

Q 2

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

LA RICERCA DIPARTIMENTALE AI TEMPI DEL COVID-19

A cura di

Vincenzo Carbone, Giuseppe Carrus, Francesco Pompeo, Elena Zizioli



Roma TrE-Press

2021



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. M. FIORUCCI, *Educazione, costituzione, cittadinanza. Il contributo interdisciplinare degli assegnisti di ricerca*, 2020

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

QUADERNI DEL DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE



LA RICERCA DIPARTIMENTALE AI TEMPI DEL COVID-19

A cura di
Vincenzo Carbone, Giuseppe Carrus, Francesco Pompeo, Elena Zizioli



Roma TriE-Press
2021

Direttore della Collana:

MASSIMILIANO FIORUCCI, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

ANNA ALUFFI PENTINI, Università Roma Tre
VALERIA BIASCI, Università Roma Tre
FABIO BOCCI, Università Roma Tre
LIDIA CABRERA, Universidad de La Laguna
ROSA CAPOBIANCO, Università Roma Tre
ANTONIO COCOZZA, Università Roma Tre
CARMELA COVATO, Università Roma Tre
LUCA DIOTALLEVI, Università Roma Tre
MASSIMILIANO FIORUCCI, Università Roma Tre
FRIDANNA MARICCHIOLO, Università Roma Tre
SUSANNA PALLINI, Università Roma Tre
PAOLA PERUCCHINI, Università Roma Tre
VINCENZO ANTONIO PICCIONE, Università Roma Tre
TERESA POZO LLORENTE, Universidad de Granada
ROSABEL ROIG VILA, Universidad de Alicante

Il Comitato Scientifico è costituito da componenti del Dipartimento che svolgono ruoli istituzionali (Vicedirettori, Coordinatori delle Commissioni Ricerca e Laboratori, Didattica, Terza Missione, Editoriale, Coordinatore del Dottorato di ricerca, Coordinatori dei Corsi di Studio) può in ogni momento stabilire l'inserimento di ulteriori membri che presentino una chiara e riconosciuta competenza scientifica nelle aree di interesse della collana.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

Baskerville BT, Tw Cen MT, Futura, Univer Condensed (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro, Times New Roman (testo)

Edizioni: Roma TriE-Press©

Roma, luglio 2021

ISBN: 979-12-5977-021-9

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-Press©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione

La collana si propone diversi obiettivi:

- presentare contributi innovativi e significativi di tipo teorico e di ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione con applicazione nei vari contesti di formazione formali (scuole e servizi educativi e formativi di ogni ordine), informali e non formali;
- promuovere l'integrazione delle prospettive di ricerca della pedagogia, della psicologia, della sociologia e delle altre aree delle scienze dell'educazione e della formazione al fine di valorizzare lavori interdisciplinari, multidisciplinari e transdisciplinari;
- accogliere contributi fondati sulla teoria e la verifica empirica, che possano informare e orientare la pratica e la politica educativa;
- offrire uno spazio editoriale per i giovani ricercatori (dottori di ricerca e assegnisti) che svolgono le loro ricerche nel Dipartimento;
- pubblicare gli atti delle giornate della ricerca, della didattica e della terza missione del Dipartimento.

Questa Collana pubblicherà sia monografie sia curatele che soddisfano i suddetti obiettivi attraverso innovativi contributi della ricerca pedagogica (relativi ai settori scientifici della pedagogia generale nelle sue differenti declinazioni, della storia della pedagogia e dell'educazione, della didattica generale e speciale, del settore della valutazione e della ricerca empirico-sperimentale), della ricerca psicologica, sociologica, storica, antropologica, filosofica, giuridica, umanistica, scientifica e artistica applicate ai temi dell'educazione e della formazione.

I contributi interdisciplinari sia teorici sia metodologici provenienti da diversi campi del sapere (quali l'informatica, la filosofia, la linguistica, l'antropologia e le neuroscienze, il diritto, la musicologia e le arti espressive, ecc.) sono benvenuti. I contributi devono essere leggibili per studiosi ed educatori di diverso background culturale.

