisi sarà quello di capire se questo periodo di chiusura abbia effettivamente destato consapevolezza nei giovani, e se sia effettivamente cambiato il loro modo di concepire la scuola. In particolare, si approfondirà la tesi prendendo in esame le classi quinte di una scuola primaria della provincia di Torino.

⁵ H. Roberts, I bambini italiani combattono la chiusura della scuola per frenare il coronavirus, 30/11/2020, Politico, <https://www.politico.eu/article/anita-iacovelli-italian-kids-battle-school-shutdown-curb-coronavirus/>

Si dice che spesso ci si renda conto del valore di ciò che si ha solo dopo averlo perso, la speranza è che questo tempo di chiusura non abbia portato con sé solo conseguenze drammatiche ma sia il punto di partenza per una scuola che sia non solo a misura di bambino e di ragazzo ma che sia fatta realmente da loro, con tutte le responsabilità che ne conseguono. Loro si sentono pronti e lo stanno comunicando, ora tocca agli adulti ascoltarli ma soprattutto sostenerli.

1. La crisi delle opportunità educative

1.1 Una povertà statica nella società fluida

Nel nostro paese più di un milione di bambini e ragazzi di età inferiore ai 18 anni vive in condizioni di assoluta povertà, quindi “non ha la possibilità di soddisfare in modo adeguato i propri bisogni nella società in cui vive e di condurre la vita secondo le proprie aspirazioni e capacità” (Saraceno, 2015, p. 31). Pensare che un’affermazione come questa sia riferita al 2020 lascia increduli, eppure questa è una realtà che, oggi, anche a causa della nuova crisi legata al Covid- 19 è destinata a peggiorare. La povertà inficia la possibilità di accedere alle risorse minime per condurre una vita dignitosa, adeguata al contesto e alla società in cui si è inseriti, e ciò per bambini e adolescenti comporta deprivazione di opportunità educative, mancanza di un’adeguata alimentazione, protezione contro le violenze domestiche⁶ e non solo.

Purtroppo, ancora oggi, vi è una stretta relazione tra livello d’istruzione familiare, povertà economica e povertà educativa, poiché in situazioni svantaggiose in partenza sarà più difficile e a volte impossibile riuscire a migliorare la propria condizione sociale, infatti solo il 12% dei giovani figli di genitori con solo la terza media arriva alla laurea⁷, anche perché spesso i genitori con un livello di istruzione più basso sono meno propensi ad investire nell’istruzione dei figli, aspirando per loro ad un lavoro e ad un reddito immediato in modo da poter sostenere l’intero nucleo familiare.

Il concetto di povertà educativa è ampio e multidimensionale poiché coinvolge più fattori, dalla povertà materiale, all’esclusione sociale, all’emarginazione e alla mancanza totale o parziale di un’istruzione; così la sua pericolosità non si manifesta solo sul piano della formazione, ma anche sul benessere sociale dell’individuo. La povertà educativa risulta essere in correlazione con tre diversi fattori: il primo è la *povertà economica*, che, come abbiamo già detto, si riflette nella difficoltà di accesso alle opportunità educative e di conseguenza risulta essere sia la causa sia l’effetto della povertà educativa; il secondo è la *povertà ecologica* che si riferisce ai contesti di vita in cui non vi è una comunità educante che si affianchi alla famiglia e che riesca ad offrire un valido sostegno, in termini di opportunità, ad essa e ai ragazzi; il terzo

⁶ Bosisio, R., Vincenti, A. (2018). They dance alone. I minori tra società e diritti sociali.

⁷ Micucci E., “La laurea dipende dai genitori”, Educazione&Scuola, 2 marzo 2021.

<https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=142008>

invece si riferisce alla *povertà pedagogica*, cioè alle difficoltà di educatori ed insegnanti di riferimento di proporre attività educative che rispondano alle effettive necessità degli individui e delle collettività⁸.

Il futuro dei ragazzi è ancora strettamente vincolato da troppi fattori che prescindono la loro volontà quali sono il luogo di nascita, il luogo in cui si vive e la condizione sociale della famiglia di appartenenza, una vera limitazione della propria libertà. Vivere in condizioni di povertà educativa per un giovane vuol dire non poter esercitare a pieno il proprio diritto allo studio, non avere la possibilità di apprendere e sviluppare quelle competenze che nella società della conoscenza sono fondamentali, poiché favoriscono la realizzazione e lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e l'occupazione⁹. L'istruzione è quindi considerata uno degli elementi fondamentali per ridurre i livelli di povertà, proprio perché permette ai ragazzi di costruire la propria identità, comprendere il mondo e agire in esso con consapevolezza; tutto ciò avrà inevitabilmente delle conseguenze sulla crescita economica del Paese, sulla riproduzione delle disuguaglianze sociali e sul tasso di disoccupazione; risulta a questo proposito doveroso fornire quindi una panoramica sulla condizione della dispersione scolastica in Italia.

Già prima dell'emergenza sanitaria vi erano significative differenze su tutto il territorio nazionale: il tasso di abbandono scolastico nel 2018¹⁰, secondo i dati forniti dall'indicatore europeo, era pari al 14,5%, risultato che faceva posizionare l'Italia al quart'ultimo posto della classifica europea¹¹. Le ricerche avevano evidenziato come il sud Italia risultava essere maggiormente colpito dal fenomeno, infatti se in alcune aree del territorio, l'obiettivo stabilito dall'Unione europea del 10% sembrava essere stato raggiunto o quasi: nord-est (10,3% nel 2017), nord- ovest (11,9%), centro (10,7%), per il meridione il dato risultava essere ancora troppo elevato (18%)¹²; altro dato singolare era la differenza legata al genere rispetto al

⁸ Digennaro S., Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento, Educare.it (rivista online - ISSN: 2039-943X) - Vol. 20, n. 3 – Marzo 2020,

https://www.educare.it/j/attachments/article/3940/2020_pp.37-52_Digennaro_Povert%C3%A0%20educative%20e%20welfare%20generativo.pdf

⁹ Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52.

¹⁰ Indicatore: giovani con al massimo la terza media

¹¹ Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia.

¹² Elaborazione openpolis - Con i bambini su dati Istat. <https://www.openpolis.it/labbandono-scolastico-e-un-problema-serio-al-sud-e-non-solo/>

raggiungimento degli obiettivi scolastici: solo il 21,7% dei maschi arrivava a completare il ciclo di studi universitario rispetto alle femmine che raggiungevano quel traguardo nel 34% dei casi.

I giovani che abbandonano precocemente gli studi spesso lo fanno per cause economiche e sociali; un dato sintomatico che evidenzia come sia rigida la mobilità sociale intergenerazionale in Italia, e che porta inevitabilmente ad un ampliamento delle disuguaglianze già esistenti. Per contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico, nel 2013, in Italia è stato emanato il Decreto-Legge n. 104 del 12 settembre, con il quale si dava il via a diversi finanziamenti per la scuola, sottotitolato "Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca (Welfare dello studente)". Nel decreto si legge:

Si è ritenuta la straordinaria necessità ed urgenza, per l'avvio dell'anno scolastico, di emanare disposizioni a favore degli studenti, delle famiglie e delle istituzioni scolastiche, dirette a rendere effettivo il diritto allo studio, ad assicurare la tutela della salute nelle scuole, a ridurre le spese per l'istruzione, ad arricchire l'offerta formativa, e a valorizzare il merito [...] si decreta al fine di favorire il raggiungimento dei più alti livelli negli studi nonché il conseguimento del pieno successo formativo, incrementando l'offerta di servizi per facilitare l'accesso e la frequenza dei corsi [...] per l'attribuzione di contributi e benefici a favore degli studenti.

Questo decreto puntava ad allargare l'offerta formativa e didattica per aiutare le famiglie e gli studenti, investendo sì, sulla scuola, ma anche sulle attività extra-scolastiche, riconoscendo ad esse un forte valore educativo ed aggregante. Perdere uno studente, un giovane in formazione è da considerarsi un fallimento per la scuola e per la comunità educante, perché mette in evidenza un mal funzionamento del sistema. Un più alto livello di istruzione può portare risultati positivi per l'individuo ma anche per la società: in relazione al lavoro, un salario maggiore, condizioni di salute migliori, minore criminalità, maggiore integrazione sociale, maggiore produttività e crescita e di conseguenza minori costi pubblici e sociali¹³, e questa responsabilità risulta essere condivisa con la famiglia, la politica e oggi più che mai con i media.

¹³ Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

1.2 Una scuola che non è mai davvero cambiata

Le riforme attuate fino ad oggi hanno avuto effetti positivi, ma da sole, non sono state sufficienti poiché le condizioni socioeconomiche della popolazione sono rimaste immutate. Inoltre, concentrandoci sulla scuola, le risposte da parte dello Stato sono state frammentarie e poco chiare, tanto da indurre i privati a sentire la necessità di promuovere in autonomia progetti volti ad aiutare i ragazzi a riconoscersi in una scuola che accetta il cambiamento e decide di farne parte. Importante è l'esperienza dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)¹⁴ che dal 2001 supporta le scuole per un utilizzo più sistematico e consapevole della rete, gestisce le iniziative online per la formazione degli insegnanti e, attraverso il movimento "avanguardie educative" aperto a tutte le scuole, su base volontaria, ha come obiettivo quello di "supportare, diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del 'fare scuola' in una società della conoscenza in continuo divenire" (Manifesto avanguardie educative).

Queste iniziative sono germogliate anche a seguito della nascita del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Discusso per la prima volta nel 2007, diviene il documento fondamentale de *La Buona Scuola* (legge 107/2015), che aveva come obiettivo l'innovazione del sistema scolastico e l'integrazione dell'educazione digitale. Obiettivo lecito che però, nella sua realizzazione, ha incontrato non poche difficoltà; infatti i dati raccolti dall'autorità per le garanzie nelle comunicazioni (AGCOM) evidenziano come il processo di digitalizzazione delle scuole sia estremamente complesso, poiché oltre a dover essere supportato da *framework* chiari, capaci di orientare la realizzazione di percorsi didattici efficaci, attuabili e verificabili, richiede una buona diffusione delle infrastrutture, cioè degli strumenti tecnologici necessari per supportare questo nuovo tipo di didattica quali device, lavagne luminose e soprattutto connessioni *wi-fi*, il tutto affiancato da un investimento sulla formazione dei docenti.

Gli studi hanno evidenziato come il processo di digitalizzazione sia legato altresì alla *dimensione delle scuole*, la *distribuzione geografica* e il *grado scolastico*: una scuola di grande dimensioni ha più possibilità di aver un peso sul territorio e agevolare il rapporto con gli enti

¹⁴ Indire continua a essere al fianco della scuola per promuovere l'innovazione didattica e sostenere i processi d'apprendimento. Inserito con il Dpr. 80/2013 nel Sistema Nazionale di Valutazione, l'Indire è impegnato nei processi di miglioramento del sistema dell'istruzione nazionale.

regionali e centrali della PA, potendo così accedere con più facilità a finanziamenti rivolti all'avvio di specifici progetti per l'educazione digitale; il focus sulla distribuzione geografica permette di riflettere sulla diversità delle fonti di finanziamento dell'attività scolastica, infatti se per il corpo docente è previsto un finanziamento centralizzato gestito dal MIUR, per i "beni e servizi operativi" (cancelleria, libri, materiale didattico e spese per attrezzature sotto una certa soglia) e per i "beni capitali" (edifici e locali, mobilia, computer, e più in generale beni di consumo durevoli)¹⁵, il finanziamento avviene anche a livelli amministrativi regionali e locali e ciò, in unione alla riduzione della dotazione finanziaria delle scuole, spiegherebbe le differenze geografiche legate alla digitalizzazione. L'ultimo aspetto, cioè il grado scolastico, è chiarito dal fatto che bambini di età diversa avranno un diverso livello di competenze e alfabetizzazione digitale e quindi necessità differenti rispetto ai relativi gradi di istruzione. Dunque, se per i bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado l'attività didattica sarà strutturata in maniera ludica e l'offerta sarà di tipo conoscitivo (infrastrutture di livello inferiore), per i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado le dotazioni tecnologiche saranno più complesse e performanti, prediligendo attività di tipo collaborativo, partecipativo e creativo che necessitano di maggiori competenze e conoscenze digitali. Importante è sempre avere chiara la popolazione alla quale ci si rivolge, aspetto che spesso è stato sottovalutato, perché supportati dall'erronea convinzione che la semplice introduzione delle tecnologie generasse automaticamente forme di apprendimento, collaborazione e di conseguenza un miglioramento educativo. In riferimento all'anno 2016/2017 i dati raccolti dal MIUR evidenziano che il 97% degli edifici scolastici ha una connessione, ma questa non basta a garantire l'efficacia del servizio digitale offerto poiché solo l'11,2% ha una connessione di velocità superiore ai 30 Mbps; mentre il 3% delle scuole risulta senza alcuna connessione.

Oltre alle difficoltà oggettive di diffusione delle tecnologie su tutto il territorio, è rilevante evidenziare le criticità legate anche alla professione dell'insegnante. In una società in cui la scuola non è più l'unico luogo di trasmissione del sapere, il ruolo dell'insegnante diviene ancora più importante e fondamentale. Proprio per questo motivo nel PNSD si fa riferimento anche alla formazione dei docenti, che però è stata spesso espletata su base volontaria oltre che aver subito diverse modificazioni in itinere; ma il limite più evidente, oltre al carattere

¹⁵ AGCOM. Educare digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti. <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>

prettamente teorico dei corsi, è che non sempre alle iniziative formative sono seguiti strumenti di rilevazione pre-post-intervento¹⁶ che fungessero da rimando e supporto per i docenti. La formulazione di un piano così ingente come quello che è stato il PNSD non può prescindere da un sistema di monitoraggio e verifica; non può realizzarsi basandosi su modalità trasmissive, ma deve puntare sull'attuazione di progetti didattici che possano essere discussi in comunità di pratica (feedback peer-to-peer), favorendo così l'acquisizione di consapevolezza professionale e capacità riflessive e progettuali.

Le competenze che gli insegnanti devono sviluppare non riguardano solo l'uso consapevole delle tecnologie, ma anche la trasposizione didattica dei saperi, il design, la realizzazione di progetti, la valutazione dei risultati ottenuti¹⁷, integrare quindi completamente la dimensione tecnologica, quella contenutistica e inevitabilmente quella pedagogica. L'evidenza scientifica oggi ci dice che, nonostante i numerosi interventi di formazione, i docenti coinvolti non si ritengono soddisfatti della propria capacità di utilizzo delle *information and communications technology* (ITC), e per questa ragione sono poco propensi ad utilizzarle in classe a scopi didattici, prediligendo la lezione tradizionale.

Ai problemi strutturali sopra riportati e alle carenze nella preparazione e aggiornamento degli insegnanti, ad influire sulla qualità della scuola italiana e conseguentemente sulla dispersione scolastica concorre un ulteriore elemento di debolezza, quella che viene definita da Elena Gremigni "precarietà istituzionalizzata"¹⁸, frutto di una politica di reclutamento degli insegnanti frammentaria e instabile. Non poter seguire i discenti nell'intero percorso di formazione non permette agli insegnanti di conoscere i risultati della propria azione educativa. Si tratta di un aspetto di non poco conto, che genera frustrazione e insoddisfazione, ma soprattutto che non permette agli alunni e ai genitori di avere una figura di riferimento salda che sia fonte di ispirazione e sicurezza. Significativo è il dato che oggi in Italia vi sia un'alta percentuale, non quantificabile, di giovani *disaffiliated*, cioè che non trovano alcun significato nello stare in classe e frequentare la scuola¹⁹.

¹⁶ Bonaiuti, Giovanni, et al. Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze. Carocci, 2017

¹⁷ Cfr. Ivi, p.168.

¹⁸ Gremigni E., *Una precarietà istituzionalizzata. Diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana*, in scuola democratica, Learning for Democracy, 1/2013, pp.105-124.

¹⁹ Trincherò. R, Calvani. A, Marzano. A, Vivanet. G. Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? – Giornale della ricerca educativa, SIRD

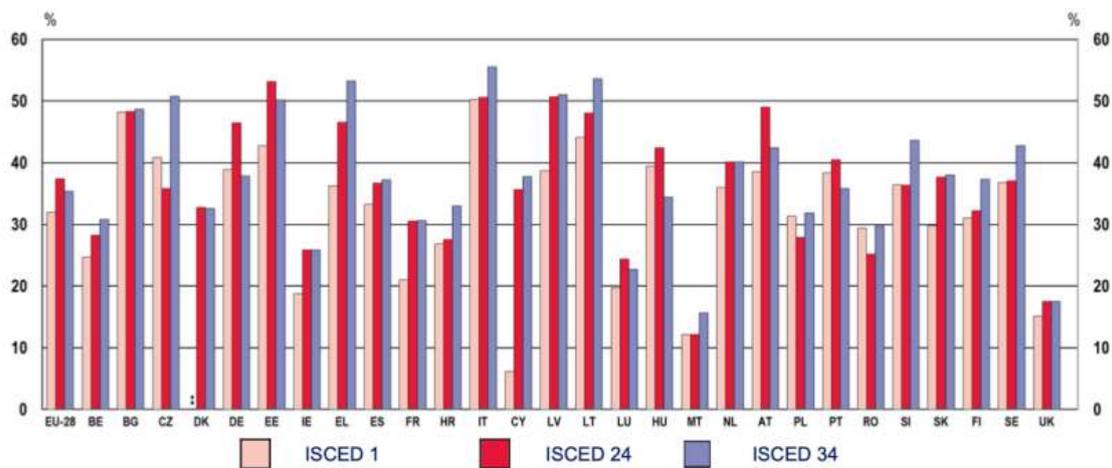
Inoltre, l'elevato carico di responsabilità legato ad una bassa considerazione sociale e ad uno stipendio tra i più bassi rispetto alla media europea non fungono da incentivo, anzi portano alla scelta della professione dell'insegnamento come opzione residuale. Non si vuole in questa sede sostenere che la professionalità educativa dipenda esclusivamente dal riconoscimento o dal tipo di retribuzione ricevuti, ma sicuramente sono fattori che influiscono sulla motivazione insieme ad altri quali:

le condizioni di lavoro, le prospettive di carriera, le opportunità di sviluppo professionale e il riconoscimento; la retribuzione svolge un ruolo importante nell'attrarre le persone verso la professione e nel garantire che gli insegnanti in servizio si sentano valorizzati e sufficientemente motivati per fornire un insegnamento di qualità. [...] Le politiche che riguardano gli stipendi e le prospettive di carriera dovrebbero, quindi, essere parte integrante di strategie globali volte a migliorare l'attrattiva della professione²⁰.

La ricerca scientifica ha dimostrato che ad essere significativi e a migliorare l'apprendimento dei ragazzi sono le metodologie applicate dagli insegnanti, per questa ragione un docente motivato e soddisfatto potrebbe attuare strategie che potrebbero concorrere a produrre migliori risultati per gli allievi.

La difficoltà nel ricambio generazionale all'interno della professione ha portato, inoltre, l'Italia a essere tra le nazioni con l'età media degli insegnanti più alta dell'UE.

²⁰ Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2020. Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2018/19. Eurydice Informazioni e Dati. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Figura 1: percentuale di insegnanti di età pari o superiore ai 50 anni²¹

Fonte: Eurostat 2020

Nel 2018 (Figura 1), si osserva come oltre la metà degli insegnanti di scuola primaria e secondaria (il 58%) avesse più di 51 anni (rispetto al 37% nell'UE) e il 17% ne avesse più di 60 (a fronte del 9% nell'UE); infine, meno del 1% aveva meno di 30 anni, a fronte del 9% nell'UE²².

Il dato non è da sottovalutare poiché i docenti più anziani giunti verso la fine del loro percorso professionale all'interno della scuola, potrebbero presentare livelli di motivazione alla crescita e di partecipazione alle opportunità di innovazione didattica minori rispetto ai colleghi più giovani; da qui l'importanza di puntare su un ruolo maggiormente attivo e trainante degli insegnanti più anziani nei processi di innovazione²³. Inoltre, la fascia di lavoratori più anziana (over 50), come indicato dalle pubblicazioni dell'Agenzia Europea per la Salute e Sicurezza del Lavoro (EU-OSHA), è quella più sensibile all'insorgere di rischi legati proprio all'introduzione massiva della tecnologia nel mondo del lavoro, come il *tecnostress*.

Il quadro delineato evidenzia una crisi generalizzata del compartimento scuola, il riconoscimento di questa crisi da parte delle autorità competenti, ma anche un'evidente difficoltà nell'attuazione delle adeguate strategie per rispondere ad essa, perché quello scolastico è un sistema sociale complesso e chi si è occupato di stanziare finanziamenti ed

²¹ L'analisi copre i livelli ISCED 1, 24 e 34; in Italia, corrispondono ai seguenti e rispettivi segmenti d'istruzione: primario, secondario inferiore e secondario superiore.

²² Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? – Giornale della ricerca educativa, SIRD

²³ Giacomelli, A. (2016). L'active aging dei docenti per una "scuola capacitante". FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 14(2), 151-158.

Intervenire su questo sistema l'ha fatto senza tenere realmente in considerazione i bisogni e il contesto dei protagonisti dell'intervento. Per riprogettare e attuare un vero cambiamento nella scuola è necessario ripartire dai ragazzi, eliminare le differenze esistenti e capire realmente le necessità, basandosi anche e soprattutto sui dati che l'evidenza scientifica ci offre.