Nella collana possono essere pubblicate monografie, curatele, working paper e altri prodotti editoriali anche di carattere periodico. Le pubblicazioni sono predisposte in formato digitale ("e-book") sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della stampa attraverso lo strumento del print on demand.

Le procedure poste in essere per la pubblicazione di opere nella collana sono quelle stabilite nel Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le collane editoriali Roma TrE Press.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'. Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.
Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva e eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

Indice

Prefazione	13
Introduzione	19

PRIMA PARTE

Dalle relazioni primarie (famiglie)
alla scuola in tempi di pandemia

1. <i>Salute psicologica di genitori e figli durante la pandemia COVID-19: un'indagine nazionale</i>	27
di Lorenza Tiberio, Sabrina Fagioli, Giuseppe Carrus, Stefano Mastandrea, Chiara Santamaria, Marta Fiasco, Daunia De Luca	
2. <i>Educazione intergenerazionale. La relazione tra nonni e nipoti durante il lockdown</i>	39
di Cinzia Angelini, Giulia Scarpelli, Teresa Savoia	
3. <i>Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia</i>	51
di Giovanni Moretti, Arianna Ludovica Morini	
4. <i>La scuola che cambia. Relazione educativa, didattica a distanza e rapporti con le famiglie ai tempi del COVID</i>	65
di Massimiliano Fiorucci, Giorgio Crescenza, Maria Concetta Rosiello, Lisa Stillo	
5. <i>Quando le relazioni mancano: la scuola promotrice di prosocialità durante la pandemia di COVID-19</i>	83
di Giovanni Maria Vecchio, Federica Zava	
6. <i>La Didattica a Distanza del Nido e della Scuola dell'Infanzia. Indagine esplorativa</i>	99
di Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Rosa Capobianco, Gabriella Tassone, Edoardo Casale	
7. <i>Benessere "scolastico" di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento esposti alla Didattica a Distanza</i>	111
di Arianna Bello, Erika Benassi, Alessandra Landini, Maristella Scorza	

8. <i>Scosse all'educazione: svolgere la matassa di relazioni ed emozioni nel ritorno a scuola</i> di Elena Zizioli, Giulia Franchi	125
--	-----

SECONDA PARTE

La formazione a distanza e le università: ricerche e riflessioni critiche

1. <i>Didattica inclusiva a distanza: scuola e università insieme per affrontare l'emergenza COVID-19</i> di Amalia Lavinia Rizzo, Federica Pilotti, Marianna Traversetti	139
2. <i>La didattica universitaria online ai tempi del COVID-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità</i> di Valeria Biasi, Conny De Vincenzo, Stefania Nirchi, Nazarena Patrizi	151
3. <i>Non solo intrattenimento. Una ricerca esplorativa sull'utilizzo degli audiovisivi nella didattica universitaria durante il lockdown</i> di Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà, Valentina Domenici	165
4. <i>La formazione universitaria a distanza nel periodo del lockdown. Una opportunità per gli studenti-lavoratori?</i> di Marco Buralassi, Andrea Casavecchia	181
5. <i>Qualità d'uso delle piattaforme per la didattica a distanza nel periodo di contenimento del COVID-19: una indagine empirica tra gli studenti di Roma Tre e LUMSA</i> di Federica Caffaro, Maddalena Micheletti Cremasco	195
6. <i>Emergenza, controllo, democrazia. Quale inclusione in tempo di pandemia? Esiti di una indagine esplorativa con gli Studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria</i> di Martina De Castro, Umberto Zona	207
7. <i>La sfida della didattica «distante» per i (futuri) docenti L2 nella scuola primaria. Dall'emergenza alla coscienza</i> di Raffaella Leproni	221
8. <i>Narrazione digitale, educazione inclusiva e fruizione del patrimonio ai tempi del COVID-19. L'app E-Touria del Centro di Didattica Museale dell'Università Roma Tre</i> di Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Francesca Amenduni, Carlo de Medio, Alessio Caccamo, Mara Valente	233

9. <i>Il futuro dei servizi di orientamento universitari: i percorsi di orientamento formativo online dell'Università degli Studi di Foggia</i> di Miriam Bassi, Severo Cardone, Francesco Mansolillo, Cristina Romano	245
---	-----

TERZA PARTE

L'impatto sui processi sociali: indagini e risorse

1. <i>Consumi e stili di vita al tempo del COVID. Impatti sulle comunità</i> di Ada Manfreda	261
2. <i>Lavoro socioeducativo e precarietà ai tempi del COVID-19. Prime note e osservazioni di ricerca</i> di Vincenzo Carbone, Mirko Di Sandro	285
3. <i>Enkyklios paideia si arricchisce della pandemia tra cultura e scienza della pedagogia</i> di Sandra Chistolini	303
4. <i>I cambiamenti dei comportamenti religiosi ai tempi della pandemia</i> di Carmelina Chiara Canta	317
5. <i>Lifelong learning e diritto allo studio ai tempi del COVID-19: una ricostruzione dell'esperienza delle 150 ore tra strumenti didattici digitali e riflessione storica</i> di Maurizio Ridolfi, Raffaello A. Doro	333
6. <i>La formazione degli adulti nei contesti non formali e informali di apprendimento al tempo del COVID-19: il caso della comunità Murid</i> di Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni	345
7. <i>L'accoglienza domestica dei migranti ai tempi del COVID-19</i> di Benedetta Turco	357
8. <i>Ap-prendere un concetto distante. Per un profilo storico educativo della relazione tra apprendimento e movimento</i> di Simone Biasio	369
9. <i>Narrare la ricerca al tempo del COVID: gli attesi imprevisti e la ricerca qualitativa</i> di Alberto Quagliata, Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini, Fabiola Scollo	381

10. <i>Un'analisi sociologica sul ruolo sociale di artiste e artisti durante la pandemia COVID-19</i> di Milena Gammaitoni	395
11. <i>Cura e relazione in pedagogia durante la pandemia. Le artiterapie</i> di Gabriella Aleandri, Fernando Battista	409

Prefazione

Massimiliano Fiorucci

La “chiusura” fisica delle scuole di ogni ordine e grado e dell’Università in Italia e non solo ha costituito una misura inevitabile nel tentativo di ridurre i fenomeni di contagio da Coronavirus. Si è trattato di una misura pesante e delicatissima sul piano sociale non tanto e non solo perché questa abbia prodotto, almeno nelle proporzioni attuali, un danno irreparabile nella preparazione culturale dei nostri studenti, ma perché evidenzia, molto più di qualsiasi messaggio, la gravità complessiva della situazione e le difficoltà emerse nel ripensare e riprogettare la scuola, l’Università e i servizi in modalità nuove e diverse. Una scuola e una sede universitaria fisicamente “chiusa” non sono solo degli edifici chiusi. Si tratta di comunità che vengono improvvisamente a mancare in quel territorio; gli edifici scolastici e universitari sono quei luoghi dove ogni mattina i bambini della scuola dell’infanzia e della scuola primaria si ritrovano per imparare, giocare, costruire relazioni, condividere passando una giornata insieme tra loro con le loro maestre e maestri mentre i genitori si incontrano, si confidano, raccontano. È quel luogo in cui gli studenti delle scuole medie e delle superiori si incontrano ogni mattina per studiare, crescere, commentare la giornata, confidare timori e speranze, parlare delle loro passioni e interessi, confrontarsi, scontrarsi, pensare al futuro, giocare, appassionarsi, innamorarsi e a volte anche annoiarsi. È quel luogo dove gli studenti universitari studiano, si confrontano, partecipano alle lezioni, portano il loro contributo e punto di vista, discutono tra loro e con i professori e dove, negli scambi informali, fanno nuove amicizie, immaginano il loro futuro, conoscono meglio se stessi e gli altri, crescono e fanno crescere i luoghi che abitano. È quel luogo, unico e irripetibile, dove ogni giorno le vecchie e le nuove generazioni si incontrano sperimentando relazioni significative e dove si impara condividendo saperi ed esperienze, regole e contenuti. La scuola e l’Università – nonostante la situazione critica in cui versano da lungo tempo – continuano a rappresentare dei presidi di democrazia reale. Si tratta, infatti, dei pochi spazi in cui è ancora possibile parlare, ascoltare, discutere, pensare, ragionare, argomentare e, dunque, apprendere in forma critica e non effimera andando oltre gli slogan ad effetto e le semplificazioni. Un antidoto al populismo e alla demagogia, alla facile costruzione di consensi fondati sulle false rappresentazioni diffuse dagli «imprenditori della paura» che hanno intossicato il clima degli ultimi anni in Italia, in Europa e in gran parte del mondo.