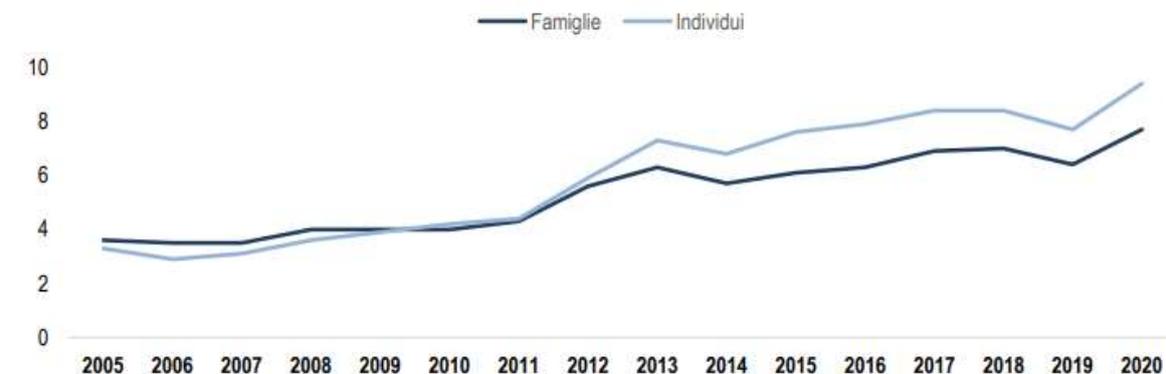
Intervenire sulla complessità vuol dire allontanarsi dai propri *pattern cognitivi* e riprogettare con creatività, coraggio e uno sguardo nuovo il luogo che aiuta i ragazzi a riconoscere e ad accrescere le proprie capacità e attitudini, il luogo dove essi si innamorano della bellezza e scoprono il fascino della cultura; un luogo dove gli insegnanti diventano facilitatori e non depositari del sapere²⁴. Per attuare questi cambiamenti è necessario scostarsi dalle proprie sicurezze e avventurarsi in un percorso che richiede fatica, ma soprattutto richiede tempo. Investire nella scuola per renderla digitale non vuol dire solamente fornire la quantità di dispositivi e attrezzature necessarie, ma creare ambienti di apprendimento stimolanti e investire sulla progettualità dell'azione didattica e quindi, come già si è detto, sulla formazione dei docenti che però non rimanda alla sola partecipazione a webinar, ma ad un coinvolgimento in prima persona in workshop che permettano anche all'insegnante di trovare la strada che meglio si adatta alle proprie attitudini, per far sì che anch'egli trovi la propria motivazione intrinseca che lo spinga a fare il meglio per i propri studenti. In accordo con le evidenze scientifiche, infatti, nella realtà scolastica sono i metodi, e non le sole tecnologie che rappresentano un'ottima risorsa, il fattore che più influisce sul miglioramento degli insegnamenti.

1.3 La povertà educativa negli anni della pandemia

I mesi di emergenza sanitaria hanno duramente colpito l'assetto economico e sociale del nostro paese, intaccando in primo luogo le condizioni di benessere delle famiglie e in particolare quelle con più figli minori a carico. Stime preliminari del 2020 indicano come l'incidenza della povertà assoluta, tanto per le famiglie quanto per gli individui, sia in aumento toccando il livello più alto mai raggiunto dal 2005 (ossia da quando è disponibile la serie storica per questo indicatore):

²⁴ Giannelli A., *Rivoluzionare la scuola con gentilezza*, Guerini e associati, 2019, Milano.

Figura 2. Incidenza di povertà assoluta familiare e individuale. Anni 2005-2020 (a), valori percentuali



(a) Per l'anno 2020, stime preliminari

Fonte: Istat, Indagine sulle spese per consumi delle famiglie

La pandemia ha rimarcato e amplificato, disuguaglianze e difficoltà di accesso ai servizi che già esistevano, e ne ha create di nuove, azzerando i piccoli progressi raggiunti nel 2019 (vedi fig. 2); le famiglie in povertà assoluta sono 335 mila in più. La presenza di figli condiziona ed espone maggiormente alle conseguenze della crisi, con un'incidenza che passa dal 9,2% all'11,6%²⁵, e dal 11,4% al 13,6% nei minori di 18 anni.

Questi dati in unione alle politiche emergenziali di chiusura e isolamento attuate, sono preludio di un futuro che si prospetta critico e insidioso e nel quale non ci si potrà più permettere di compiere errori nelle scelte decisionali.

In risposta a questi numeri Save the Children, dopo aver definito come "gravissimo" il panorama sopra delineato, ha rilanciato la campagna "Riscriviamo il futuro", individuando proprio nel dar voce ai ragazzi la possibilità di cambiamento necessaria per far sì che essi escano dall'invisibilità e siano il centro delle politiche di rilancio del nostro paese, chiedendo una maggiore attenzione alla scuola e alle opportunità educative, alla luce del fatto che proprio l'istruzione rappresenta uno dei "fattori protettivi" rispetto al rischio di povertà. Quello che si richiede a tutela dei diritti fondamentali, è che vi sia un *paradigm shift*, cioè un cambiamento del paradigma nel modo di considerare il ruolo sociale dei bambini e dei ragazzi,

²⁵ Istat; <https://www.istat.it/it/archivio/254440>

guardando ad essi come veri attori sociali così da contrastare l'immobilità sociale²⁶, e garantire maggiore equità, la stessa che è venuta meno in questo periodo di emergenza.

Per quanto concerne l'istruzione, infatti, se l'istituzione scolastica, come evidenziato precedentemente risultava già fragile da diversi punti di vista, l'emergenza ha generato un ulteriore indebolimento del sistema, che ha avuto un impatto maggiore sulle categorie più svantaggiate. Il sistema scolastico italiano si è trovato quasi del tutto impreparato ad affrontare la didattica a distanza forzata, ad eccezione di alcune realtà che già sperimentavano delle metodologie di insegnamento alternative. Le maggiori difficoltà sono state riscontrate nella:

- Scarsa preparazione tecnologica
- Limitata disponibilità di mezzi tecnologici nelle famiglie
- Disponibilità di connessioni adeguate
- Ambienti domestici sovraffollati

La chiusura delle scuole, quindi, oltre ad avere conseguenze psicofisiche importanti che verranno analizzate successivamente, porterà ad un ampliamento della forbice sociale causata dal fatto che i bambini provenienti da famiglie con più possibilità economiche, hanno proseguito negli apprendimenti con minori difficoltà rispetto a bambini provenienti da realtà più povere, che, laddove non si sia creata una rete di supporto, in alcuni casi non sono stati raggiunti in nessun modo. In Italia la frequenza scolastica è stata interrotta da 9.040.000 bambini e ragazzi, oltre che un milione di bambini dei nidi e dei servizi educativi della prima infanzia; secondo il ministero dell'istruzione, tra questi, 500 mila studenti tra le famiglie con maggiori difficoltà socioeconomiche e culturali, il 6% della popolazione, non è stato raggiunto dalla DaD²⁷e ciò legato anche all'impossibilità di frequentare ambienti extra-scolastici e aggregativi, potrebbe tra i suoi effetti portare al fenomeno dell'isolamento sociale. A sottolineare la mancanza di fiducia nei confronti del sistema scolastico vi è anche la crescente adesione all'*homeschooling* o istruzione parentale, consentito dalla normativa, che permette l'organizzazione e la gestione dell'educazione dei figli da parte dei genitori, i quali possono

²⁶ Bosisio, R., & Vincenti, A. (2018). They dance alone. I minori tra società e diritti sociali.

²⁷ Marchetti, F., & Guiducci, C. (2020). Covid-19 e bambini: le due facce di una diversa medaglia. *Medico e Bambino*, 39(4), 219-21.

scegliere di adempiere al compito loro stessi o affidarli a un'altra persona da loro individuata, al di fuori del contesto scolastico.

La crisi legata all'emergenza sanitaria andrebbe considerata un'occasione fondamentale per ripensare la scuola, restituirle dignità, interrogandone i protagonisti e chiedendo alla classe dirigente di investire in modo lungimirante e responsabile verso il futuro.

Le sfide a cui è chiamato il sistema educativo dovranno avere come obiettivo "l'equità delle offerte formative e del sostegno di quegli allievi e quelle famiglie che, in questa fase emergenziale, hanno sperimentato una ulteriore condizione di esclusione sociale"²⁸ dovuta a politiche di welfare inefficaci. Non lasciare indietro nessuno dovrà essere oggi più che in passato il valore che guiderà gli interventi e le pratiche educative e didattiche perché, come affermato dalla sociologa Chiara Saraceno, le disparità sociali esistevano già, ma se "anche la scuola è fatta in condizioni di disuguaglianza, allora diventano una voragine"²⁹; e purtroppo questa affermazione resta reale è veritiera sia se si pensa sia alla scuola ante sia alla scuola post Covid-19.

²⁸ Nuzzaci, Antonella, et al. "Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?" *Lifelong Lifewide Learning* 16.36 (2020): 76-92.

²⁹ Saraceno C., Con la didattica a distanza rischiamo di perdere una generazione, a cura di Ferrero C., 9 gennaio 2021, AGI
<https://www.agi.it/cronaca/news/2021-01-09/covid-scuola-sociologa-chiara-saraceno-dad-10963461/>

2. Bambini e adolescenti come esempio di cittadinanza attiva

2.1 Chi sono i bambini?

La società occidentale, in accordo con la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, riconosce come bambini gli esseri umani con un'età inferiore ai diciotto anni, a meno che non abbiano raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile.

L'arco di tempo che ha inizio con la nascita fino ad arrivare alla cosiddetta età adulta è stato ed è tuttora oggetto di studi delle scienze umane, le quali hanno evidenziato come spesso si siano susseguite correnti di pensiero che hanno considerato il percorso che porta all'età adulta come un processo di scoperta lineare che ha come obiettivo il raggiungimento dell'età adeguata a poter godere della piena capacità di agire giuridicamente.

L'infanzia e quindi i bambini sono spesso considerati in termini di anticipazione³⁰, in una visione prospettica ben rappresentata dall'etichetta "gli adulti di domani", cioè in rapporto a quello che saranno in futuro, prescindendo da quella che è la loro *agency* e la loro condizione di bambini nel *qui et ora*. Questo tipo di considerazione che i sociologi chiamano *adultismo*, nella società odierna, è testimoniata dal fatto che raramente i bambini sono interpellati rispetto alle decisioni sociali che li riguardano in prima persona, e che nonostante vengano oggi definiti come attori sociali a tutti gli effetti, la maggioranza delle decisioni di carattere economico e politico è stabilita senza prenderli realmente in considerazione: i processi decisionali sistematicamente coinvolgono gli adulti e laddove l'opinione dei bambini è richiesta, non risulta capace di influenzare le procedure decisionali che li riguardano direttamente o indirettamente.

*[...] Childhood studies critically engage with a number of topics from multiple perspectives. One of the key topics is children's agency, through which children are perceived as independent social actors and capable of making decisions about their lives and their ability to demonstrate this capacity in their contributions to the governance of their issues. Agency is traditionally considered to be a capacity that belongs to adults, as rational, biologically mature human subjects. [...]*³¹

³⁰ Maria Carmen Belloni, «L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico», Quaderni di Sociologia, 42 | 2006, 7-39.

³¹ Tesar, M. (2016). Childhood studies, an overview of. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 10, 978-981.

La *New Childhood Sociology* ha riportato l'attenzione sull'infanzia evidenziandone la natura complessa e socialmente costruita. Essa è una vera e propria categoria sociale, non statica, che assume caratteristiche diverse a seconda del periodo storico, del tipo di società e cultura in cui è situata (per questo motivo si parla di pluralità delle infanzie) ed è composta da attori sociali dotati di una voce che deve essere considerata nei processi decisionali politici e sociali. La rappresentazione dell'infanzia, veicolata dai media, dalla politica e dal senso comune, come categoria formata da soggetti vulnerabili e bisognosi di protezione, non è altro che un'interpretazione data dalla società adulta e questa non permette alla voce dei bambini di essere considerata importante e di interesse per la società; tali etichette inducono a considerare i bambini esclusivamente come dipendenti dagli adulti, privi di competenza e più facili da controllare e plasmare dalle istituzioni. Da qui la necessità di un cambio di paradigma, che guardi ai bambini come soggetti in grado di partecipare attivamente alla vita pubblica e quindi capaci di portare avanti, nel pieno dei loro diritti, una cittadinanza attiva.

Lo stesso articolo 12 della CRC cita:

“Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. [...]”

Contrariamente a quanto avvenuto in passato, la nuova sociologia dell'infanzia, considerando i bambini come attori sociali, li inserisce e li interpella nelle ricerche che li riguardano; svolgendo un ruolo attivo i bambini diventano soggetti di ricerca e non oggetti e questo restituisce dignità e permette loro di fare la differenza nelle relazioni sociali interagendo con gli adulti per perseguire obiettivi per il bene collettivo.

In quest'ottica i diritti di partecipazione e protezione divengono strettamente correlati, poiché la protezione verrà espletata come sostegno da parte degli adulti all'esercizio dei diritti³².

2.2 Il mondo è la casa di tutti

Negli ultimi anni sempre più frequenti sono stati i raduni di studenti e studentesse nelle piazze di tutto il mondo, per far sì che il futuro per il quale vengono costantemente richiamati alla

³² Belloni M. C., L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico, Quaderni di Sociologia, 42 | 2006, 7-39.

responsabilità sia più promettente di quello che al momento sembra delinearsi. La crisi climatica, la lotta per l'uguaglianza dei diritti di tutte le persone, fino ad arrivare in questi anni di pandemia alla richiesta di adempimento del diritto allo studio sono le questioni che i giovani sembrano aver preso più a cuore di quegli adulti i quali dovrebbero essere un esempio da seguire, e che invece in alcuni casi, addirittura, scherniscono le iniziative di manifestazione.

Degno di nota, in questo senso, è l'esempio di Greta Thunberg, attivista svedese che a 15 anni decide di intraprendere una protesta pacifica per battersi contro il cambiamento climatico, dopo essere rimasta profondamente colpita da un filmato sull'inquinamento degli oceani visto a scuola: il video raccontava la storia della Pacific Trash Vortex, l'isola composta da un accumulo di spazzatura galleggiante che raggiunge le dimensioni di una nazione e che galleggia nell'oceano Pacifico. Non capacitandosi di come l'agenda politica del proprio paese non riportasse questo problema tra i principali da affrontare, anche per riuscire a soddisfare gli accordi di Parigi³³, comincia a saltare la scuola tutti i venerdì per iniziare una protesta pacifica, sostando davanti al parlamento svedese con il cartello "Skolstrejk för klimatet" ("sciopero per il clima") era il 20 agosto 2018.

Le immagini e le parole di Greta, grazie ai media, hanno fatto il giro di tutto il mondo ed è così che è nato il movimento *Fridays for future*; il movimento è stato accolto con così tanta serietà dai giovani, e non solo, che sono state organizzate manifestazioni ambientaliste di protesta pacifica a livello globale. La forza di questa ragazza lascia esterrefatti per la sua determinazione, e ancor di più colpiscono i suoi genitori, che sebbene non entusiasti dello sciopero scolastico, hanno lasciato che la figlia portasse avanti le sue battaglie.

Thunberg benché poco più di una bambina, in accordo con quanto scritto fin qui, protesta per un tema che le sta a cuore, che la riguarda in quanto cittadina del mondo e che per lo stesso motivo riguarda tutti; lo fa in quanto attrice sociale in grado di fare la differenza oggi e lo fa con parole tipiche e le modalità proprie della sua età, che arrivano forti e chiare.

Nello spiegare il titolo del suo libro, definendo il pianeta Terra la casa di tutti, infatti, afferma:

³³ L'accordo di Parigi è il primo accordo universale e giuridicamente vincolante sui cambiamenti climatici, adottato alla conferenza di Parigi sul clima (COP21) nel dicembre 2015. Stabilisce un quadro globale per evitare pericolosi cambiamenti climatici limitando il riscaldamento globale ben al di sotto dei 2°C e punta a rafforzare la capacità dei paesi di affrontare gli impatti dei cambiamenti climatici e a sostenerli nei loro sforzi.
https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_it

E quando dico che voglio che vi facciate prendere dal panico, intendo che dobbiamo trattare la crisi in quanto tale. Se la vostra casa è in fiamme, non ve ne state seduti a parlare di quanto sarà bella quando la ricostruirete una volta spento l'incendio. Se la vostra casa è in fiamme, correte fuori e vi accertate che tutti siano usciti, mentre chiamate i pompieri. Questo richiede un certo livello di panico³⁴.

Altrettanto chiaro è stato anche il messaggio rivolto agli adulti presenti alla Conferenza delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici che accusa di star deludendo i giovani e che gli stessi ormai hanno iniziato a capire che se non si mobiliteranno loro per il cambiamento nessuno lo farà:

Ci state deludendo, ma i giovani stanno iniziando a capire il vostro tradimento, gli occhi di tutte le generazioni future sono su di voi, e se sceglierete di fallire non vi perdoneremo mai. Non vi permetteremo di gettare via tutto questo. Proprio qui, proprio ora noi tracciamo la strada. Il mondo si sta svegliando e il cambiamento sta arrivando, che vi piaccia o no³⁵.

Da queste dichiarazioni emerge un sentimento di rammarico da parte dei ragazzi verso la classe dirigente ma non solo, anche verso quegli adulti che invitano alla responsabilità, senza esserne esempio; che parlano di futuro ma che spesso non agiscono per esso in modo significativo, nonostante le promesse e gli accordi internazionali. Per queste ragioni bambini e adolescenti hanno iniziato a manifestare disappunto e delusione, verso il mondo che stiamo offrendo loro, ed è proprio questo sentimento di abbandono che ha spinto anche la giovane Anita Iacovelli a protestare pacificamente contro la protratta chiusura delle scuole dovuta alla pandemia da Covid-19.

2.3 La voglia di tornare a scuola

Il 23 febbraio 2020 il Piemonte, insieme ad altre quattro regioni del nord Italia, chiudeva le scuole di ogni ordine e grado a causa della criticità raggiunta dalla condizione sanitaria; il 4 marzo si disponeva la chiusura delle scuole di tutta la nazione e l'11 marzo l'Italia entrava in

³⁴ Thunberg, G., Ernman, B., Ernman, M., & Thunberg, S. (2020). *La nostra casa è in fiamme: la nostra battaglia contro il cambiamento climatico*. Mondadori.

³⁵ Thunberg G., *Il discorso di Greta Thunberg alle Nazioni Unite*, Il manifesto, 2019.
<https://ilmanifesto.it/il-discorso-di-greta-thunberg-alle-nazioni-unite/>

lockdown. La scuola è stata una tra le prime istituzioni ad essere chiuse, perché percepita dalla politica, ma anche dall'opinione pubblica, come "una misura a costo zero"³⁶; costo che a distanza di tempo è stato ampiamente rivalutato, in termini di disagi sociali e psicologici, come si dirà meglio successivamente.

Le scuole in Italia hanno riaperto tra mille contraddizioni il 14 settembre 2020, dopo una chiusura di sei mesi, che però non sono bastati per far sì che a tutti gli studenti fosse garantita la frequenza scolastica; infatti, con l'arrivo della seconda ondata, a partire da novembre 2020 si sono susseguite nuove ordinanze del presidente della regione Piemonte Cirio, il quale, tra le tante, ha dato disposizione che:

[...] a decorrere dal 29 novembre 2020, nelle classi seconde e terze delle Istituzioni Scolastiche Secondarie di Primo Grado, Statali e Paritarie, l'attività didattica in presenza è sospesa e sostituita dalla didattica digitale a distanza fino al 23 dicembre 2020; resta salva la possibilità di svolgere attività in presenza qualora sia necessario l'uso di laboratori o in ragione di mantenere una relazione educativa che realizzi l'effettiva inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, secondo quanto previsto dal decreto del Ministro dell'istruzione n. 89 del 7 agosto 2020, e dall'ordinanza del Ministro dell'istruzione n. 134 del 9 ottobre 2020, garantendo comunque il collegamento on line con gli alunni della classe che sono in didattica digitale integrata; è fatto salvo quanto ulteriormente previsto dall'articolo 3, comma 9, lettera s, del D.P.C.M. del 3 novembre 2020³⁷.

L'esperienza della prima chiusura ha permesso di rivalutare il confinamento entro le mura domestiche, senza aiuti, dei bambini con disabilità e bisogni educativi speciali, permettendo loro di continuare la frequenza scolastica nel rispetto della normativa sanitaria, e il collegamento a distanza con la classe; anche per le classi prime della scuola secondaria di primo e secondo grado si è avuta maggiore attenzione, al fine di favorire la continuità educativa e permettere ai ragazzi di adattarsi e integrarsi nel contesto nuovo e con il nuovo gruppo classe, cercando di arginare le preoccupazioni legate al passaggio di grado.

Purtroppo, però, le dinamiche da considerare e i bisogni educativi dei ragazzi sono molto più complessi, e nel vedere che le scuole continuavano a rimanere chiuse, mentre i colori di alcune

³⁶ Corradi D., *A cosa serve la scuola?*, Jacobin Italia, n°9/ inverno 2020, pp. 12 -16.

³⁷ Regione Piemonte, Decreto N° 123, 30/11/2020.

regioni cambiavano e i centri commerciali gradualmente riaprivano, ha spinto alcuni di loro a protestare e a manifestare il proprio dissenso.

Questo è il caso di Anita Iacovelli, studentessa di 12 anni della scuola media Calvino di via Sant'Ottavio a Torino, la quale decise di seguire le lezioni davanti alla sua scuola, portandosi banco, sedia, e computer da casa, con dietro di lei uno striscione recante il messaggio "Imparare a scuola è un nostro diritto". Anita per mesi ogni mattina si è presentata davanti alla scuola per seguire le lezioni e chiedere la riapertura della stessa adottando opportune misure di sicurezza:

*Siamo sempre con le mascherine, ci igienizziamo le mani e stiamo a distanza. La DaD (didattica a distanza) non può sostituire le lezioni in presenza. Si impara molto di più guardando negli occhi i professori che davanti a uno schermo*³⁸.