Va precisato, tuttavia, che la scuola così come l’Università non hanno mai chiuso come alcuni hanno sostenuto e continuano a sostenere. La didattica a distanza è stata essenziale in questa fase di emergenza ma si è trattato, soprattutto nella prima

fase, di una didattica di emergenza dove ognuno ha potuto contare unicamente sulle proprie risorse senza che alle spalle vi fosse una progettazione pedagogica e didattica. È importante esserne consapevoli: non si è trattato di una didattica a distanza meditata, pensata, progettata e organizzata che, in ogni caso, non potrà che integrare e affiancare la didattica in presenza che rappresenta il cuore della relazione educativa. In ogni caso al di là degli oggettivi limiti della didattica realizzata in questa fase vanno individuate anche le potenzialità che le nuove tecnologie offrono sulle quali si dovrebbe riflettere serenamente senza manicheismi e senza pregiudizi ideologici. Nei fatti, al di là dello spaesamento iniziale, gli insegnanti e i professori di ogni livello hanno reagito con grande prontezza e hanno appreso dall'esperienza molto velocemente a ridefinire il proprio lavoro quotidiano.

I limiti della cosiddetta DaD poi DDI, soprattutto per come si è potuta organizzare in particolare nella fase iniziale, sono stati evidenti perché è apparsa decontestualizzata e spesso ha riproposto schemi e modelli di una scuola che non funzionava nemmeno prima. Ognuno è stato solo davanti al proprio terminale. Il contesto dell'educazione non è soltanto uno spazio fisico, è anche un luogo simbolico, suscita un vissuto denso di segni e simboli che danno significato all'esperienza quotidiana. Basti pensare all'uso delle pareti nelle scuole e non solo nelle primarie: si appendono cartelloni, elaborati collettivi, foto di viaggi. Le pareti diventano così il luogo di quella memoria condivisa che nella DaD è svanita, soprattutto se non è pensata e progettata consapevolmente ma adottata in forma suppletiva. In ogni caso anche nelle forme a distanza chi adottava modelli didattici partecipativi, collaborativi e laboratoriali ha provato a farlo anche nella nuova situazione mentre molti hanno riproposto la scuola unidirezionale "depositaria" che non andava bene in presenza e non può che peggiorare a distanza.

In molti in questa fase hanno sostenuto che la didattica a distanza crei delle disuguaglianze. In realtà, come ha opportunamente osservato Gino Roncaglia, la didattica a distanza non *crea* disuguaglianze: le fa emergere, le fa venire alla luce in modo più evidente, le *rivela*¹. A tale proposito sono molto interessanti i documenti elaborati dal Forum Disuguaglianze Diversità e da Save the Children² sulle differenze nell'accesso, nei risultati e negli esiti tra chi vive situazioni privilegiate e chi vive condizioni di marginalità o a rischio di esclusione sociale.

Pur non negando il ruolo decisivo ed essenziale di ascensore sociale da essa svolto per molto tempo, che ha contribuito a migliorare in modo significativo le condizioni della popolazione italiana, l'istituzione-scuola così come quella universitaria continuano ad essere troppo spesso «diseguali» e selettive³. I più favoriti continuano a essere coloro che dispongono di ambienti e di condizioni di «privilegio», coloro che possono contare su un determinato capitale econo-

¹ Gino Roncaglia G. (2020), *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*, Laterza, Roma-Bari, 2020, p. 21.

² Forum Disuguaglianze Diversità, *L'impegno per contrastare le disuguaglianze in educazione nel tempo del Covid-19*, 2020; Save the Children, *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, 2020.

³ Guido Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2011.

mico, sociale e culturale usufruendo di possibilità e di opzioni che sono invece negate a chi si trova a vivere in contesti di marginalità, di esclusione, di periferia non solo geografica⁴. Fortunatamente non mancano, nella realtà italiana, le sperimentazioni di «eccellenza» e il grande impegno di tanti insegnanti, docenti universitari, educatori e dirigenti scolastici che ogni giorno lavorano in condizioni difficili, a volte estreme. Permane, tuttavia, ancora la tendenza a privilegiare metodi e modelli di insegnamento-apprendimento fondati prevalentemente sul paradigma della trasmissione unilaterale del sapere, trascurando così i bisogni dei soggetti che apprendono, i loro saperi impliciti, soprattutto i loro ambienti e contesti di vita, il loro essere comunque portatori di esperienze uniche e originali che meriterebbero di essere accolte e valorizzate⁵. Si tratta di critiche severe che però gli studi più avvertiti non mancano di sottolineare evidenziando indubbiamente un'«involuzione» soprattutto negli ultimi anni, tanto che si è parlato a ragione di un processo di aziendalizzazione anche per le istituzioni formative⁶. Tale processo ha di fatto tradito l'idea della scuola-comunità e ha sostituito il principio della *discriminazione positiva* («dare di più a chi ha di meno») con un concetto astratto e inevitabilmente escludente di *performance* che, rinnegando i valori della cooperazione, ha favorito al contrario la competizione accentuando ancora di più il peso della provenienza socio-economica e culturale degli studenti.

L'istruzione è, infatti, un bene in sé, un diritto-chiave per progettare i propri itinerari biografici, identificare i propri bisogni, persino per definire strategie per la tutela degli altri diritti. La scuola non può e non deve rincorrere mode e tendenze: in questi anni, nonostante tutto, è rimasta uno dei pochi presidi di democrazia reale e di costruzione del pensiero critico, quasi un controcanto rispetto alle sirene del pensiero unico e dell'omologazione; esattamente il contrario della visione funzionalista che sembra prevalere.

I dati drammatici sulla dispersione scolastica e sui cosiddetti NEETs (*Not in Education, Employment or Training*) sono molto eloquenti in proposito⁷. Una situazione così grave non caratterizza solamente la scuola dell'obbligo. Se si considera il numero di quanti sono in possesso di un titolo di studio uni-

⁴ C. Pacchi - C. Ranci (a cura di), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano 2017; C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Einaudi, Torino 2017.

⁵ Cfr. E. Affinati, *Elogio del ripetente*, Mondadori, Milano 2013; Id., *Via dalla pazzia classe. Educare per vivere*, Mondadori, Milano 2019.

⁶ M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Franco Angeli, Milano 2014.

⁷ Un recentissimo Dossier di «Tuttoscuola» (*La scuola colabrodo*, settembre 2018), confrontando il numero di quanti sono entrati in istituti tecnici, professionali o licei e quanti ne sono usciti cinque anni dopo con un titolo, dal 1995 a oggi, mostra come l'Italia abbia perso lungo la strada tre milioni e mezzo di studenti dal 1995 a oggi. L'Italia ha anche il primato dei cosiddetti NEETs: secondo Eurostat l'Italia si conferma maglia nera in Europa per la quota di giovani tra i 18 e 24 anni che non hanno un lavoro né sono all'interno di un percorso di studi o di formazione. Il nostro Paese primeggia nel 2017 nella classifica europea, con una percentuale del 25,7%, a fronte di una media europea del 14,3%.

versitario, l'Italia si colloca in fondo alle classifiche europee. Un ulteriore elemento critico riguarda la popolazione adulta e quello che viene definito "analfabetismo funzionale": i cittadini italiani si collocano in fondo alla classifica sui saperi essenziali per orientarsi nella società del terzo millennio. L'identità reale del sistema sociale e formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società moderna che a tutti fornirebbe le stesse opportunità di vita e di lavoro. Si tratta in altri termini di una società ancora fortemente divisa, per usare una terminologia introdotta da Paulo Freire, in oppressori e oppressi. Ciò determina una situazione assai pericolosa in cui vi sono alcune persone (poche) in grado di operare scelte libere e consapevoli esercitando il pensiero critico e tante altre (troppe) che non dispongono degli strumenti minimi per decostruire le false rappresentazioni e le facili semplificazioni delle demagogie e dei populismi.