Nonostante il freddo Anita non si è scoraggiata e quella che inizialmente è cominciata come una protesta pacifica solitaria è stata fonte di ispirazione per molti studenti che si sono uniti a lei in tutta Italia. Importante sottolineare che, come molti studenti, anche lei inizialmente è stata contenta che la scuola chiudesse temporaneamente:

*All'inizio, quando hanno annunciato che le scuole stavano chiudendo, eravamo felici perché avevamo settimane di test in arrivo e quindi abbiamo pensato di saltarli [...] ma poi è diventato estremamente pesante e ci siamo stancati molto.*³⁹

Queste parole evidenziano come alla base della protesta ci fossero motivazioni forti, maturate nel tempo, poiché studenti e studentesse si resero conto di quanto fosse difficile sostenere quel tipo di didattica e quanto della scuola si stessero perdendo. I ragazzi hanno lamentato difficoltà nel mantenere la concentrazione per tanto tempo davanti allo schermo, i frequenti problemi di connessione e in alcuni casi anche di spazio o sostegno da parte dei genitori.

³⁸Iacovelli A., *Italian children take lessons outside school in protest at Covid closures*, a cura di Giuffrida A., The Guardian, 21/11/2020 <https://www.theguardian.com/world/2020/nov/21/italian-protests-covid-school-closures-anita-iacovelli-turin>

³⁹ Ibidem.

Quello che da molti è stato considerato come il comportamento immaturo di una ragazzina è, invece, il frutto di una profonda consapevolezza: il riconoscimento di essere la principale destinataria, insieme agli altri bambini e ragazzi, di scelte politiche che però non la rappresentavano, non la interpellavano e non la mettevano al primo posto. La consapevolezza che in gioco ci fosse qualche cosa per la quale aveva il diritto di lottare, cioè la sua formazione, il suo futuro e indirettamente il futuro di tutti.

Ora si è consapevoli di essere stati travolti da una pandemia, che le difficoltà sono state molte e che altrettante e difficili sono state le decisioni da prendere. In merito alla scuola fin da subito numerose sono state le testimonianze degli esperti nel comunicare che il maggior rischio di contagio si riscontrava fuori dalle aule. Siamo stati uno dei paesi europei che ha tenuto chiuse le scuole per più tempo. Da qui, la voglia di Anita di ribellarsi e di rivolgersi direttamente al governo chiedendo di garantire a lei e a tutti i suoi coetanei il diritto all'istruzione permettendo loro di andare a scuola in presenza; la sua perseveranza nel portare avanti la protesta ogni giorno è un messaggio di speranza che restituisce dignità a quei giovani spesso etichettati come "privi di iniziativa" o "svogliati". I ragazzi hanno capito quanto sia importante per loro la scuola, a partire dalle relazioni che si instaurano con i pari fino agli insegnamenti e non sono disposti a perdere un giorno di più perché questo tempo nessuno glielo restituirà:

Perché parliamoci chiaro: tra la scuola in presenza e la didattica a distanza passa la stessa differenza che c'è tra assistere ad un concerto dal vivo o sedute sul divano di casa, con l'aggravante che un domani il concerto si potrà recuperare, mentre i mesi della propria formazione una volta passati non tornano più, e dal modo in cui un'intera generazione di studenti si è formata dipende anche il futuro del Paese⁴⁰.

Alla manifestazione di Anita, che ha coinvolto diverse città in tutta l'Italia, si è affiancato anche il movimento *Priorità alla scuola* (PAS). Il movimento è nato ad aprile 2020 per pensare ad una scuola nel periodo dell'emergenza, e inoltre per riportare la scuola pubblica e il diritto all'istruzione al centro del dibattito e delle politiche pubbliche. PAS è composto da insegnanti, studenti e genitori, uniti per garantire ai bambini e ragazzi una scuola aperta e in sicurezza, ma anche per avviare un confronto sulla scuola del futuro, convinti che non debba solo

⁴⁰ Culicchia G., *Anita, davanti a scuola per affermare il diritto al futuro*, La Stampa, 1/01/2021, <https://www.lastampa.it/topnews/primo-piano/2021/01/01/news/anita-davanti-a-scuola-per-affermare-il-diritto-al-futuro-1.39718883>

sopravvivere alla difficile gestione dell'emergenza pandemica ma uscirne rinnovata e capace, mettendo al centro gli studenti e il loro diritto allo studio, i lavoratori e i loro diritti, gli educatori e la loro libertà e creatività, la società e la sua crescita. Una scuola in cui siano i servizi a disposizione del diritto all'istruzione e non viceversa; in cui sia proprio il diritto alla salute a garantire l'apprendimento in presenza, perché non ci può essere salute sociale senza istruzione⁴¹.

2.4 Educazione civica e cittadinanza

L'esigenza della formazione scolastica in presenza è una delle tante consapevolezza che si sono acquisite a seguito del lockdown. Le aule sono uno degli ambienti in cui tutti i bambini possono accedere alle stesse risorse sia materiali che umane. Inoltre, la socializzazione dell'istruzione e dell'apprendimento, l'interazione tra pari, le relazioni, il lavoro collettivo, la risoluzione dei conflitti, la convivenza nella diversità, la cooperazione e non solo, sono fattori fondamentali, che non si possono compiere individualmente e solo attraverso l'apprendimento virtuale. La profondità dell'interazione che si instaura con i compagni e con gli insegnanti in classe non è paragonabile, e a dircelo, come vedremo più avanti, sono proprio i ragazzi.

Proprio perché la scuola è il luogo in cui si possono sperimentare le relazioni, e gli studenti possono sviluppare ed esercitare il loro pensiero critico e le capacità di ragionamento fondamentali al confronto con i propri pari, ma anche necessarie a comprendere il mondo e abitarlo, si è ritenuto opportuno intensificare la proposta di educazione civica e cittadinanza al suo interno.

L'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" è stato introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado con la legge n. 169 del 30 ottobre 2008, con l'obiettivo di insegnare ai discenti come esercitare, in quanto cittadini, la democrazia nei limiti e nel rispetto delle regole comuni. Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione emanate dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della ricerca (MIUR) nel 2012, hanno invece individuato obiettivi generali di apprendimento e i relativi traguardi per lo sviluppo delle competenze dei bambini e ragazzi per ciascun campo di esperienza. Nel testo, infatti,

⁴¹ Definizione data da Chiara Brilli

viene proposto il profilo dello studente indicando le competenze che i ragazzi dovranno mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione e tra queste si fa anche esplicito riferimento al concetto di cittadinanza, più propriamente all'idea di studente come cittadino del mondo, costruito che ben viene rappresentato dall'operato di Thunberg e Iacovelli:

la scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare ad essere". L'obiettivo è quello di valorizzare l'unicità e la singolarità dell'identità culturale di ogni studente. [...] Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale⁴².

La cornice di riferimento rimane la declinazione delle otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente, individuate dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea con le Raccomandazioni del 18 dicembre 2006, le quali però, alla luce dei rapidi cambiamenti ambientali, culturali ed economici sono state recentemente riformulate e ampliate dalle nuove Raccomandazioni del maggio 2018, ad integrazione delle "Indicazioni nazionali per il curricolo e nuovi scenari" presentate al MIUR il 22 febbraio 2018. In questi nuovi testi viene riproposta con maggiore forza la centralità della cittadinanza che viene ritenuta punto di riferimento di tutte le discipline e tutte le grandi aree del sapere.

Otto competenze chiave:	
Raccomandazione del 2006	Raccomandazione 2018
1. comunicazione nella madrelingua;	1. competenza alfabetica funzionale;
2. comunicazione nelle lingue straniere;	2. competenza multilinguistica;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;	3. competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
4. competenza digitale;	4. competenza digitale;
5. imparare a imparare;	5. competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;

⁴² MIUR 2012

6. competenze sociali e civiche;	6. competenza in materia di cittadinanza;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;	7. competenza imprenditoriale;
8. consapevolezza ed espressione culturale.	8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Sottolineiamo che nelle nuove raccomandazioni, le competenze sono specificate come “combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti”. Dalla tabella si evince la necessità, a distanza di dodici anni, di maggiore specificità per ogni competenza, tanto che la competenza in materia di cittadinanza è diventata a sé stante. Inoltre, è importante tenere conto di come tutte le otto competenze siano da considerarsi trasversali, cioè riguardanti tutte le discipline, di pari importanza e di come siano state ponderate in ottica di un apprendimento permanente.

È di recente immissione la legge n. 92 del 20 agosto 2019 “Introduzione dell’insegnamento scolastico dell’educazione civica”, la quale prevede che siano dedicate 33 ore annue a tale insegnamento, orientandosi tra le grandi tematiche di “costituzione”, “sviluppo sostenibile” e “cittadinanza digitale”.

Si è vista la necessità di delineare un breve quadro storico della rilevanza che il tema della cittadinanza riveste in modo crescente all’interno della nostra società per chiarire quanto le famiglie, la scuola e la comunità educante siano fondamentali nella vita dei bambini per il raggiungimento di tali competenze.

In quanto cittadini tanto del mondo fisico quanto di quello digitale, occorre che i ragazzi, abituati fin da subito ad esercitare il senso critico e la capacità decisionale, vengano interpellati e coinvolti nelle dinamiche che li circondano per far sì che atteggiamenti come quelli di Anita Iacovelli non stupiscano e anzi diventino la regola, in modo tale che si innamorino del mondo che li circonda e vogliano abitarlo attivamente e apprezzino la diversità in quanto possibilità di crescita, confronto e arricchimento; c’è bisogno di questo per rendere i ragazzi liberi di pensare con la propria testa e consapevoli di poterlo fare in quanto bambini, persone, cittadini.

Un interessante spunto di riflessione è dato dalla ricerca “L’educazione civica e la sua dimensione internazionale” curata dall’istituto di ricerca Ipsos su richiesta dell’Osservatorio Nazionale sull’internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca⁴³ in collaborazione con il Ministero dell’istruzione. La ricerca ha coinvolto, mediante interviste CAWI, 402 studenti del secondo, terzo, quarto e quinto anno delle scuole secondarie di secondo grado e 325 Dirigenti scolastici, ascoltati mediante interviste CATI e CAWI, per valutare il gradimento dell’offerta formativa dell’anno 2020/2021 e conoscere le loro opinioni sull’importanza dell’insegnamento dell’educazione civica.

Ci si concentrerà in questa sede sulle risposte dei ragazzi e ad alcuni confronti.

L’indagine ha evidenziato come la quasi totalità degli studenti riconosca il valore della materia. Nelle classi in cui è stato attivato l’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, compatibilmente con la chiusura fisica della scuola, il voto medio di soddisfazione di questa risulta essere 6,4 leggermente più basso rispetto ad altri insegnamenti, e il 29% non si ritiene sufficientemente soddisfatto⁴⁴. Tra coloro che si sono detti soddisfatti, gli aspetti dell’insegnamento, che li hanno più appagati sono stati:

- Aver affrontato argomenti di attualità
- la preparazione dei docenti
- aver affrontato argomenti di interesse

Mentre gli insoddisfatti avrebbero voluto:

- modalità di insegnamento più coinvolgenti
- argomenti di maggiore interesse
- più tempo dedicato a questo insegnamento

⁴³ L’Osservatorio Nazionale sull’internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca è stato creato nel 2009 dalla Fondazione Intercultura per il dialogo tra le culture e gli scambi giovanili internazionali, con lo scopo di documentare il processo di internazionalizzazione delle scuole in Italia e fornire stimoli per la loro apertura al resto del mondo attraverso gli scambi giovanili internazionali. Al progetto collaborano il Ministero dell’Istruzione e l’Associazione Nazionale Dirigenti e Alte Professionalità della Scuola. I risultati della ricerca e l’abstract riassuntivo sono consultabili sul sito: www.scuoleinternazionali.org

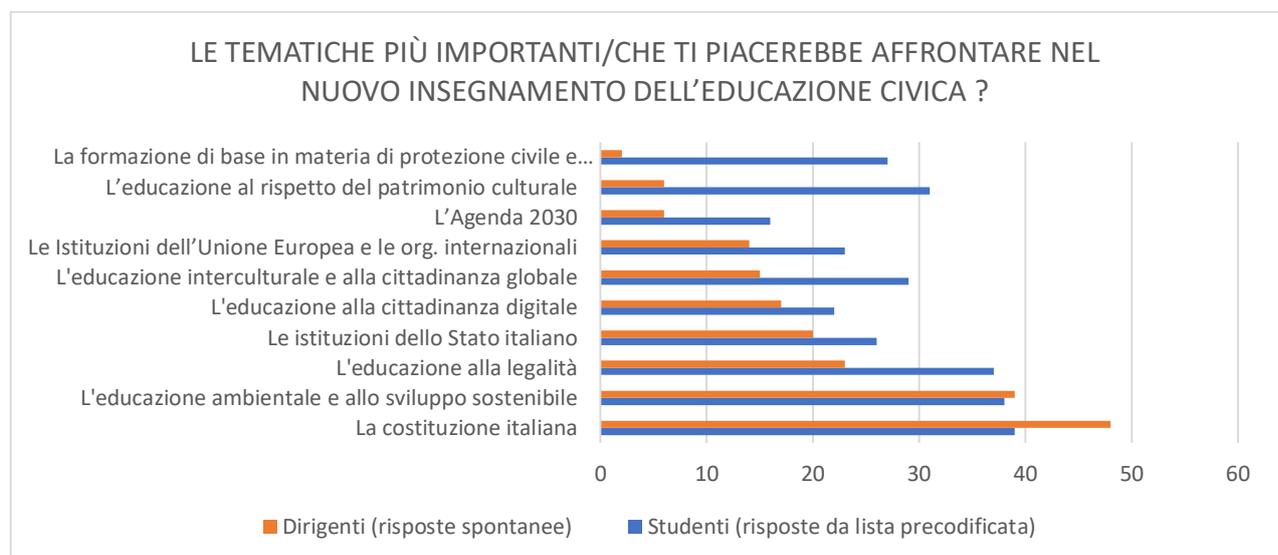
⁴⁴Osservatorio nazionale sull’internazionalizzazione delle scuole e la mobilità studentesca, *L’educazione civica e la dimensione internazionale*, Fondazione Intercultura, Colle di Val d’Elsa 2020.
https://www.scuoleinternazionali.org/files/uploads/rapporto_2020.pdf

È rilevante notare come il 74% degli intervistati dichiara di essere molto interessato all'insegnamento dell'educazione civica, principalmente perché: a) pensa sia importante affrontare i grandi temi del mondo contemporaneo, b) ritiene che tra i suoi coetanei ci sia poco senso civico e c) è convinto che la materia possa insegnar loro i valori alla base della convivenza e della democrazia. Gli studenti che si dichiarano non interessati primariamente credono: a) che le materie siano già troppe e temono dunque un aggravio del carico di studio, b) ritengono che ci siano materie più importanti, c) che l'insegnamento debba essere facoltativo o appreso in ambienti extra scolastici, d) che sia un insegnamento noioso e infine e) che sia inutile.

La riluttanza di una quota rilevante di studenti nei confronti dell'educazione civica è data in maggior misura da fattori esterni e non dalla materia in sé; per esempio non reputa la scuola il luogo adatto per affrontarla; è proprio in questo margine che la comunità educante può lavorare con i ragazzi per valutare le vere priorità per la società odierna e per i suoi cittadini, aiutandoli a riflettere sul fatto che la capacità di muoversi, relazionarsi ed interrogare il mondo ha la stessa importanza, se non maggiore della capacità di leggere, scrivere e far di conto (considerata l'alfabetizzazione base per eccellenza).

Significativo per la tesi sostenuta, è il confronto tra le risposte dei Dirigenti e degli studenti alla domanda su quali tematiche piacerebbe loro affrontare nel nuovo insegnamento dell'educazione civica:

Figura 3 Opinione sulle tematiche dell'Educazione civica, valori percentuali.



Quest'ultimo dato mette in evidenza quanto i due punti di vista si trovino in netta discordanza rispetto alle tematiche di interesse, e lascia emergere in qual misura i ragazzi siano più interessati ad argomenti attuali quali la cittadinanza globale, il patrimonio culturale, l'educazione alla legalità e la conoscenza delle istituzioni internazionali. Sarebbe dunque interessante partire da questo dato per riprogettare la proposta per gli anni successivi, interpellando i ragazzi alla fine di ogni ciclo di studi per capire dove migliorare per fare in modo avvicinarsi sempre di più a quelli che sono i loro interessi, in un'ottica di crescita personale, e per far sì di coinvolgere anche quegli studenti che rivelano scarso interesse.

Nella ricerca, riferendosi alla dimensione internazionale dell'educazione civica, si evidenzia quanto i ragazzi riconoscano il valore dell'apertura verso le diversità culturali e siano favorevoli all'interazione e ampliamento dell'offerta formativa in termini internazionali, ma anche che pochissimi ad oggi si sentono cittadini del mondo, che per loro vuol dire:

- Essere aperti mentalmente e curiosi verso le diversità culturali
- Conoscere le questioni globali e dare il proprio contributo
- Agire in maniera responsabile e per il bene comune

In generale quello che colpisce dei bambini e dei ragazzi e che infonde speranza, è il fatto che stanno mostrando la loro voglia di essere parte attiva della società e delle problematiche che fanno parte del mondo contemporaneo. Vogliono essere interpellati e maggiormente considerati dalle istituzioni, anche perché non si deve dimenticare che per ogni studente che ha il coraggio di esporsi e dare voce a tutta la categoria, ce ne sono tanti che purtroppo vivono in condizioni più svantaggiate e non hanno la possibilità o il coraggio di esporsi perché non ritengono la propria voce importante o degna.

Questo è quello che le crisi dovrebbero rappresentare, essere opportunità di cambiamento e di riconsiderazione della realtà; essere nostro malgrado, la possibilità per migliorarsi partendo dagli errori commessi e da ciò che non ha funzionato. La realtà pandemica ha mostrato la fragilità del sistema educativo italiano ed evidenziato la necessità di rinnovare profondamente l'istituzione scolastica ponendo più attenzione alle esigenze dei ragazzi, tutelando e tutelando in particolar modo la loro salute psicofisica e mentale, messa a dura prova durante l'emergenza. Come si vedrà nei prossimi capitoli, la chiusura delle scuole, l'isolamento sociale e la didattica a distanza hanno aperto uno squarcio nel tessuto sociale e nella realtà dei giovani

che dovrà essere tenuto insieme e ricucito con interventi incisivi e in alcuni casi nuovi e rivoluzionari, che siano studiati a partire dalle loro esigenze.

3. Bambini e adolescenti: gli effetti del Covid-19

3.1 Una nuova normalità distorta

È opinione diffusa che nel contesto emergenziale, i bambini siano stati dimenticati; sebbene siano state varate misure a sostegno della genitorialità dal punto di vista dell'autonomia lavorativa (congedi parentali, bonus baby-sitter), non si è mai fatto riferimento ai diritti o ai bisogni dell'infanzia in quanto tale. Le ragioni possono essere molteplici: la bassa incidenza di malati tra i bambini, potrebbe aver portato le autorità a sottostimare gli effetti del *lockdown* nei confronti di questa categoria, la quale però oggi si trova a patire a causa delle significative conseguenze delle misure restrittive adottate.

La protratta chiusura delle scuole, dei servizi educativi e dei centri sportivi e ricreativi ha demandato al nucleo familiare la cura dei bambini, all'interno delle sole mura domestiche. Se alcune famiglie più fortunate hanno potuto disporre di un giardino, un cortile, spazi all'aperto e stanze non condivise con altri membri della famiglia, per molte non è stato così e i fattori di rischio emotivi e psicologici correlati relativi ad una permanenza forzata e improvvisa in un luogo chiuso sono molteplici.

L'ambiente in cui i bambini vivevano prima della pandemia è stato stravolto, e gli stessi si trovano oggi a vivere una nuova normalità che in alcuni paesi risulta essere *devastating and distorted*⁴⁵. Questi sono i termini utilizzati nell'ultimo rapporto annuale Unicef per l'anno 2020: "*La Risposta al COVID-19*", il quale ha messo in evidenza il duro impatto che la pandemia sta avendo sulla salute infantile nel mondo, a partire dall'impossibilità di ricevere le vaccinazioni salvavita nel primo anno di età, la difficoltà di accesso alle cure per le donne partorienti o incinta, l'aumento della malnutrizione acuta nei bambini al di sotto dei 5 anni e l'aggravarsi dei maltrattamenti e delle violenze sui minori negli spazi domestici. Il rischio di malnutrizione per le popolazioni infantili in situazione di povertà, per le quali la scuola non è solo il luogo in cui possono imparare, ma anche quello in cui hanno la certezza di un pasto, ancor di più sano, porta a diverse conseguenze:

numerose evidenze mostrano come il pranzo a scuola è associato a migliori performance accademiche, mentre la precarietà del cibo (dieta irregolare o non

⁴⁵ Unicef, Annual Report 2020

<https://www.unicef.org/media/100946/file/UNICEF%20Annual%20Report%202020.pdf>

*sana) può determinare un basso rendimento scolastico e rischi sostanziali per la salute fisica e il benessere mentale*⁴⁶.

In riferimento a quest'ultimo, molteplici sono le testimonianze dello stato di emergenza in cui verte la salute mentale dei bambini e in particolar modo quella degli adolescenti, rilevante infatti è l'incremento di situazioni, come anoressia, autolesionismo, tentativi suicidari⁴⁷ e dei ricoveri nei reparti di neuropsichiatria infantile.

Concentrandoci sul nostro paese, nei mesi che vanno da marzo a maggio 2020, come si è detto in precedenza, l'Italia ha sospeso le attività scolastiche, molte attività lavorative ed è entrata in *lockdown*, cioè ai cittadini italiani non è stato permesso di uscire dalle proprie abitazioni se non per necessità che dovevano essere documentate.

È stato vietato, a adulti e bambini, l'accesso ai parchi, alle aree gioco, ai giardini pubblici e non è stato consentito lo svolgimento di attività ludiche o ricreative all'aperto; è stato permesso lo svolgimento dell'attività motoria individuale, in prossimità della propria abitazione, nel rispetto della distanza di almeno un metro da ogni altra persona. Le attività sportive sono gradualmente riprese a partire dal 4 maggio 2020, mentre solo dal 15 giugno i bambini hanno potuto rientrare nei luoghi pubblici al chiuso e all'aperto, sempre nel rispetto delle misure di sicurezza, quali lavaggio mani frequente e uso della mascherina, per svolgere attività ludiche con la presenza di operatori. Si sono vissuti due mesi di confinamento domestico durante i quali i bambini e ragazzi hanno dovuto riadattare la loro vita in relazione ad uno schermo.

Alcune ricerche condotte in Europa hanno evidenziato come la riduzione dell'attività fisica e la costrizione entro le mura domestiche abbiano determinato un aumento di stili di vita poco salutari e abitudini alimentari scorrette, e di conseguenza un incremento dell'obesità; il confinamento ha avuto come conseguenza, anche, un aumento degli incidenti domestici a causa della necessità da parte degli adulti di riferimento di continuare a svolgere le attività lavorative da casa. La scomparsa del confine casa-lavoro ha condotto ad un allentamento della supervisione sui bambini, aumentando la quantità di tempo che essi hanno trascorso da soli.

⁴⁶ Marchetti, F., & Guiducci, C. (2020). Covid-19 e bambini: le due facce di una diversa medaglia. *Medico e Bambino*, 39(4), 219-21.

⁴⁷ Marchetti, F. I. (2021). Servizi di salute mentale per i bambini in Inghilterra (e in Italia) "non sono neanche lontanamente sufficienti". *Medico e Bambino*, 40, 157-8.

Il costante senso di allarme diffuso dai media, l'isolamento e la scarsa comprensione della situazione vissuta, hanno permesso che angoscia, irritabilità, disturbi del sonno e disturbi d'ansia (inquietudine, ansia da separazione) prendessero il sopravvento.

3.2 Supporto psicologico per bambini e famiglie

Tra le conseguenze silenziose che si possono manifestare in bambini, adolescenti e soggetti a rischio, a seguito di un evento nuovo e imprevisto, che va a intaccare una routine, e quindi una situazione che infonde sicurezza ed equilibrio poiché conosciuta, vi è lo *stress*. Le risposte dei bambini a situazioni di stress o a eventi traumatici dipendono da diversi fattori che possono essere interni o esterni alla persona. Il modo in cui i bambini sapranno rispondere a tali situazioni dipende:

dal livello di esposizione all'evento, dall'età dalla capacità di comprensione della situazione, dal genere, dal funzionamento psicologico della persona prima dell'evento, dallo stile di personalità, dai cambiamenti che l'evento ha imposto nelle situazioni di vita, dalla rete di supporto, da precedenti perdite o traumi⁴⁸.

Inoltre, a fare la differenza è il tipo di supporto che le persone di riferimento (in tale contesto la famiglia) sanno fornire, elemento da non sottovalutare, poiché anche queste persone devono gestire le loro personali reazioni e il relativo livello di stress. In questo caso specifico occorre distinguere lo *stress*, cioè quella condizione che consente l'attivazione di funzioni adattive rispetto al problema, e che ci permette di affrontarlo dedicando ad esso una giusta dose di attenzione ed energia, dal *distress*, ovvero quella condizione che comporta un logorio progressivo che può portare al deterioramento delle difese psicofisiche della persona, anche e soprattutto nel soggetto in età evolutiva⁴⁹. Facendo riferimento all'approccio multi-sistemico di Bronfenbrenner, il quale organizza i diversi livelli dell'ambiente di sviluppo del bambino in una serie di sottosistemi concentrici, in interazione tra loro (i quali influenzano direttamente e indirettamente lo sviluppo del bambino in base alla vicinanza), possiamo identificare diversi elementi che hanno favorito l'insorgere di difficoltà psicologiche tra i bambini.

⁴⁸ Capurso M., Mazzeschi C., *Accogliere i bambini in classe dopo l'emergenza coronavirus*, ebookscuola.com, 2020, pp. 67-83.

⁴⁹ Cfr. Ivi, pp.67-83.

I sistemi ai quali si fa riferimento sono:

- Microsistema (famiglia, gruppo dei pari, scuola, squadra sportiva, ecc.)
- Mesosistema (l'insieme delle relazioni che si instaurano tra i vari microsistemi)
- Esosistema (contesti in cui il bambino non è direttamente coinvolto ma che influenzano le sue relazioni e il suo sviluppo indirettamente (il lavoro dei genitori, il vicinato)
- Macrosistema (la cultura, i valori sociali, le ideologie, le istituzioni politiche, i mass media)

La crisi causata dal nuovo coronavirus ha investito tutti i suddetti livelli, dal microsistema (in riferimento a come è cambiata la vita in famiglia) al macrosistema (si pensi ai media e all'aggiornamento continuo dei dati di morti, contagiati e guariti), passando anche, tramite quegli elementi più distali che hanno toccato più direttamente gli adulti, gli stessi insegnanti, e inevitabilmente, di riflesso i ragazzi; senza dimenticare, l'influenza crescente dei socialnetwork.

Molti insegnanti, attraverso la didattica a distanza, hanno fatto del loro meglio per non far sentire i ragazzi soli, per trasmettere un po' di umanità e normalità, ma non è bastato.

La psicologa dello sviluppo Angelica Arace, in un'intervista pone proprio l'attenzione sull'importanza per i ragazzi di costruire la propria autonomia e identità al di fuori della sfera familiare, rapportandosi con gli adulti e con i pari, e individua nella tendenza, che è stata una necessità (ma della quale si è abusato), a sostituire le relazioni faccia a faccia con rapporti virtuali e digitali mediati dai social, come un pericolo. La sovraesposizione ai social tiene il cervello costantemente sollecitato e ciò può portare alla diminuzione della capacità di relazionarsi con l'altro di persona, a cali di tensione, alterazioni dell'umore e del sonno e diminuzione delle capacità attentive. Arace riporta l'attenzione in particolare su adolescenti e preadolescenti, i quali sono interessati proprio in questi anni, in modo fisiologico, da sintomi di disagio a livello psicologico a causa dei cambiamenti fisici ed emotivi ai quali inevitabilmente vanno incontro, e che in un contesto come quello vissuto sono stati amplificati e difficilmente affrontati e verbalizzati nel modo opportuno a causa della riduzione del supporto psicosociale. Chiedendo ai ragazzi come stanno e quali sono stati i loro sentimenti durante il periodo di pandemia, queste sono alcune delle risposte che sono state raccolte:

I giovani e i bambini soffrono molto di più di quanto la gente pensi. A mio parere, le persone sottovalutano quanto i giovani e i bambini siano influenzati da queste circostanze attuali⁵⁰.

[Ragazzo, 16 anni, risposta a una consulenza online]

Niente sarà come prima è quello che da mesi ci sentiamo ripetere. Il COVID-19 è il nemico invisibile che è riuscito ad infettare le nostre vite, senza necessariamente infettare il nostro corpo. Il COVID-19 ha cambiato le dinamiche delle nostre famiglie.

[Chiara, 20 anni, testimonianza "The future We Want"]

Sono questi gli anni in cui l'inclusione e l'accettazione da parte del gruppo dei pari diventano fondamentali per il rafforzamento di autostima e autoefficacia. La chiusura forzata ha impedito l'instaurarsi di questo tipo di rapporto, amplificando il sentimento di solitudine. I rapporti sono stati portati avanti in rete, ma anche qui i timori di perdere il contatto, essere mal giudicati e non essere considerati dalla comunità generano elevati livelli di frustrazione⁵¹; è questo il concetto racchiuso nell'acronimo FoMo (*Fear of Missing out*), con cui si dà un nome alla paura di essere tagliati fuori, che porta al bisogno di rimanere connessi e a non sentire più la necessità di uscire.

Tale approfondimento si è ritenuto necessario, poiché, molti bambini hanno avuto e avranno bisogno di un supporto esterno per ritornare alla vita normale, poiché non tutti sono riusciti ad adattarsi al cambiamento improvviso dovuto alla pandemia; in particolare, quei bambini che hanno vissuto esperienze traumatiche, di lutto o altro, la condizione di stress è risultata troppo elevata per essere fronteggiata in maniera vantaggiosa, anche a causa di un mancato accompagnamento emotivo (prevalsa di *distress*). Tenendo in considerazione la grande estensione temporale e territoriale dell'epidemia di Covid-19, sappiamo quanto questo abbia causato la perdita di riferimenti, di costruzione di senso in tutta la famiglia, e che tutto ciò è stato percepito e trasmesso anche ai bambini e ai ragazzi sotto forma di incertezza e difficoltà a pensare ad un futuro ricco di opportunità. È importante sottolineare che tutte le dinamiche

⁵⁰ Marchetti, F. I. (2021). Servizi di salute mentale per i bambini in Inghilterra (e in Italia) "non sono neanche lontanamente sufficienti". *Medico e Bambino*, 40, 157-8.

⁵¹ Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, p.23. Carocci.

evidenziate relative al benessere degli adolescenti sono inevitabilmente correlate alla struttura familiare, alle condizioni economiche di partenza, al livello di istruzione, a eventuali disabilità e altri fattori che andranno ad amplificare o meno l'esperienza di ognuno.

La speranza è che la comunità educante possa recuperare queste situazioni, creando contesti di supporto e trovando parole semplici per spiegare e aiutare a comprendere le dinamiche che questi fenomeni complessi innescano, per quanto esse siano di difficile comprensione anche per gli stessi adulti. La scuola rappresenta la situazione di normalità più comune, dove bambini e ragazzi trascorrono la maggior parte del proprio tempo; come detto in precedenza è un importante agente di socializzazione, e confronto con il mondo esterno ed è dunque naturale e doveroso che essa svolga un ruolo fondamentale per aiutare i soggetti in crescita a ritrovare un equilibrio e una serenità quotidiana.

Attraverso il confronto con il gruppo dei pari e con gli insegnanti, l'ambiente scolastico rappresenta un prezioso spazio di supporto per il bambino, fondamentale anche per il recupero dei soggetti in situazioni difficili⁵². La scuola e i servizi educativi dovranno sempre più rappresentare uno spazio positivo, sicuro e accogliente, dove poter continuare a coltivare sogni e speranze e dove i bambini, ed eventualmente le loro famiglie, potranno trovare un supporto concreto laddove ve ne fosse bisogno. Sarà necessario lavorare sulla coesione e sul senso di appartenenza attraverso l'attivazione di piccoli gruppi integrati (magari rivolti anche agli adulti) così da facilitare la formazione della personalità sociale, rafforzare le capacità relazionali (soft skills) e abilità comunicative, espressive e comportamentali utili a integrarsi con successo nei contesti sociali e affrontare efficacemente i conflitti e rispettare le regole.

Su questi aspetti dovrà concentrarsi il compito di chi educa: sostenere lungo tutto il percorso di crescita, andando anche in supporto e recuperando le complicate situazioni venute alla luce. Creare opportunità di confronto, dialogo e ascolto dovrà essere dunque il pilastro per migliorare, e cercare di dare un senso a ciò che è accaduto interpellando proprio coloro che in prima persona, hanno visto la loro quotidianità stravolgersi, e che hanno cercato con tutte le risorse a loro disposizione di gestire nel modo migliore possibile.

⁵² Capurso M., Mazzeschi C., *Accogliere i bambini in classe dopo l'emergenza coronavirus*, ebookscuola.com, 2020, pp. 67-83.

3.3 Bambini e adolescenti esempio di resilienza

L'impatto della pandemia su bambini e adolescenti avrà, come abbiamo visto, conseguenze a lungo termine, soprattutto per quei gruppi sociali più vulnerabili. Non va però taciuto il fatto che le nuove generazioni hanno risposto con responsabilità ed un forte spirito di adattamento ai cambiamenti e alle necessità scandite dall'emergenza sanitaria. Il periodo vissuto ha fatto nascere in loro la voglia di partecipare alla vita della collettività e di essere parte attiva del cambiamento che inevitabilmente dovrà essere il punto di partenza per ricostruire una società post-Covid 19. Diverse sono le consapevolezza raggiunte in questo tempo di quarantena, da una maggiore attenzione verso l'ambiente, aspetto già evidenziato dal movimento *Friday's for the future*, ad una riscoperta dell'importanza della qualità del tempo dedicato al dialogo e al rapporto con la famiglia, dall'importanza della socialità, alla voglia di frequentare la scuola fino alla consapevolezza di poter fare nel proprio piccolo la differenza. Questi dati ci vengono illustrati dal report Unicef: *The future We Want* che riporta i risultati di un sondaggio rivolto a 2000 adolescenti di età compresa tra i 15 e i 19 anni per indagare come l'emergenza sanitaria abbia cambiato la loro percezione di benessere, e l'impatto che il COVID-19 ha avuto nelle loro vite e le lezioni apprese per un futuro più equo e sostenibile. Qui le parole di uno dei partecipanti:

Il risvolto del periodo che stiamo vivendo è che per la prima volta, all'interno di un evento globale catastrofico, abbiamo potuto constatare che il nostro rapporto con l'ambiente è del tutto determinato da una serie di comportamenti che abbracciano sfere diverse (ambito sociale, economico, politico, culturale) che si ripercuotono direttamente anche sul nostro agire, ricadendo indirettamente all'interno della sfera ambientale. È facile intuire che l'unica via percorribile per garantire un certo grado di sostenibilità ambientale consista nel modificare il nostro modo di comportarci all'interno di queste determinate sfere la cui correlazione con l'ambiente sembra distante ma in realtà molto più ravvicinata di quanto ci si pensi⁵³.

[Gianmario C., 17 anni, Como]

⁵³ UNICEF, *The Future We Want*, Rapporto novembre 2020.

Il visibile e verificato miglioramento dell'aria respirata durante il lockdown ha rafforzato ancora di più la consapevolezza di dover adottare dei comportamenti responsabili nei confronti dell'ambiente e, attraverso attivismo, partecipazione ed esempio concreto, i ragazzi hanno fiducia che prima o poi il cambiamento avverrà. Molti suggeriscono infatti di adottare comportamenti più virtuosi come utilizzare la bicicletta dove possibile, nutrirsi in modo sano privilegiando alimenti a km zero, la riduzione dell'uso della plastica e una maggiore attenzione nello smaltimento differenziato dei rifiuti. Tutti fattori di cui siamo a conoscenza, che spesso gli stessi adulti non sono inclini a rispettare, ma che le nuove generazioni hanno preso a cuore.

L'opportunità data dall'emergenza è quella di aver fatto luce su elementi della vita che si davano per scontati, poiché nessuno avrebbe immaginato di poterne essere privato, la relazione con l'altro, prima su tutte è stata la grande mancanza in ogni ambito, da quello scolastico a quello lavorativo, i ragazzi lo stanno testimoniando:

Forse, se dobbiamo trovare degli insegnamenti positivi della pandemia, uno dei più forti è stato proprio questo: ricordarci il valore e la forza dello stare insieme.

[Virginia B., 17 anni, Jesi- testimonianza The Future We Want]

La questione sarà ripresa più avanti presentando i risultati della ricerca esplorativa sulla didattica a distanza.

La riscoperta della relazione e del dialogo con la famiglia, laddove la realtà sia sana e l'ambiente familiare sicuro, mette in luce la necessità di una riorganizzazione del tempo, a favore di ritmi più lenti e la possibilità di riorganizzare vita-scuola-lavoro, facendo in modo che le occasioni per trascorrere del tempo di qualità con la propria famiglia, particolarmente importanti nei primi anni di vita e in quelli delicati del passaggio all'età adulta, non rimangano un'esperienza esclusiva della quarantena.

La percezione di benessere negli adolescenti in Italia è cambiata considerevolmente, sono cambiati gli equilibri e le abitudini, da un lato molti riescono a vedere con meno chiarezza quale potrà essere il proprio futuro, dall'altro l'esperienza vissuta durante la pandemia ha aperto loro gli occhi, hanno ora più chiaro cosa vogliono, di cosa hanno bisogno e sono pronti a chiederlo.

Ai leader vogliamo dire: siamo fiduciosi che stiate lavorando alla costruzione di un futuro migliore, più equo e più sostenibile! Ma vi chiediamo, per favore, di non

escluderci dai processi decisionali e di non lasciarci alle spalle! Siamo il futuro di ogni società, gli attori del presente e vogliamo che le nostre voci siano ascoltate. Proprio ora.

[Virginia B., 17 anni, Jesi]

Queste parole rimarcano ancora una volta l'esigenza e la voglia dei ragazzi di essere parte attiva del cambiamento che avverrà, non vogliono più essere spettatori di scelte che non li rappresentano o essere definiti sulla base delle rappresentazioni degli adulti; vogliono mostrare il valore delle loro opinioni adoperandosi per partecipare, oggi, alla costruzione di un futuro post Covid-19 nel quale possano riconoscersi. Tutto quello che chiedono è di essere ascoltati e le motivazioni per farlo sono molteplici: bisognerebbe ascoltare i giovani perché la loro voce non è contaminata da interessi politici o economici, ma riporta, in linea con la loro maturità, l'attenzione su dei bisogni reali, tenendo in considerazione anche chi tra di loro una voce fa fatica a trovarla. I problemi su cui pongono l'attenzione fanno tutti parte della loro vita, e sono legati alla loro esperienza. Hanno a disposizione i social media, e stanno imparando ad usarli come strumento per farsi sentire e diffondere i loro messaggi, poiché hanno capito che quello può essere un canale diretto per connettersi con gli *opinion leader*⁵⁴ e le questioni di interesse possono essere divulgate più velocemente. Grazie ai social media hanno accorciato le distanze e ciò nel periodo di lockdown è stato fondamentale. Numerose sono state le azioni di volontariato, le campagne di raccolta fondi e le iniziative di solidarietà verso persone o paesi vicini e lontani partite proprio nel web grazie ai ragazzi. Quindi se da una parte i rischi in termini di benessere e salute legati al Covid-19 sono elevati, preoccupanti e dovranno essere affrontati con riguardo e lungimiranza, d'altro canto la pandemia ha fortificato la voglia di riscattare la propria condizione sociale, poiché ha permesso loro di ritrovare, grazie al coinvolgimento in prima persona in azioni utili per gli altri e per la società, e al sostegno delle community, la fiducia; quella che spesso viene minata dall'opinione pubblica, i media e le istituzioni, le quali preferiscono non riconoscere questi valori, generalizzando episodi di cronaca e identificando "i giovani" come tutti uguali.

⁵⁴ Termine utilizzato per la prima volta da Lazarsfeld, Berelson e Gaudet (1948), nel libro *The People's Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign*, riprende la teoria del flusso a due fasi di comunicazione (Two-step flow of communication), secondo la quale non esiste un flusso costante di informazioni che va dai media ai destinatari finali. All'opposto, esso procederebbe dai media ai cosiddetti opinion leader (gli individui più sensibili verso certe informazioni, e più influenti all'interno di un certo gruppo sociale), per poi essere da questi veicolato presso il gruppo sociale di appartenenza o di riferimento.

Fortunatamente i ragazzi temprati dall'incertezza della società in cui vivono hanno reagito nel modo più auspicabile possibile, mostrandosi forti ma soprattutto resilienti.

4. La didattica a distanza nell'emergenza del coronavirus

4.1 Che cos'è la didattica a distanza?

L'istruzione a distanza non è un'esperienza esclusiva dei nostri anni, ma ha una lunga tradizione. In un suo saggio il docente canadese D. Randy Garrison riconosce tre "generazioni" di innovazione tecnologica dell'educazione a distanza, sostenendo un indissolubile legame tra tecnologia e formazione a distanza. La prima generazione che viene riconosciuta è la *correspondence generation* (l'educazione per corrispondenza). Siamo a metà del XIX secolo, periodo nel quale si presenta un primo cambiamento significativo nell'interazione docente-discente⁵⁵, che rappresenta un'opportunità educativa per un vasto pubblico e garantisce la possibilità di scegliere dove e quando studiare. Esige però, da parte dello studente, un forte desiderio di completare la formazione con successo, vista la quasi totale assenza di interazione e feedback. La seconda generazione, che si sviluppa nella seconda metà del '900 è detta delle telecomunicazioni (*telecommunications generation*), intendendo in particolare telefono, radio e successivamente televisione. Dal punto di vista delle interazioni personali questo modello favorisce la relazione docente/studente, mentre il rapporto fra i partecipanti risulta limitato. Questo sistema nasce principalmente con lo scopo di raggiungere il maggior numero di persone possibile; quindi, l'apprendimento non può che essere basato sull'interazione del partecipante con i materiali educativi e il docente. Una terza ed ultima generazione viene individuata agli inizi degli anni Novanta con l'avvento delle reti telematiche, da qui infatti la denominazione di *computer generation*. Questo sistema di formazione a distanza consente di includere la componente sociale del processo di apprendimento⁵⁶, infatti tale organizzazione favorisce la creazione di una vera e propria comunità di apprendimento volta a superare l'isolamento dell'individuo, nonostante la distanza fisica, valorizzando il rapporto con il gruppo. Interessante notare come anche nell'ambito della formazione a distanza, per innalzare il livello qualitativo⁵⁷ del processo, si individui come variabile l'incremento dell'interazione tra partecipanti.