Il volume che si presenta vuole dare conto delle indagini, svolte e in corso sin dai primi giorni del lockdown, da docenti e collaboratori del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, toccando i temi più diversi ed evidenziando criticità e prospettive: dalla didattica a distanza all'Università e nei diversi ordini di scuola, al futuro dei servizi di orientamento, dal lavoro socio-educativo nelle varie realtà dei servizi, alle ripercussioni della pandemia nei diversi territori e sullo stile di vita delle persone, dalle narrazioni ai linguaggi artistici emersi in relazione ad un'emergenza non solo sanitaria. La molteplicità dei contributi pone in evidenza lo sforzo dell'apertura di scenari conoscitivi originali e nuovi paradigmi, riassegnando centralità ai processi formativi, sociali e culturali, finalizzati al benessere non solo dei singoli ma anche della collettività attraverso contributi interdisciplinari e multidisciplinari. A tale proposito voglio esprimere un sentito ringraziamento alla Commissione Ricerche e Laboratori e, in particolare, ai curatori del volume: Vincenzo Carbone, Giuseppe Carrus, Francesco Pompeo e Elena Zizioli.

La scuola, la formazione e il sapere possono rappresentare la condizione per una maggiore uguaglianza e l'azione educativa può configurarsi come risorsa per una maggiore equità e democrazia. Una società realmente equa e democratica deve poter garantire a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per l'intero corso della vita al fine di consentire ad ognuno di "affrontare, con qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa. Ciò richiede che alle persone sia possibile acquisire una formazione di base (una sorta di "sapere minimo garantito") che consenta l'apprendimento ulteriore e il reinserimento nei percorsi formativi, nel momento in cui il soggetto ne avvertirà l'utilità. Senza questa dotazione di base e senza l'impianto di un sistema di formazione in età adulta non è possibile fare nulla"⁸.

⁸ F. Susi, *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma 2012, p. 10.

È sempre più urgente e necessario elaborare un progetto che sia in grado di dimostrare come la crescita delle libertà di scelta delle persone in una economia e in una società in rapido cambiamento, sia possibile solo generando nuove sicurezze e nuove opportunità, nuovi diritti e nuovi spazi di contrattazione collettiva, perché l'insicurezza permanente, la paura per il proprio futuro, riduce la libertà ed è fonte di rigidità e chiusure per tutto il sistema. Il diritto alla formazione, la nostra capacità di collocarlo anche nei contesti di lavoro e di vita, è la chiave di volta di una strategia che punti a coniugare libertà e uguaglianza, diritti collettivi e apertura di nuovi spazi per la crescita culturale e professionale delle persone.

Il tema della formazione ha progressivamente assunto anche in Italia una rilevanza strategica, almeno nei discorsi pubblici. Va osservato, tuttavia, che tale riconoscimento della centralità della formazione rimane nei fatti spesso disatteso. Alle enfatiche dichiarazioni di molti dei decisori politici sull'importanza della scuola, della formazione, della ricerca, dell'Università e del sapere non seguono quasi mai adeguati investimenti economici. Il rischio è allora quello di rendere vuota o quantomeno retorica una espressione come quella di "società della conoscenza". La scommessa per le politiche educative e di formazione è, pertanto, la compatibilità tra sostegno alle crescenti sfide competitive, lotta all'emarginazione sociale e culturale, impegno per la coesione sociale e piena integrazione (economica, sociale, culturale, politica) di tutti i cittadini.

Introduzione

Cartografie resilienti

Vincenzo Carbone, Giuseppe