⁵⁵ Garrison fa riferimento al primo caso documentato.

⁵⁶ Trentin, G., *Qualità nella formazione a distanza*, Italian Journal of Educational Technology 7.1 (1999): 10-10.

⁵⁷ La qualità della quale si parla è quella intesa da Branson e Buckner [1995], «la qualità non tanto come qualcosa di riferito all'eccellenza quanto piuttosto a un processo teso ad avvicinare il più possibile l'effetto reale all'effetto desiderato».

Ma cosa si intende esattamente con “didattica a distanza”, vista la molteplicità delle pratiche che sono state identificate con questo termine?

La didattica a distanza è una modalità di insegnamento e apprendimento che offre la possibilità di imparare da qualsiasi luogo, grazie all’utilizzo di un dispositivo tecnologico e una connessione internet. La *distance learning* è possibile grazie alla creazione di ambienti di apprendimento in grado di sfruttare le potenzialità del web e della multimedialità. La difficoltà di questo tipo di approccio risiede nel conciliare creatività e metodo per far sì che lo studente sia incentivato ad apprendere e che divenga nel tempo sempre più autonomo e competente, dando per scontata la disponibilità di un dispositivo e una connessione a banda-larga.

La didattica a distanza comprende attività che possono essere svolte in modalità sincrona: gli studenti sono collegati contemporaneamente in uno specifico luogo virtuale, all’interno del quale possono interagire e confrontarsi, oltre ad avere il feedback istantaneo dell’insegnante; e in modalità asincrona: gli studenti possono accedere alle risorse che il docente mette a disposizione, senza la necessità che tutti gli interlocutori siano contemporaneamente connessi, ciascuno infatti può fruire di tali risorse didattiche liberamente.

Alcuni studi hanno evidenziato che gli strumenti digitali di cui più si è fatto uso durante la didattica a distanza emergenziale sono state le videoconferenze (ad es. tramite Zoom, Google Hangouts, Skype, Webex), seguite da applicazioni di messaggistica (ad es. WhatsApp, Messenger, ecc.), e-mail e ambienti di apprendimento virtuale (ad es. Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom)⁵⁸. La condizione di necessità nella quale ci si è trovati ha richiesto di riorganizzare l’utilizzo delle tecnologie nella didattica, prospettando l’impiego delle stesse in modo sistematico, prassi sollecitata da tempo dalle indicazioni ministeriali ed europee, ma mai attuata nel modo opportuno.

L’introduzione del digitale nelle scuole, infatti, suscita da sempre grandi aspettative prospettando un cambiamento rivoluzionario per le stesse, ma le evidenze scientifiche mostrano l’esatto contrario, sono pochi i dati che rivelano un *effect size* (ES)⁵⁹ significativo a seguito dell’uso delle tecnologie per l’apprendimento; come già evidenziato nel primo capitolo, non basta l’introduzione delle tecnologie per fare la differenza, ma occorre affiancare metodi consoni da parte degli insegnanti, da qui l’importanza della formazione. L’utilizzo delle

⁵⁸ Mascheroni, G., et al., *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. No. inorer1191. 2021.

⁵⁹ Nella ricerca educativa l’Effect Size è un valore standardizzato usato per misurare l’efficacia di un intervento. In educazione, un ES diventa apprezzabile quando supera la soglia dello 0,40.

tecnologie senza che si abbia la competenza necessaria può facilmente portare a difficoltà legate all'iperstimolazione e alla complessa gestione del *carico cognitivo*. Le difficoltà però non devono essere intese come un limite, ma come indicatore della necessità di migliorare le proprie competenze didattiche per poter finalmente avviarsi verso un tipo di didattica dinamica e creativa che sfrutti le possibilità della rete.

L'esperienza degli ultimi anni scolastici dovrebbe aver reso ormai chiara l'importanza di un approccio didattico di tipo *blended (approccio misto)*, cioè che integri l'uso sistematico delle ICT nei metodi di insegnamento in base all'età degli alunni con cui ci si rapporta, e questa necessità è stata resa evidente anche dalle molteplici indagini rivolte ai ragazzi sulla base della loro esperienza con la DaD. È importante essere consapevoli che la didattica a distanza, in situazione di normalità e non in presenza di una situazione di emergenza come quella della pandemia da Covid-19, non deve essere alternativa alla didattica in presenza, ma le due possono essere integrate e utilizzate come risorsa per l'insegnamento.

Sulla base di questa introduzione andremo a esporre quella che è stata l'esperienza della didattica a distanza durante la situazione emergenziale in Italia.

4.2 L'esperienza italiana

L'attuazione della didattica a distanza in questa sua connotazione emergenziale ha evidenziato diverse fragilità organizzative e strutturali, poiché l'ordinamento scolastico italiano non la prevedeva in alcuna sua parte, ad eccezione di brevi cenni su di essa con riferimento a situazioni molto circoscritte della scuola a domicilio e in ospedale. Non vi sono norme che ne sanciscano l'obbligatorietà per gli studenti, che la regolino didatticamente e che diano indicazioni chiare per la valutazione; la DaD non risultava neanche compresa tra gli obblighi contrattuali dei docenti. L'emergenza da Covid-19 ha così comportato l'adozione di provvedimenti normativi che hanno riconosciuto la possibilità di svolgere "a distanza" le attività didattiche delle scuole di ogni ordine e grado, su tutto il territorio nazionale.

L'obbligatorietà della DaD viene sancita, a più di un mese dall'inizio del *lockdown*, con il Decreto-Legge n. 22 dell'8 aprile 2020, il cui articolo 2 comma 3 cita: in corrispondenza della sospensione delle attività didattiche in presenza a seguito dell'emergenza epidemiologica, il personale docente assicura comunque le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione [...], lasciando il tempo e la libertà

ai diversi istituti scolastici e al diverso corpo docente di organizzarsi nei modi che ritenevano più idonei ed efficaci: chi riteneva i bambini di alcune classi (vedi le prime elementari e le sezioni dell'infanzia) troppo piccoli, e quindi ha attivato solo videoconferenze di contatto; chi ha potuto mettere a disposizione più tempo perché in una condizione familiare favorevole allo svolgimento delle attività (senza figli, ecc.); e chi si è limitato ad assegnare esercizi da svolgere autonomamente. Come è immaginabile, i diversi scenari, di cui abbiamo dato solo alcuni esempi, lasciano facilmente presagire esiti differenti anche all'interno di uno stesso istituto comprensivo. In questa circostanza è chiaro che la chiusura repentina delle scuole ha fatto sì che ci si sia dovuti velocemente organizzare per permettere a tutti gli studenti di essere in qualche modo raggiunti dagli insegnanti; dunque, qualsiasi intervento volto a mantenere le relazioni interpersonali tra docente e studente può e deve essere considerato positivo. Gli insegnanti si sono adoperati con creatività e ingegno nel cercare di creare contenuti coinvolgenti e stimolanti per portare avanti i programmi attraverso canali diversificati e provare a ricreare quella parvenza di normalità che, soprattutto nei primi mesi di pandemia, è andata perduta.

Le decisioni sono state delegate alle singole istituzioni che hanno tamponato dove potevano, senza riuscire a delineare linee guida chiare che permettessero di gestire anche le questioni apparentemente più semplici, come la comunicazione genitore-insegnante: quali mezzi utilizzare? Come raggiungere le famiglie in difficoltà?

I docenti e gli istituti comprensivi hanno fatto del loro meglio, mettendo a disposizione più tempo del previsto e cercando di formarsi, per quanto possibile, poiché non tutti gli insegnanti avevano le competenze adeguate a poter sostenere questo tipo di didattica.

Questo dato evidenzia le difficoltà dell'attuazione degli obiettivi contenuti nel Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), dal momento che non tutte le scuole del territorio italiano si sono rivelate pronte all'utilizzo di strumenti digitali nella gestione didattica e nella gestione organizzativa. E' infatti emerso che in quelle realtà in cui già prima dell'emergenza sanitaria si era abituati all'apprendimento in forma collaborativa in ambienti anche digitali, la ricerca e la selezione dei materiali da proporre alla classe, la condivisione dei contenuti didattici e le modalità di assegnazione e correzione dei compiti sono risultate azioni semplici e immediate,

permettendo così di potersi concentrare sulle forme minime di socialità minate bruscamente dalle chiusure, soprattutto con il primo lockdown⁶⁰.

L'articolo 34 della Costituzione sancisce che la scuola è "obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi", ma è complesso riuscire a garantire questi diritti in condizioni di elevata disparità. Le istituzioni si sono organizzate per far sì che pc e tablet venissero recapitati ai ragazzi più bisognosi, ma le statistiche evidenziano che un bambino/ragazzo su quattro, ha bisogno dell'aiuto dei genitori per svolgere compiti e seguire le lezioni, gravando sul lavoro di questi ultimi⁶¹; inoltre gli spazi abitativi spesso sono troppo piccoli per sostenere una didattica, soprattutto per quelle famiglie con più figli a carico e in età scolare differente: vi sono state famiglie (con genitori costretti a lavorare in smartworking) che hanno dovuto contendersi l'unico o i pochi dispositivi informatici presenti. In tale situazione, spesso, i genitori hanno dovuto valutare a quale appuntamento telematico dare la precedenza, concedendo a settimane alterne la connessione a uno o all'altro figlio.

In questo scenario il diritto all'istruzione è stato messo seriamente in discussione. Come indicato in precedenza, questo tipo di didattica emergenziale ha delegato la maggior parte del lavoro sia ai bambini/ragazzi, che ai genitori, i quali hanno inevitabilmente dovuto supportare i più piccoli, e magari rispiegare, laddove ve ne sia stata necessità, gli argomenti affrontati.

Facendo riferimento a ciò che è stato detto fin qui, è molto probabile che genitori con un maggior grado di istruzione, siano più competenti nell'aiutare i propri figli, inserendo stimoli aggiuntivi e incentivando la motivazione verso il nuovo tipo di didattica. Diversamente gli altri bambini si troveranno a dover recuperare un *gap* che inevitabilmente si è andato a creare, nonostante il tentativo di non penalizzare nessuno.

È da queste considerazioni che nascono le reticenze nei confronti della DaD; i timori che questa possa diventare l'unica didattica possibile, e che quindi in futuro possa andare a sostituire completamente la didattica in presenza. In realtà, come ribadito più volte si è trattato di una didattica a distanza emergenziale che nulla ha a che vedere, tranne in alcuni casi strutturati, con la DaD vera e propria.

⁶⁰ Cella, R., Viale M., *Che cosa resterà della didattica a distanza?*, Italiano a scuola 3 (2021): I-VI.

⁶¹ Almirante P., *Istat, obbligo alla dad ma persistono differenze strutturali fra nord e sud*, LA TECNICA DELLA SCUOLA, La Stampa, aprile 2020. (edscuola.eu)

La didattica a distanza si mostra arida solo se la concepiamo con una logica da corso per corrispondenza, con la modalità totalmente asincrona che consiste nella semplice distribuzione in rete di materiali (anche quando questi materiali contemplano le videolezioni registrate)⁶².

La didattica attuata, soprattutto durante il primo lockdown, ha incontrato non poche difficoltà, ma come abbiamo visto i motivi sono da ricercare in carenze che il sistema scolastico italiano già presentava e che si sono rese visibili e accentuate.

È da queste considerazioni, da questa nuova consapevolezza e dall'esperienza degli studenti in prima persona, che ci si auspica si possa ripartire per migliorare l'esperienza della didattica negli anni a venire.

4.3 Il rientro a scuola

Il Piano Scuola 2020/2021, redatto dal Ministero dell'Istruzione, ha regolamentato il primo rientro a scuola dopo l'interruzione della frequenza avvenuta a marzo 2020. Nel testo sono contenute le linee guida per la ripresa dell'attività scolastica di settembre 2020, e l'esortazione ai Dirigenti Scolastici di attuarle tenendo conto della realtà in cui lavorano, facendo appello alle *Norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche*⁶³. Come viene infatti chiarito nel documento tecnico:

Le indicazioni qui fornite non potranno che essere di carattere generale per garantire la coerenza con le misure essenziali al contenimento dell'epidemia [...] Centrale sarà il ruolo delle singole scuole, nel calare le indicazioni nello specifico contesto di azione, consapevoli della estrema complessità del percorso di valutazione che sono chiamati a fare in un articolato scenario di variabili (ordine di scuola, tipologia di utenti, strutture e infrastrutture disponibili, dotazione organica, caratteristiche del territorio, etc.), nella certezza che solo l'esperienza di chi vive e opera nella scuola quotidianamente con competenza e passione potrà portare alla definizione di soluzioni concrete e realizzabili.

⁶² Perissinotto A., Bruschi B., *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*. Gius. Laterza & Figli Spa, 2020.

⁶³ Regolamento 8 marzo 1999, n. 275, Ministero dell'Istruzione.

Nel documento si trovano le seguenti opzioni organizzative tra le quali scegliere, al fine di garantire la sicurezza del personale e degli studenti, e quindi il distanziamento sociale di un metro all'interno degli edifici:

- 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 (quelli che, nell'organizzazione scolastica considerata per il caso studio che verrà presentato, saranno identificati come *laboratori*);
- 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 (DDI), 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.

Le misure di prevenzione inoltre prevedono l'utilizzo continuo delle mascherine, tranne che per i minori di 6 anni e per gli alunni con forme di disabilità non compatibili con il suo utilizzo, e l'impiego dei dispositivi di protezione per gli adulti, che però non devono far venir meno la possibilità di essere riconosciuti e di mantenere un contatto ravvicinato con i bambini.

Così, con tutte le difficoltà associate alla ripartenza, le scuole hanno riaperto e, come già evidenziato in precedenza, a seconda dell'ordine, del grado e della posizione geografica sono riuscite a portare avanti le loro attività. Alcuni lo hanno fatto quasi sempre in presenza allo scopo di cercare di dare continuità e limitare quindi al minimo la didattica a distanza per i bambini della scuola primaria, quelli del primo anno della secondaria di primo grado, e per gli allievi DSA; altri, in particolare le scuole secondarie di secondo grado, per buona parte dell'anno hanno erogato le attività a distanza.

Oltre al Piano Scuola presentato, il Ministro dell'istruzione, con il decreto del 26 giugno 2020, n. 39, ha fornito il quadro di riferimento entro cui progettare la ripresa delle attività scolastiche nel mese di settembre, con particolare attenzione alla necessità per le scuole di dotarsi di un Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI), per differenziarla dalla DaD. Questa esigenza è nata per evitare di non essere più impreparati nel caso di peggioramento della condizione epidemiologica, e per prevenire le condizioni di disuguaglianza e le problematiche con le quali si è dovuto fare i conti nell'anno precedente. L'indice delle linee guida, infatti, racchiude concetti-chiave che rappresentano le principali sfide della riorganizzazione didattica:

- organizzazione della DDI;
- analisi del fabbisogno;
- obiettivi;
- metodologie e valutazione;
- alunni con bisogni educativi speciali;
- rapporto scuola- famiglia;
- formazione del personale.

Quello che è venuto a mancare nella prima fase dell'emergenza è stato proprio un quadro organizzativo che fornisse delle indicazioni chiare e comuni a tutte istituzioni scolastiche. Se, nella prima fase dell'emergenza, essere riusciti a creare e mantenere un contatto con gli alunni era stato un ottimo traguardo, non era abbastanza a partire dal nuovo anno scolastico. Dal momento che il diritto allo studio deve essere garantito a tutti, è indispensabile l'analisi del fabbisogno della strumentazione tecnologica e di connettività, utile per garantire, laddove ce ne fosse bisogno la dotazione di *devices* in comodato d'uso. Interessante ai fini di garantire una didattica di qualità oltre che all'individuazione degli obiettivi, che rappresentano una necessità del processo educativo, e degli strumenti, che devono garantire unitarietà all'azione didattica, è il riferimento ai metodi; la progettazione della DDI

deve tenere conto del contesto e assicurare la sostenibilità delle attività proposte e un generale livello di inclusività, evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza⁶⁴.

Questo è il punto fondamentale, attivare la DaD, per molti ha voluto dire trasferire le pratiche della lezione frontale tradizionale, online, dimenticando che la didattica

è quella disciplina pedagogica che comprende i metodi dell'insegnare, ovvero le strategie e le metodologie che promuovono l'apprendimento⁶⁵

e non la mera pratica dell'insegnamento trasmissivo; non è naturalmente un'accusa, per tutti i docenti è stato difficoltoso trovare la formula che meglio si adattasse alle esigenze dei bambini e ragazzi coinvolti.

Il paragrafo dedicato alle metodologie e agli strumenti per la verifica così si apre:

La lezione in videoconferenza agevola il ricorso a metodologie didattiche più centrate sul protagonismo degli alunni, consente la costruzione di percorsi interdisciplinari nonché di capovolgere la struttura della lezione, da momento di semplice trasmissione dei contenuti ad agorà di confronto, di rielaborazione condivisa e di costruzione collettiva della conoscenza. Alcune metodologie si adattano meglio di altre alla didattica digitale integrata: si fa riferimento, ad esempio, alla didattica breve, all'apprendimento cooperativo, alla flipped classroom, al debate quali metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni che consentono di presentare proposte didattiche che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali, oltre che all'acquisizione di abilità e conoscenze.

Perché invece di relegare l'utilizzo DDI alla sola dimensione emergenziale non far sì che queste pratiche diventino parte integrante dei percorsi di istruzione e formazione nazionali in modo permanente? Metodologie incentrate sul protagonismo degli alunni, la costruzione attiva e partecipata del sapere, al fine di costruire competenze, sono obiettivi che da anni si perseguono, e sono, inoltre il centro nevralgico della tesi qui sostenuta.

⁶⁴ [Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39](#), Linee guida per la Didattica digitale integrata, Allegato A.

⁶⁵ Perissinotto A., Bruschi B., *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*, Gius. Laterza & Figli Spa, 2020.

Indubbiamente lo sforzo iniziale richiesto è significativo, ma per dirla come direbbe Kuhn, il cambio di paradigma non può essere parziale, perché abbiamo visto che negli anni questo approccio non è stato funzionale, la rivoluzione deve essere attuata e con rivoluzione si intende il cambio di mentalità, che ci è stato imposto dalla pandemia, ma che forse qualcosa di buono al suo interno ha portato.

Tornando ai concetti-chiave evidenziati, la dimensione della valutazione viene incentrata sull'importanza per lo studente di avere un *feedback* costante da parte dell'insegnante, il quale può avvalersi di rubriche valutative e diari di bordo per avere un quadro completo dell'intero percorso del discente e non della singola prestazione. Per gli alunni con bisogni educativi speciali in possesso del Piano educativo individualizzato (PEI) viene garantita la possibilità di recarsi a scuola, mentre per quelli in possesso del solo Piano Didattico Personalizzato (PDP) devono essere strutturati, dal gruppo docenti insieme alle famiglie, percorsi didattici che siano funzionali allo scopo. Questo aspetto, anche nell'ottica dei rapporti scuola-famiglia, è molto importante, vista la condizione di solitudine ed isolamento che è stata denunciata, in particolare, da queste famiglie.

Rilevante la scelta delle parole che si dedicano all'aspetto della comunicazione con le stesse:

il necessario rapporto scuola-famiglia avverrà attraverso attività formali di informazione e condivisione della proposta progettuale della didattica digitale integrata.

Alcune ricerche hanno evidenziato il superamento dei confini nel rapporto genitore-insegnante soprattutto nella fase iniziale dell'emergenza, nel senso che sono stati utilizzati canali di comunicazione non istituzionalizzati. Ciò richiede di specificare l'utilizzo dei canali formali di informazione.

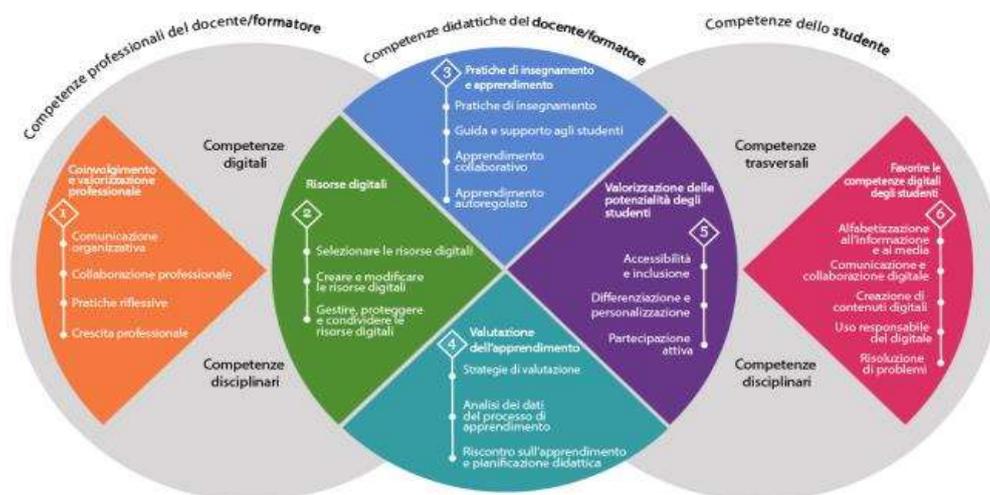
L'ultimo punto sul quale occorre insistere è dedicato alla formazione del personale, in particolare degli insegnanti⁶⁶. Questo aspetto è fondamentale per il rinnovamento e l'innovazione del sistema educativo italiano. L'aumento esponenziale, a partire da marzo 2020, dell'erogazione di webinar online dedicati proprio alla formazione dei docenti è il sintomo di quanto ci sia bisogno di formazione in merito. Questo sistema si presta

⁶⁶ Vedi capitolo 1

particolarmente utile perché offre la possibilità di partecipare da qualsiasi luogo che lo consenta, di interagire con gli altri partecipanti tramite chat o intervenendo direttamente presenta però il limite di non garantire che la sola partecipazione a questo tipo di formazione possa essere adeguatamente tradotta nell'adozione di pratiche educative e di insegnamento efficaci. Gli stessi insegnanti, nonostante l'opportunità che hanno avuto di seguire numerosi eventi formativi online, non si sentono soddisfatti della propria capacità di usare le ITC in classe⁶⁷.

All'interno del testo delle linee guida presentate, legate al concetto-chiave della formazione, viene citato come riferimento l'*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*⁶⁸, documento che nasce con l'obiettivo di fornire un modello coerente che consenta ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di "competenza pedagogica digitale" e di svilupparla ulteriormente.

Figura 4. Sintesi del quadro delle competenze DigCompEdu.



Fonte: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

Nella Figura 4, sopra riportata, viene sintetizzato il quadro di riferimento sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori, il quale si articola in sei aree che si focalizzano su aspetti differenti della loro attività professionale: coinvolgimento e valorizzazione professionale, risorse digitali, pratiche di insegnamento e apprendimento, valutazione dell'apprendimento,

⁶⁷ Bonaiuti G., et al. Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze. Carocci, 2017

⁶⁸ Punie, Y., editor(s), Redecker, C., European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.

valorizzazione delle potenzialità degli studenti, favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

Se il modello, proposto dalla commissione europea, permette ai docenti di valutare il proprio livello di competenza e quindi capire se hanno raggiunto traguardi soddisfacenti, esiste un altro interessante modello per la formazione integrata degli insegnanti all'uso delle tecnologie denominato *Technology, Pedagogy and Content Knowledge* (TPACK) che si concentra sul fornire un framework che guidi la formazione degli stessi. Giovanni Bonaiuti indica quest'ultimo modello come uno dei migliori metodi attuabili affinché vi sia un uso efficace delle tecnologie nell'insegnamento, cioè l'integrazione di tre diverse aree conoscitive tra le competenze dei docenti: i contenuti (CK), le competenze pedagogiche (PK) e quelle tecnologiche (TK), da qui modello TPACK.

Le strutture di questi modelli evidenziano come le sole risorse che la rete offre, non sono sufficienti a garantire la riuscita degli apprendimenti, ma è fondamentale integrare la figura di un professionista competente e riflessivo.

Ad integrazione di questi modelli, si torna in questa sede a ribadire l'importanza di capire quali pratiche attuate hanno coinvolto maggiormente gli alunni e quali meno, così da renderli partecipi in prima persona e favorire il passaggio da semplici *consumer*, cioè fruitori passivi di contenuti e strumenti didattici, a quella di *prosumer*, ovvero soggetti che hanno un ruolo attivo nell'identificare quale strategia possa essere più adeguata alle proprie esigenze e nel produrre soluzioni valide per la costruzione di conoscenze che possano essere condivise.

Per questa ragione nel prossimo capitolo si andranno a presentare i risultati di un'indagine rivolta a dei ragazzi della scuola primaria per comprendere, attraverso un confronto tra gli aspetti positivi e negativi da loro indicati della scuola in presenza e di quella a distanza, il loro punto di vista e individuare quali elementi delle rispettive esperienze vorrebbero mantenere nella scuola del futuro.

5. Dad e cittadinanza attiva: la scuola durante la pandemia

5.1 L'indagine

L'esperienza emergenziale della didattica a distanza può essere l'occasione per provare a riprogettare l'attività scolastica in ottica democratica, permettendo a chi l'ha vissuta di esprimere le proprie considerazioni e partecipare in modo concreto alla riorganizzazione della stessa. A tal fine è stata progettata un'indagine condotta presso l'Istituto comprensivo di Druento, situato in Piemonte nella provincia di Torino, che ha coinvolto gli alunni e le alunne delle classi V.

In particolare, si è voluto indagare quali elementi della scuola in presenza e di quella a distanza sono stati più apprezzati e quali meno, e quanta importanza viene riconosciuta alle relazioni e all'ambiente didattico.

In base alle risposte raccolte si cercherà di verificare se vi è una preferenza tra la didattica a distanza e quella in presenza e se i ragazzi riconoscono la possibilità di una possibile integrazione tra le due. Presupposto e fondamento della ricerca è stato valorizzare l'*agency* dei ragazzi, dando loro voce, e quindi chiedendo le loro opinioni. Occorre premettere che i bambini e le bambine intervistati non sono abituati a esprimere il proprio punto di vista, è stato quindi necessario spronarli a esprimere sensazioni, opinioni e bisogni.

5.2 Il piano della ricerca

5.2.1 Il quadro teorico di riferimento

La costruzione del quadro teorico in riferimento alla DaD è avvenuta attraverso l'analisi e lo studio della letteratura scientifica presente sul tema. A tale proposito si sottolinea la molteplicità di pubblicazioni avvenute negli ultimi due anni, e la scelta di focalizzarsi su quelle che più si è ritenute utili per il lavoro. In particolare, si è fatto riferimento ai documenti rilasciati dal Miur durante l'emergenza. La ricerca bibliografica è avvenuta esaminando le pubblicazioni presenti in Google Scholar e alcuni testi utilizzati nel corso di laurea.

5.2.2 Il metodo e lo strumento della ricerca

Per la rilevazione le informazioni si è scelto di utilizzare un questionario da somministrare online, attraverso lo strumento Google Moduli, un'applicazione gratuita ed utilizzabile via rete per l'elaborazione di sondaggi. Il questionario è stato compilato autonomamente da alunni e

alunne. L'utilizzo di questa modalità di somministrazione mi ha permesso di raggiungere un maggior numero di rispondenti, pari a 43. Un ulteriore vantaggio della somministrazione online consiste nel fatto che le risposte sono automaticamente inserite in un file di dati Excel, non occorre dunque inserire manualmente i dati nella matrice. La possibilità di indicare come obbligatorie le risposte ha infine permesso di non avere questionari incompleti e quindi inutilizzabili.

Il questionario comprende 21 quesiti suddivisi in:

- domande chiuse (la maggioranza);
- domande aperte, in cui il rispondente poteva esprimersi liberamente (due domande).

5.2.3 Tempi di somministrazione e scelta del campione

Il questionario è stato somministrato nel periodo tra il 27 maggio e l'11 giugno 2021, verso la fine dell'anno scolastico, a seguito dell'indispensabile presentazione del progetto ai genitori e relativa autorizzazione alla partecipazione dei figli; questa è stata compilata in forma cartacea o in forma digitale a seconda della disponibilità. Il campione è costituito da 43 bambini delle classi V della scuola primaria, il campionamento è di tipo non probabilistico accidentale. Pur consapevole delle ridotte dimensioni del campione riteniamo che le informazioni ottenute dalla compilazione del questionario possano comunque rappresentare utili spunti e una prima esplorazione relativa all'esperienza della didattica a distanza vissuta da questi alunni nell'anno scolastico 2020-21.

Compilato il questionario online, le risposte venivano in automatico salvate su un file Excel grazie all'utilizzo di Google Moduli. Proprio per questo motivo, una volta terminata la raccolta dati, il database Excel ha subito consentito di lavorare sui dati e di estrarre le informazioni che interessano ai fini dell'indagine.

Il questionario, completamente anonimo, è stato inviato tramite link in una e-mail direttamente all'indirizzo di posta elettronica degli alunni grazie alla mediazione delle insegnanti di classe. L'idea iniziale di raggiungere tutte le quinte dell'istituto comprensivo non è stata realizzabile a causa del mancato raggiungimento delle insegnanti di una delle succursali.

Il questionario e il modulo di adesione al progetto sono tra gli allegati del lavoro presentato.

5.3 Analisi dei dati

Il questionario è stato compilato da 43 bambini, 26 maschi e 17 femmine delle classi V della scuola primaria.

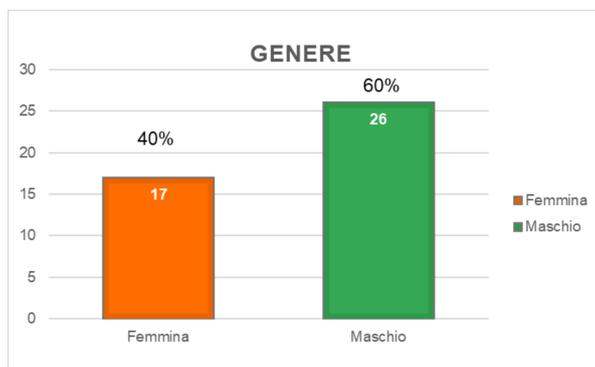


Grafico 1. Distribuzione del genere degli studenti.

La prima domanda che chiedeva di specificare il genere è l'unica variabile di sfondo che si ritenuto opportuno raccogliere.

La seconda domanda chiedeva di confrontare la scuola vissuta durante la pandemia (svolta unicamente a distanza) e quella della riapertura⁶⁹, e di esprimere una preferenza.

⁶⁹ Fortunatamente le classi interpellate, nel corso dell'anno 2020/2021, non sono mai state poste in quarantena per positività o per presenza di sintomi da Covid-19 da parte di un numero rilevante di bambini; solo alcuni bambini, singolarmente, hanno dovuto ricorrere alla DDI.

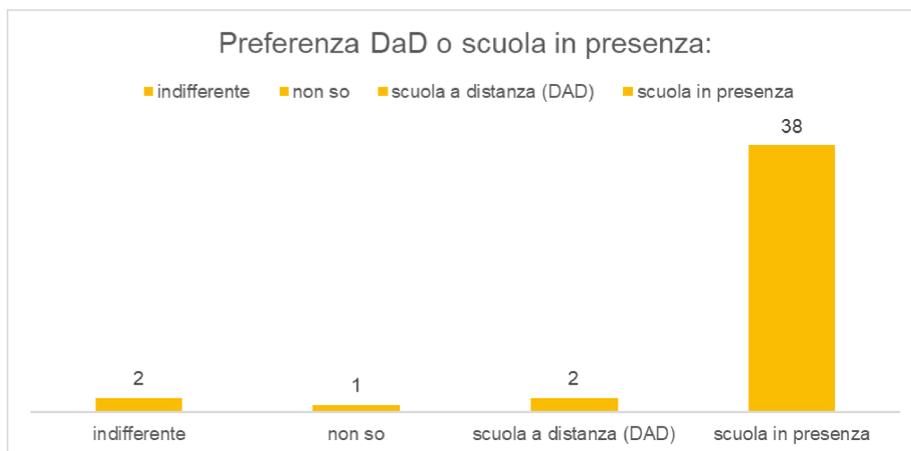


Grafico 2. Distribuzione preferenza tra DaD e scuola in presenza.

Dal grafico si può notare come la netta maggioranza dei rispondenti preferisca senza alcun dubbio la scuola in presenza.

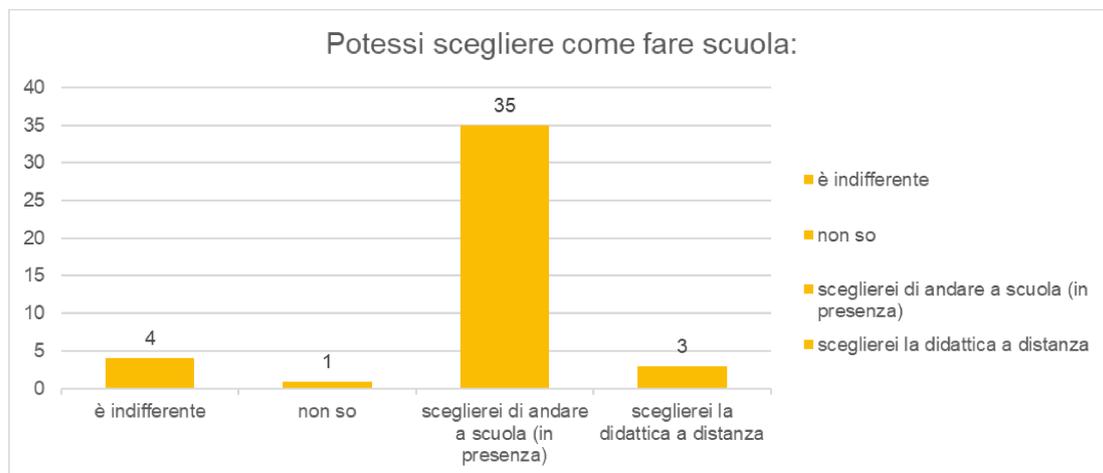


Grafico 3. Distribuzione preferenza se si potesse scegliere come fare scuola

La preferenza della scuola in presenza, per i bambini come per le bambine, è confermata dalle risposte alla domanda su come deciderebbero di fare scuola potendo scegliere.

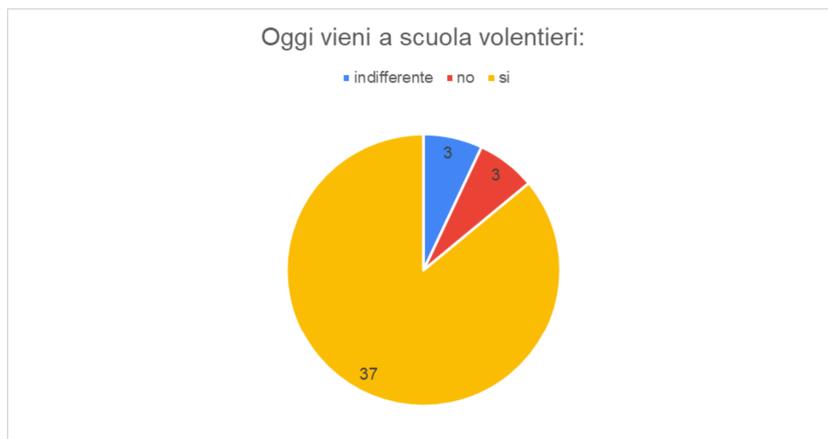


Grafico 4. Distribuzione della volontà di andare a scuola.

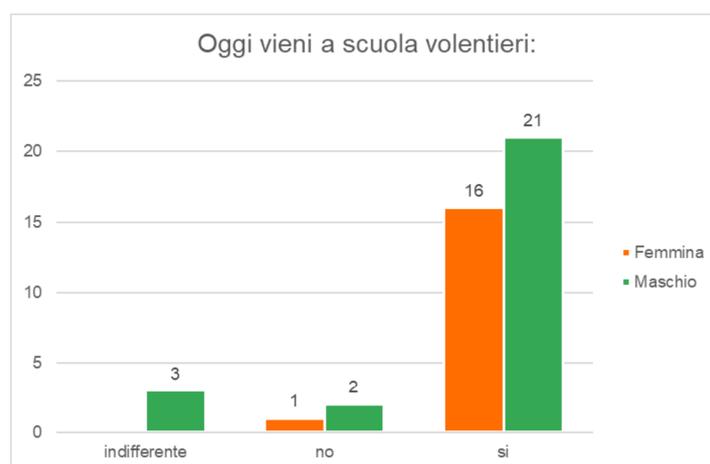


Grafico 5. Distribuzione per genere della volontà di andare a scuola.

Fortunatamente, come si vede nei grafici 4 e 5, nonostante l'esperienza vissuta e forse anche a causa della stessa, la quale ha permesso di rivalutare aspetti che in precedenza si davano per scontati, i ragazzi vanno a scuola volentieri; la quasi totalità delle femmine, infatti ha risposto positivamente, mentre alcuni maschi, pochi si collocano tra l'indifferente e il no.

Chiedendo ai ragazzi di identificare quali aspetti della didattica a distanza hanno apprezzato (grafici 6 e 7), notiamo che i pareri si dividono: la maggioranza riporta gli orari con maggiore concentrazione tra i maschi (11); come secondo aspetto troviamo "il restare a casa", sempre

con maggior apprezzamento tra i maschi (9). Terzo elemento che è piaciuto è l'utilizzo del computer, in particolare alle femmine (8 a fronte di soli 4 maschi). Interessante notare come questa situazione sia in controtendenza rispetto al pensiero comune che vede i maschi più interessati all'utilizzo delle tecnologie.



Grafico 6. Distribuzione in riferimento agli aspetti apprezzati della DaD.

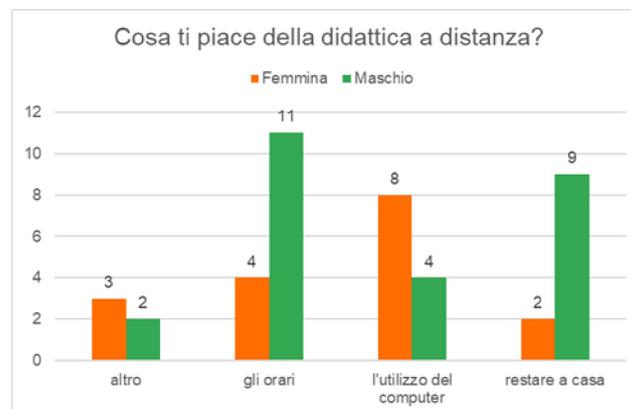


Grafico 7. Distribuzione, per genere, in riferimento agli aspetti apprezzati della DaD.

Tra chi ha risposto altro si osserva che due alunni non esprimono apprezzamento per nessuna delle componenti della loro esperienza, rispondendo infatti "niente"; mentre gli altri identificano lo stare con la famiglia e la possibilità di svolgere attività online come elementi di piacere della didattica a distanza.

Nel grafico 8 e 9 vengono, invece, mostrati gli elementi che non sono piaciuti della DaD.



Grafico 8. Distribuzione in riferimento agli aspetti che non sono piaciuti della DaD.

Possiamo notare che viene confermato come meno apprezzato il vincolo del “restare a casa” soprattutto tra le femmine; facendo infatti un confronto con la domanda precedente (grafico 7), l’elemento che più piace ai maschi dopo l’orario è “il restare a casa” mentre per le femmine, questo, è l’aspetto più negativo. In modo abbastanza equo tra maschi e femmine, contrariamente a prima, qualcuno identifica gli orari e l’utilizzo del computer come aspetti negativi, ma un numero considerevole, rispetto al campione analizzato si concentra su “altro”, in particolare i maschi (grafico 9).

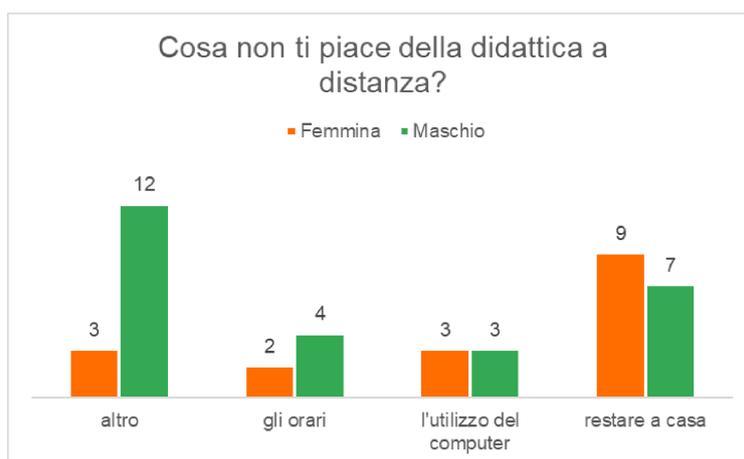


Grafico 9. Distribuzione, per genere, in riferimento agli aspetti che non sono piaciuti della DaD.

Tra chi ha risposto altro rispettivamente 12 maschi e 3 femmine, la motivazione più citata è l’impossibilità di incontrare i compagni e maestri/e; qualcuno, inoltre, ha identificato come

elementi negativi i quiz a tempo, i problemi di connessione e l'eccessivo numero di ore trascorse al computer.



Grafico 10. Distribuzione degli alunni rispetto agli elementi apprezzati della DaD.

In accordo con quanto rilevato in precedenza, come si evince da grafico 10, stare in classe è l'elemento più apprezzato della didattica in presenza. Soffermandoci sul genere notiamo, che in proporzione, sono in particolare le femmine a sostenere questo dato. Nessuno tra gli intervistati ha selezionato come risposta a questa domanda "gli orari", i quali come vedremo nel grafico 12, non soddisfanno gli studenti.

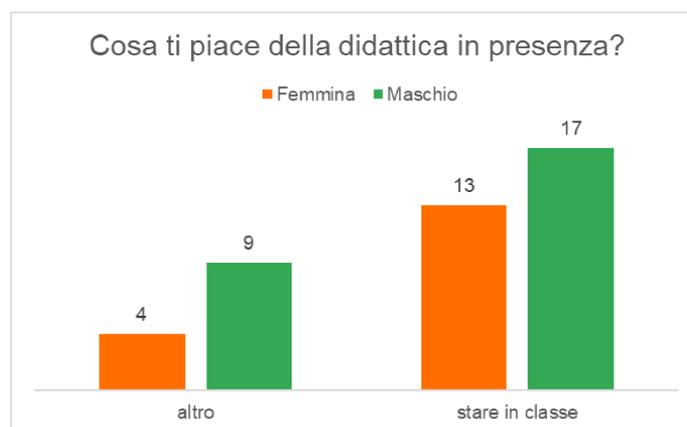


Grafico 11. Distribuzione degli alunni per genere, rispetto agli elementi apprezzati della DaD.

Tra chi, a questa domanda (grafico 11), ha risposto "altro" ritorna il piacere di poter vedere e ascoltare di persona maestri e compagni, e qualcuno in particolare fa riferimento alla possibilità di poter trascorrere l'intervallo con loro.

L'aspetto che non piace e che mette d'accordo un numero considerevole di intervistati sono gli orari (grafici 12 e 13).



Grafico 12. Distribuzione degli alunni rispetto agli elementi non apprezzati della didattica in presenza.

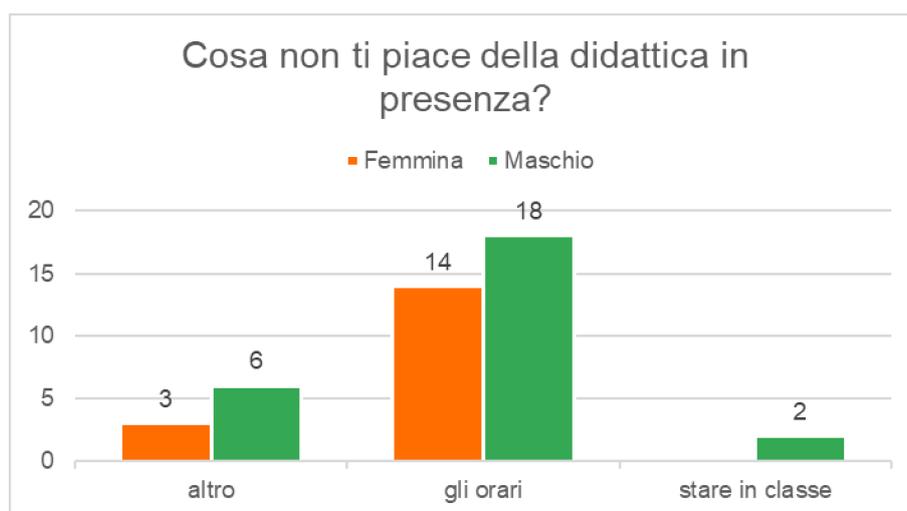


Grafico 13. Distribuzione degli alunni, per genere, rispetto agli elementi non apprezzati della didattica in presenza.

Questo aspetto va considerato poiché, da un confronto, si nota che l'elemento che invece, risulta essere più apprezzato della DaD sono proprio gli orari.

Tra chi ha risposto "altro", 4 studenti affermano di gradire tutto della didattica in presenza, mentre qualcuno facendo riferimento alla nuova modalità di gestione del gruppo classe, riporta di non apprezzare la separazione dai compagni durante la permanenza nei

“laboratori”⁷⁰ e l'impossibilità di utilizzare gli strumenti musicali. Altri elementi che non piacciono sono: il carico di studio e la relativa stanchezza (1)⁷¹, la mensa (1), le lezioni noiose (1) e l'intervallo definito “troppo corto” (1).

Un aspetto che si è voluto indagare, e che i ragazzi nel rispondere alle domande hanno anticipato è quello relazionale (vedi grafico 14). L'indagine, nonostante il campione sia ridotto, evidenzia che la maggior parte degli intervistati ha sentito la mancanza dei compagni e dei maestri/e nonostante li vedessero in video; chi ha risposto “altro”, e anche alcuni tra quelli che hanno risposto “i compagni”, hanno specificato che sono entrambe le figure ad essere loro mancate. Vista l'entità del dato, non si è ritenuto significativo analizzare le differenze tra maschi e femmine per questo item.

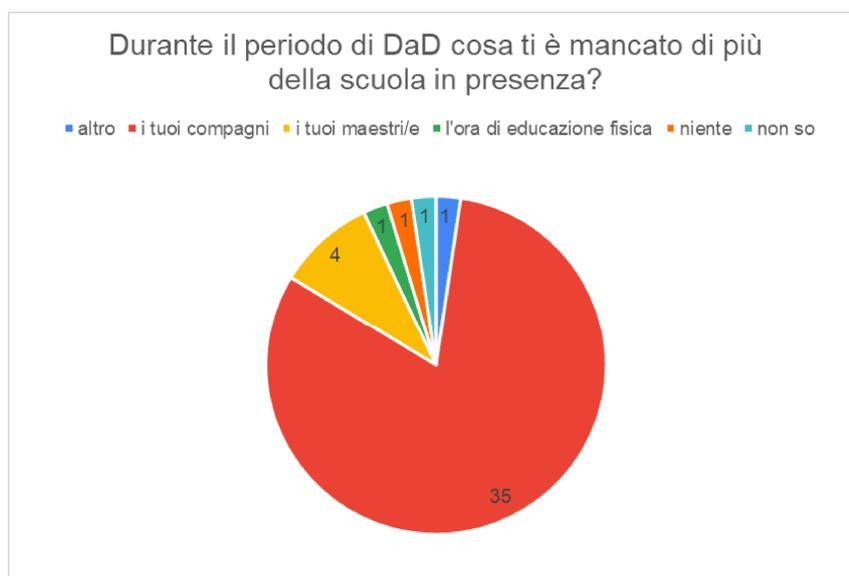


Grafico 14. Distribuzione degli alunni rispetto a quali aspetti sono mancati della scuola in presenza.

⁷⁰ Nel Piano Scuola 2020/2021 viene indicata la possibilità di “articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso”; nello specifico nell'organizzazione scolastica considerata questi gruppi sono stati nominati come “laboratori”. Si è scelto di creare gruppi di alunni provenienti da due classi differenti ma appartenenti allo stesso anno (2 classi V), che turnassero ogni 15 giorni fino al termine delle lezioni.

Vedi capitolo 4, paragrafo 4.3.

⁷¹ Si intende il numero di studenti.

Analizzando quale aspetto è mancato meno della scuola in presenza (grafico 14), si può constatare che è la mensa la più indicata dai ragazzi. Si fa notare che non sono state prese in considerazione altre variabili di sfondo; quindi, non sappiamo molto del contesto di vita degli intervistati. Questo dato, dunque, potrebbe essere diversamente interpretato. Possiamo notare che ben 7 studenti non sanno scegliere cosa sia mancato loro meno e 6 indicano che a loro non è mancato nulla. Si potrebbe supporre non ci sia un aspetto che è mancato di meno, ma che sia mancato tutto allo stesso modo. Vista l'entità del dato, non si è ritenuto significativo analizzare le differenze tra maschi e femmine per questo item.



Grafico 15. Distribuzione degli alunni rispetto a quali elementi sono loro mancati, meno, della scuola in presenza.

Addentrando nell'aspetto più tecnico dell'esperienza, si è chiesto ai ragazzi come trovassero la spiegazione in video rispetto a quella in presenza, e la maggior parte l'ha definita come "più difficile".



Grafico 16. Distribuzione degli alunni in riferimento al livello di difficoltà attribuito alla spiegazione in video.

Rispetto al genere, non si notano particolari differenze, studenti e studentesse sembrano essere in accordo tra loro.

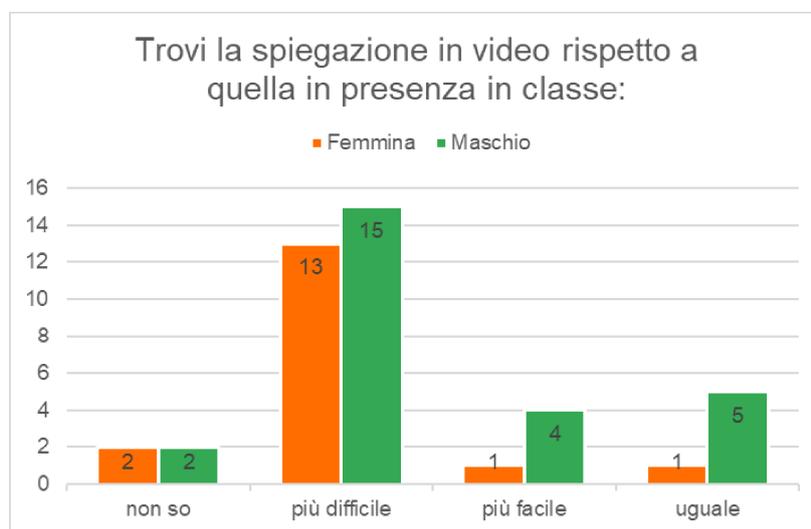


Grafico 17. Distribuzione degli alunni per genere, in riferimento al livello di difficoltà attribuito alla spiegazione in video.

Analizzando il livello di attenzione, emerge in modo significativo come gli studenti riconoscano di riuscire a stare più attenti a scuola (grafico 18).



Grafico 18. Distribuzione degli alunni rispetto alla capacità di attenzione.

La distribuzione rispetto al genere mostra che alcuni, tra i maschi in particolare (5), affermano di riuscire a stare più attenti alla lezione quando sono a casa (grafico 19).

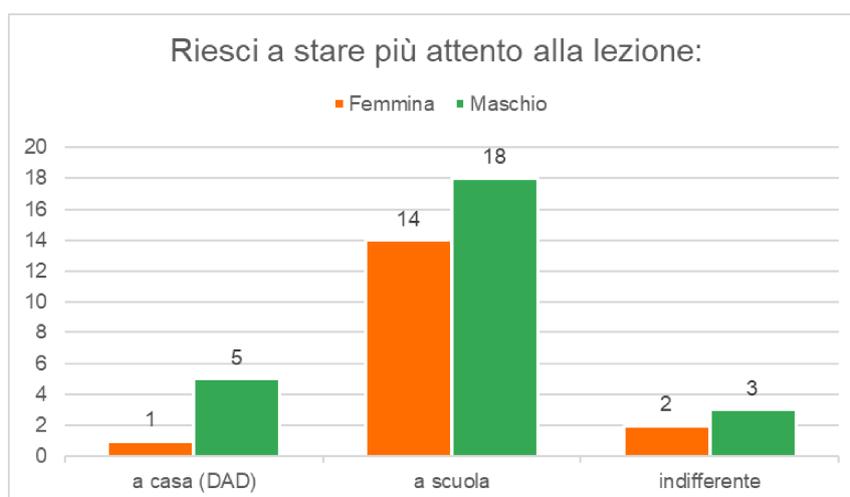


Grafico 19. Distribuzione degli alunni per genere, rispetto alla capacità di attenzione.

Dovendo valutare l'esperienza nel complesso (grafico 20), gli studenti si dividono equamente tra chi afferma "mi è piaciuta" (11) e chi "non mi è piaciuta" (11); andando più in profondità, notiamo che altri 10 studenti affermano che l'esperienza non è piaciuta per niente. Solo due studenti invece che l'esperienza è piaciuta loro molto, ma ben 9 non si sbilanciano dichiarandosi indifferenti.

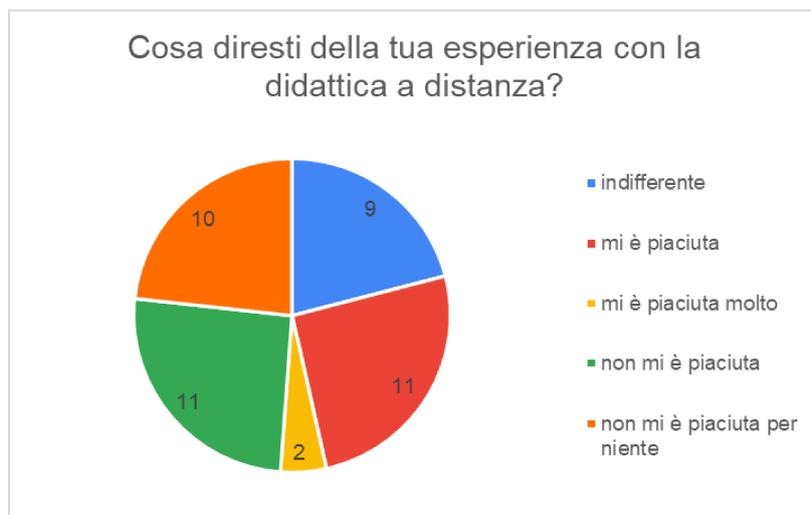


Grafico 20. Valutazione nel complesso dell'esperienza della DaD.

Dal grafico 21 possiamo notare che l'esperienza della didattica a distanza è piaciuta più ai maschi (9) che alle femmine (4) che in maggioranza non hanno apprezzato la didattica a distanza.

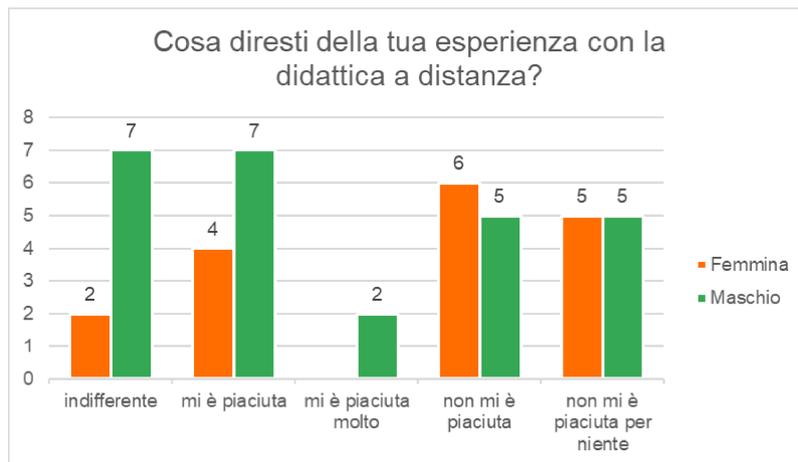


Grafico 21. Valutazione, distinta per genere, per l'esperienza della DaD nel suo complesso.

A chiusura del questionario vi erano due domande aperte, nelle quali si chiedeva ai ragazzi:

- quali elementi della didattica distanza porterebbero nella scuola in presenza del futuro;
- quali elementi della scuola prima della pandemia non avrebbero più voluto.

Dall'analisi delle risposte risulta preponderante la voglia di utilizzare il computer e i dispositivi, quali tablet e telefoni per lo svolgimento della didattica; infatti, viene indicata più volte la volontà di continuare a adoperare la rete per lo svolgimento di lavori e ricerche in concomitanza all'utilizzo di alcune piattaforme. Alcuni, forse tra quelli a cui la didattica a distanza proprio non è piaciuta, affermano che non porterebbero nulla dell'esperienza, mentre significativo torna ad essere l'individuazione dell'orario come aspetto da mantenere anche per il futuro. Visto il campione ridotto, si ritiene opportuno indicare anche quegli aspetti che vengono riconosciuti dai singoli studenti, perché potrebbero rappresentare indicazioni importanti. Uno studente identifica il "silenzio" quale elemento che vorrebbe per la scuola in presenza del futuro, aspetto singolare che porterebbe ad approfondire qual è la personale esperienza dell'interessato all'interno della sua classe. Altri, in ottica riflessiva, vorrebbero mantenere costante l'impegno che hanno impiegato per la didattica a distanza, riconoscendo di non essersi mai applicati allo stesso modo in classe; uno in particolare vorrebbe poter esercitare la stessa autonomia che ha dovuto imparare per la DaD.

Alla domanda su quali elementi della scuola prima della pandemia non vorrebbero più, la grande maggioranza risponde “nessuno”; l’esperienza vissuta ha fatto apprezzare la scuola che “va bene come era prima”. In accordo con quanto approfondito sin qui, ritornano gli orari e la mensa tra gli aspetti da cambiare rispetto al passato. Singoli studenti, indicano: lasciare i libri a scuola e le regole troppo rigide; altri, probabilmente fraintendendo la domanda, riportano tra le cose da eliminare: l’utilizzo della mascherina e i laboratori (nell’accezione spiegata in precedenza).

5.4 Attività integrative

Durante l’anno scolastico 2020/2021 l’unica chiusura nazionale per la scuola primaria è stata dal 16 al 26 marzo 2021, in prossimità delle vacanze di Pasqua. Dovendo nuovamente affrontare la didattica a distanza, con l’aiuto delle insegnanti di classe si sono proposte alcune attività ad una delle classi quinte, per invitare studenti e studentesse a riflettere sulle loro emozioni e sentimenti.

Uno dei lavori proposti è stato rispondere al seguente quesito:

Come ti senti rispetto al ritorno della DaD?

Indicativo notare che i ragazzi rispetto al ritorno della DaD provino sentimenti contrastanti: la maggior parte di loro si sente triste perché si ritrova di nuovo obbligato a non vedere compagni e maestre/i dal vivo; perché nonostante l’impegno, le limitazioni e i sacrifici dei mesi precedenti la situazione pandemica non è migliorata ed essi si sentono di nuovo in “trappola”.

Mi sento strana e triste, triste perché significa che la situazione sta peggiorando e non posso vedere i miei amici dal vivo e strana perché mi sembra di tornare indietro nel 2020

Sono tristi perché spesso hanno problemi di connessione e alcune volte con i dispositivi (videocamera, microfono), ma allo stesso tempo sono felici perché a casa possono non usare la mascherina, sanno che potranno vedere comunque i compagni e le maestre in video e questo li conforta; qualcuno è felice perché non deve mangiare a scuola e la mattina può dormire di più, qualcun altro lo è perché a casa riesce a concentrarsi di più poiché vi è meno confusione.

La sensazione che prevale maggiormente insieme a felicità e tristezza è la tranquillità data, dall'aver già affrontato il tipo di situazione. Gli studenti si sentono preparati perché ormai sanno quello che dovranno fare e hanno confidenza con il computer, le piattaforme digitali e le applicazioni.

“Mi sento tranquillo perché questa è la seconda volta che la faccio (la DaD) e quindi so come funziona”

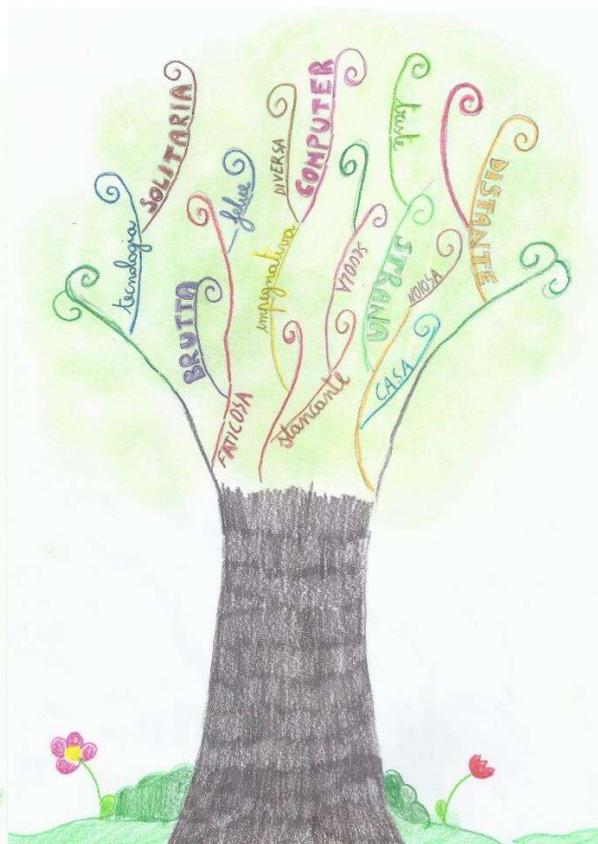
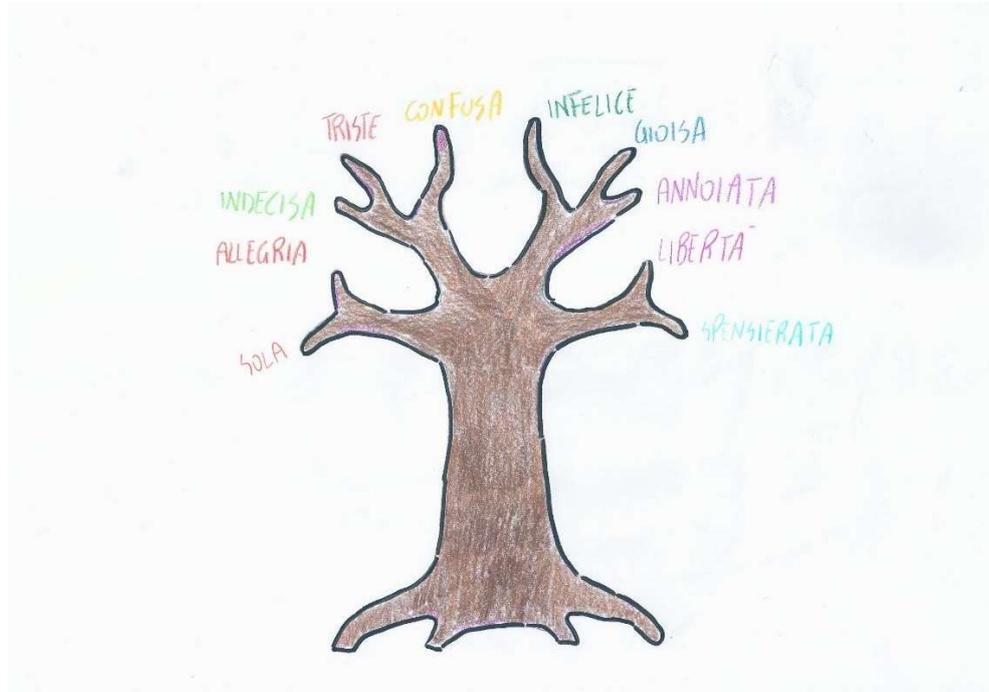
*“Mi sento triste perché non ci possiamo vedere fisicamente ma allo stesso tempo più preparata perché l'anno scorso era tutto nuovo per me e mi dovevo orientare, invece adesso so: come si caricano le foto, come si partecipa alle videolezioni ecc.
[...]*

Queste risposte mettono in risalto, come evidenziato nei capitoli precedenti, la capacità di resilienza dei ragazzi, i quali riconoscono di essere diventati più competenti nell'utilizzo delle tecnologie e come abbiamo visto non vogliono perdere tutto ciò che hanno faticosamente dovuto imparare.

L'altra attività proposta in ambito artistico è stata quella di realizzare un "albero della DaD" che avesse sui rami, le parole, che questo tipo di didattica richiama alla mente ai ragazzi. È importante ribadire che questo lavoro è stato proposto nelle due settimane di inevitabile chiusura nazionale, in un periodo in cui tutte le scuole e le famiglie erano in allerta DaD nella speranza di evitarla; la chiusura è stata considerata da tutti, insegnanti compresi, un fallimento e ciò ha provocato sconforto generale.

Di seguito alleghiamo alcuni degli alberi che sono stati realizzati.





Interessante notare che i termini, computer, connessione, tecnologia, videolezione, ascolto e confronto, strettamente legati alle attività, si presentino più volte ad indicare consapevolezza dei mezzi che si dovranno usare per poter svolgere il lavoro e restare in “contatto”;

significativo, inoltre, il termine “distanza” ad evidenziare che, se serve la DaD allora vuol dire che si è lontani e quindi quella è la soluzione. Si è visto che la DaD, in realtà, sostituita successivamente con il termine DDI punta ad essere un’integrazione alla didattica in presenza; proprio per questa ragione la denominazione è cambiata.

La solitudine è un altro termine che si ripete, nonostante ci si connetta e si possa vedere i compagni e i maestri/e in video, i ragazzi si sentono soli; il tipo di relazione mediata dal dispositivo non è sufficiente a colmare la distanza fisica, facendo in alcuni casi sentire “in trappola”.

L’analisi delle parole inserite in questi disegni lascia intravedere il senso di confusione che questa esperienza ha suscitato nei ragazzi. Nei lavori si alternano sentimenti di tristezza, noia, felicità, stanchezza, dovuti alle diverse situazioni che hanno dovuto affrontare nei diversi contesti di vita; quindi, non si può affermare con certezza quali di queste sensazioni siano legate alla didattica e quali no, ma sicuramente questa condizione ha destabilizzato i ragazzi. Un termine ricorrente, nonostante tutto però, quello di “speranza” ed è proprio questa che deve spronare noi adulti per far sì che la fiducia dei ragazzi, in un futuro migliore, non venga tradita.

5.5 Conclusioni della ricerca

L’indagine condotta, sebbene sia riuscita a coinvolgere un numero esiguo di studenti ha messo in evidenza come questi abbiano le idee particolarmente chiare su cosa è mancato loro e cosa no, come agirebbero potessero scegliere e a quali elementi non vorrebbero più rinunciare in futuro.

I ragazzi dichiarano con sicurezza che, rispetto anche all’esperienza passata, oggi sceglierebbero la scuola in presenza (grafico 3), tuttavia quando viene domandato loro se l’esperienza è piaciuta o meno non vi è uno schieramento netto sul “no” (grafico 20), come nella risposta precedente, proprio ad indicare che per quanto non vorrebbero praticarla, nella sua connotazione emergenziale, la DaD non è stata un evento completamente negativo. L’utilizzo dei dispositivi digitali e tecnologici, l’utilizzo della rete per le ricerche e le attività scolastiche (Classroom) sono stati apprezzati e sono aspetti che vorrebbero si mantenessero anche in futuro, così come gli orari; vi è accordo, nelle risposte, sul poco gradimento della distribuzione oraria della scuola in presenza, e sull’apprezzamento degli orari della DaD, che si concentravano principalmente nelle mattine.

Oggi gli studenti, nel caso fosse loro richiesto, si sentono più competenti nell'affrontare la DaD, perché si sentono padroni degli strumenti, tanto che qualcuno dichiara che vorrebbe poter avere la stessa autonomia anche in classe. In alcuni contesti i ragazzi si sono ritrovati da soli con il proprio dispositivo e hanno dovuto da soli, attraverso prove ed errori, imparare ad utilizzare in un modo nuovo i propri dispositivi, spesso dando eventuali indicazioni anche a compagni, genitori o insegnanti. Ciò ha permesso che *imparassero facendo*, sperimentando e questo in molti casi ha giovato sullo stesso senso di autonomia e autoefficacia, tanto da voler continuare a sentirsi così anche in presenza.

Le riflessioni dei ragazzi sono per le istituzioni, per le scuole e per gli insegnanti, preziose indicazioni per formulare nuove proposte organizzative, educative e didattiche.

I dirigenti e gli insegnanti in particolare hanno l'occasione di poter progettare percorsi didattici che li coinvolgano e che riaccendano in loro la voglia di impegnarsi, come è successo con la DaD; in quella situazione i ragazzi sentivano che se non avessero mantenuto la concentrazione, probabilmente si sarebbero persi qualcosa di importante. Allo stesso modo in presenza, dobbiamo permettere ai ragazzi di comprendere che il loro contributo, la loro partecipazione e opinione sono importanti, e che senza, tutti potrebbero perdere l'occasione di imparare qualcosa di rilevante insieme.

5.5.1 Limiti e ricerche future

Lo studio svolto, purtroppo ha coinvolto meno studenti del previsto, sarebbe pertanto interessante proporre in futuro, uno studio simile, che raggiunga un maggior numero di persone e che indaghi anche sui contesti di vita dei ragazzi. Si potrebbero rivolgere domande anche a genitori ed insegnanti, in modo da favorire un dialogo e uno scambio di opinioni tra tutti i soggetti coinvolti in quella che è stata la DaD emergenziale.

La didattica a distanza è stata ed è un'esperienza collettiva di grande rilevanza che inevitabilmente cambierà il modo di fare scuola, e i risvolti si comprenderanno pienamente solo con il tempo: criticità, promesse, disillusioni, conquiste. Speriamo che questo sia solo il punto di partenza per un vero cambio di paradigma consapevole.

Conclusioni

Il lavoro presentato ha voluto porre l'attenzione sul ruolo che la scuola e tutte le istituzioni educative hanno sulla vita dei bambini e delle bambine, riflettendo sui fenomeni dell'abbandono scolastico, disaffezione e povertà educativa e su come questi, a causa della pandemia si siano amplificati. La chiusura prolungata delle scuole ha ampliato il divario tra persone provenienti da contesti economicamente svantaggiati e quelle più benestanti. Non tutti gli studenti, infatti, sono stati raggiunti da strumenti di didattica online, poiché alcune scuole non erano attrezzate per poter supportare questo tipo di organizzazione. Da anni ormai si discute sull'esigenza di un cambiamento dell'attuale modello scolastico, e questo in parte è avvenuto con l'introduzione delle ICT e l'attuazione del PNSD, ma ciò non è stato sufficiente poiché ci si è resi conto che a fare la differenza per il miglioramento degli apprendimenti non sono le tecnologie in sé, ma le metodologie e la personalità dei docenti. Nonostante i numerosi limiti contestuali, la didattica a distanza emergenziale, cercando di sopperire alla mancata possibilità di frequentare la scuola in presenza, ha permesso di sperimentare un tipo insegnamento alternativo, già praticato in altre realtà e di rimettere in discussione quali pratiche siano più efficaci per coinvolgere e favorire la partecipazione dei ragazzi. Ed è proprio quest'ultimo l'aspetto che più si è voluto approfondire nella presente ricerca: dall'analisi di alcuni studi nati nel contesto emergenziale, infatti, risulta fondamentale evidenziare le diverse opinioni e i punti di vista che dirigenti, insegnanti e studenti possiedono rispetto ad alcune tematiche e come la percezione dell'interesse verso l'argomento e dell'efficacia dell'intervento cambi a seconda della categoria di riferimento. Ciò che viene considerato importante da coloro che progettano un programma formativo, spesso non ha la stessa rilevanza per chi ne usufruisce, in questo caso gli studenti, portando ad una perdita di interesse da parte di quest'ultimi.

Se da una parte lascia perplessi come a livello nazionale non si sia avuto maggior riguardo per gli interessi dei bambini, salvaguardando quei contesti e quelle relazioni che in alcuni casi risultano essere, per loro, vitali, dall'altra ciò ha provocato una risposta attiva da parte dei ragazzi che hanno cominciato a far sentire la propria voce, rivendicando il loro diritto all'istruzione.

Interpellando i ragazzi sulla personale esperienza della didattica a distanza viene confermata l'esigenza di un rinnovamento dell'organizzazione scuola, legato in particolare alla

distribuzione oraria e all'utilizzo più dinamico e sistematico delle tecnologie ma anche l'indispensabile bisogno di relazione con compagni e insegnanti: è questo, infatti, l'aspetto che più è mancato agli studenti.

Nonostante l'avvento di Internet e del digitale abbiano profondamente modificato il nostro modo di comunicare e di entrare in relazione, l'incontro con l'altro rimane una necessità che può cambiare nella forma e nei tempi ma non può prescindere dalla presenza fisica. Per questa ragione, la scuola deve continuare ad essere il luogo dove bambini e ragazzi possono sperimentare la propria identità, in modo da poter riconoscere anche quella dell'altro; lo spazio in cui attraverso un'educazione alla cittadinanza e l'esercizio dell'agency, essi possano diventare consapevoli di essere parte attiva e significativa della realtà globale. Sentire di essere realmente ascoltati, responsabilizzati e fare parte di un sistema scolastico nella quale riescono a riconoscersi, sarà fondamentale per ritrovare significato nei percorsi educativi e didattici che si troveranno ad intraprendere.

Il presente elaborato è stato terminato a settembre 2021, ma i temi affrontati sono oggi al centro dell'importante dibattito sulle dinamiche del futuro riguardanti l'istruzione e la formazione e per questo la produzione scientifica di riferimento risulta essere in continua evoluzione.

La pandemia, nostro malgrado, ha dato l'opportunità di ripensare alla scuola e all'educazione come bene comune di tutta la società, e si dovrà lavorare per far sì che ciò non passi nuovamente in secondo piano. La speranza è che finalmente invece di tagliare, si investa nel modo opportuno su politiche incentrate sul benessere dei bambini e degli adolescenti per aiutarli ad essere, realmente, attori del presente e futuro di ogni società.

Bibliografia

- Alivernini F., Manganelli S., Lucidi F., *Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 1(15), 21-52, 2017.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivinet G., *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*, Carocci, Roma, 2017.
- Belloni Carmen Maria, *L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico*, Quaderni di Sociologia 42, 7-39, 2006.
- Bosisio R., Vincenti A., *They dance alone. I minori tra società e diritti sociali*, 2018.
- Bruschi B., Perissinotto A., *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*, Gius. Laterza & Figli Spa, Bari-Roma, 2020.
- Capurso M., Mazzeschi C., *Accogliere i bambini in classe dopo l'emergenza coronavirus*, ebookscuola.com, Cagliari, 2020.
- Cella R., Viale M., *Che cosa resterà della didattica a distanza?*, Italiano a scuola 3: I-VI, 2021.
- Corradi D., *"A cosa serve la scuola?"*, Jacobin Italia, n°9, pp. 12 -16, inverno 2020.
- Di Vara S., Vicari S., *Bambini, adolescenti e Covid-19: L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento, 2021.
- Garrison G. R., *Three Generations of Technological Innovation in Distance Education*, Distance Education, 6(2), 235-241, 1985.
- Giacomelli A., *L'active aging dei docenti per una "scuola capacitante"*. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 14(2), 151-158, 2016.
- Giannelli A., *Rivoluzionare la scuola con gentilezza*, Guerini e associati, Milano, 2019.
- Gremigni E., *Una precarietà istituzionalizzata. Diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana*, in scuola democratica, Learning for Democracy, 1/2013, pp.105-124
- Marchetti F., Guiducci C., *Covid-19 e bambini: le due facce di una diversa medaglia*, Medico e Bambino, 39(4), 219-21, 2020.
- Marchetti F., *Servizi di salute mentale per i bambini in Inghilterra (e in Italia) "non sono neanche lontanamente sufficienti"*. Medico e Bambino, 40, 157-8, 2021.
- Mascheroni G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. e Kardefelt-Winther D. *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze, 2021

- Nuzzaci A., et al., *Povert  educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?*, Lifelong Lifewide Learning 16.36: 76-92, 2020.
- Osservatorio nazionale sull'internazionalizzazione delle scuole e la mobilit  studentesca, *L'educazione civica e la dimensione internazionale*, Fondazione Intercultura, Colle di Val d'Elsa 2020.
- Punie Y., editor(s), Redecker C., *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.
- Saraceno C., *Il lavoro non basta: La povert  in Europa negli anni della crisi*, Feltrinelli, 2015.
- Tesar, M. (2016). Childhood studies, an overview of. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 10, 978-981.
- Thunberg G., Ernman B., Ernman M., Thunberg S., *La nostra casa   in fiamme: la nostra battaglia contro il cambiamento climatico*, Mondadori, Milano, 2019.
- Trentin G., *Qualit  nella formazione a distanza*, Italian Journal of Educational Technology 7.1: 10-10, 1999.
- Trincherio R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G., *Qualit  degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?*, Giornale della ricerca educativa, SIRD, 2020.

Sitografia

- AGCOM. Educare digitale. Lo stato di sviluppo della scuola digitale. Un sistema complesso ed integrato di risorse digitali abilitanti. Disponibile all'indirizzo: <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>
- Avallone S., "La scuola diventi la casa di chi studia, senza i giovani non c'  speranza", 9/12/2020, Corriere della sera. Disponibile all'indirizzo: https://www.corriere.it/esteri/20_dicembre_07/silvia-avallone-la-scuola-diventi-casa-chi-studia-senza-giovani-non-c-speranza-f03f82b2-37fd-11eb-8ee8-3626ca43a0a8.shtml
- Commissione Europea, Climate Action disponibile all'indirizzo: https://ec.europa.eu/clima/policies/international/negotiations/paris_it
- Commissione europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Rapporto Eurydice e Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle

pubblicazioni dell'Unione europea. Disponibile all'indirizzo:

https://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/Q_Eurydice_31.pdf

- Culicchia G., *“Anita, davanti a scuola per affermare il diritto al futuro”*, La Stampa, 1/01/2021. Disponibile all'indirizzo: <https://www.lastampa.it/topnews/primopiano/2021/01/01/news/anita-davanti-a-scuola-per-affermare-il-diritto-al-futuro-1.39718883>
- [Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39](#)
- Digennaro S., *Povert  educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento*, Educare.it, Disponibile all'indirizzo: URL: <https://www.educare.it/j/temi/pedagogia-e-psicologia/monografie/3940>
Disponibile all'indirizzo: <https://www.theguardian.com/world/2020/nov/21/italian-protests-covid-school-closures-anita-iacovelli-turin>
Disponibile all'indirizzo: www.savethechildren.it
- Ferrero C., *“Con la didattica a distanza rischiamo di perdere una generazione”*, 9 gennaio 2021, AGI. Disponibile all'indirizzo: <https://www.agi.it/cronaca/news/2021-01-09/covid-scuola-sociologa-chiara-saraceno-dad-10963461/>
- Fondazione openpolis: <https://www.openpolis.it/esercizi/adolescenza-diritto-scegliere-proprio-futuro/>
- Fondazione openpolis: <https://www.openpolis.it/labbandono-scolastico-e-un-problema-serio-al-sud-e-non-solo/>
- Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
- Giuffrida A., *Italian children take lessons outside school in protest at Covid closures*, The Guardian, 21/11/2020.
- Istat; <https://www.istat.it/it/archivio/254440>
- Micucci E., *La laurea dipende dai genitori*, Educazione&Scuola, 2 marzo 2021. Disponibile all'indirizzo: <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=142008>
- Osservatorio Nazionale, XII rapporto. Disponibile all'indirizzo: https://www.scuoleinternazionali.org/files/uploads/rapporto_2020.pdf
- Roberts H., *I bambini italiani combattono la chiusura della scuola per frenare il coronavirus*, 30/11/2020, Politico. Disponibile all'indirizzo: <https://www.politico.eu/article/anita-iacovelli-italian-kids-battle-school-shutdown-curb-coronavirus/>
- Save the Children, *Illuminiamo il futuro – La povert  educativa*.

- Serra O., *Gli studenti non sono untori, la dad può fare danni enormi*, Lo Spiffero, 29/11/2020. Disponibile all'indirizzo: https://lospiffero.com/ls_article.php?id=55823
- Thunberg G., *Il discorso di Greta Thunberg alle Nazioni Unite*, Il manifesto, 2019. Disponibile all'indirizzo: <https://ilmanifesto.it/il-discorso-di-greta-thunberg-alle-nazioni-unite/>
- UNICEF, Annual Report 2020, disponibile all'indirizzo: <https://www.unicef.org/media/100946/file/UNICEF%20Annual%20Report%202020.pdf>
- UNICEF, The Future We Want, Rapporto novembre 2020. Disponibile all'indirizzo: https://www.iosonountitano.org/wp-content/uploads/2020/12/FutureWeWant_Report_finale.pdf

ALLEGATO I

Foglio informativo sul progetto “DaD e cittadinanza attiva: la scuola durante la pandemia”

Per il progetto di tesi di laurea magistrale “DaD e cittadinanza attiva: la scuola durante la pandemia” della docente/laureanda Laura Carpinteri, verrà chiesto ai ragazzi delle classi quinte dell’istituto comprensivo di Druento, di rispondere a un questionario per capire qual è stata la loro esperienza, in questi due anni, con la didattica a distanza.

Il progetto di ricerca adotta i criteri di rispetto dei dati personali fissati dalla normativa europea (regolamento europeo 2016/679) e italiana (Codice di deontologia e di buona condotta per i trattamenti dei dati personali per scopi scientifici, 14 gennaio 2019).

I dati saranno raccolti in modo anonimo, quindi senza che sia possibile sapere chi ha risposto; saranno visti e analizzati soltanto dalle ricercatrici dell’università.

I dati saranno conservati in un luogo accessibile soltanto a tali ricercatrici e non saranno condivisi con nessun altro. In ogni caso, i dati da te forniti saranno trattati in modo esclusivamente aggregato e non sarà in nessun caso possibile risalire alla tua identità. Nel caso di pubblicazione dei dati, non saranno divulgati dati personali che possano far risalire a te.

Nel questionario che riceveranno sulla mail dell’IC, verrà chiesto loro di esprimere il proprio pensiero sulla base dell’esperienza vissuta.

La partecipazione è per noi molto importante per ottenere informazioni utili a migliorare la scuola del futuro e arricchire il lavoro di tutta la comunità educante.

I bambini potranno fare tutte le domande che vorranno sulla ricerca e decidere liberamente se partecipare o non partecipare.

Grazie per aver letto questo foglio informativo.

Di seguito vi chiedo di esprimere il vostro consenso o meno per la partecipazione dei vostri figli alla ricerca:

- DO IL MIO CONSENSO
- NON DO IL MIO CONSENSO

Contatti del responsabile della ricerca e del trattamento dei dati:

Laura Carpinteri

Mail: laura.carpinteri@icdruento.it

Firma

ALLEGATO II

La scuola durante la pandemia: "L'esperienza della DAD"

Cari ragazzi, con questo modulo vi chiedo di rispondere ad alcune domande per capire qual è stata la vostra personale esperienza, in questi due anni scolastici, con la didattica a distanza (DAD). Ricordate, il questionario è anonimo, ma la vostra opinione è importante, poiché voi, siete stati i principali protagonisti di questo grande cambiamento del mondo scolastico.

1. Genere

- Maschio
- Femmina

2. Ripensando alla scuola durante la pandemia e a quella di oggi, preferisci:

- scuola in presenza
- scuola a distanza (DAD)
- indifferente
- non so

3. Se potessi scegliere come fare scuola, cosa faresti?

- sceglierei di andare a scuola (in presenza)
- sceglierei la didattica a distanza
- è indifferente
- non so

4. Oggi vieni a scuola volentieri?

- si
- no
- indifferente

5. Cosa ti piace della didattica a distanza?

- gli orari
- l'utilizzo del computer
- restare a casa
- altro

6. Se hai risposto "altro", scrivi qui cosa ti piace.

7. Cosa NON ti piace della didattica a distanza?

- gli orari
- l'utilizzo del computer
- restare a casa
- altro

8. Se hai risposto "altro", scrivi qui cosa non ti piace.

9. Cosa ti piace della didattica in presenza?

- gli orari
- stare in classe
- altro

10. Se hai risposto "altro", scrivi qui cosa ti piace.

11. Cosa NON ti piace della didattica in presenza?

- gli orari
- stare in classe
- altro

12. Se hai risposto "altro", scrivi qui cosa non ti piace.

13. Durante il periodo di DAD cosa ti è mancato di più della scuola in presenza?

- i tuoi compagni
- i tuoi maestri/e
- la mensa
- l'ora di educazione fisica
- non so
- niente
- altro

14. Se hai risposto "altro", scrivi qui cosa ti è mancato di più.

15. Durante il periodo di DAD cosa ti è mancato di meno della scuola in presenza?

- i tuoi compagni
- i tuoi maestri/e
- la mensa
- l'ora di educazione fisica
- non so
- niente
- altro

16. Se hai risposto "altro", scrivi qui cosa ti è mancato di meno.

17. Trovi la spiegazione in video rispetto a quella in presenza in classe:

- più facile
- più difficile
- uguale
- non so

18. Riesci a stare più attento alla lezione:

- a scuola
- a casa (DAD)
- indifferente
- non so

19. Cosa diresti della tua esperienza con la didattica a distanza:

- mi è piaciuta molto
- mi è piaciuta
- indifferente
- non mi è piaciuta
- non mi è piaciuta per niente

20. Quali elementi della didattica a distanza porteresti nella scuola in presenza del futuro?

21. Quali elementi della scuola prima della pandemia non vorresti più?
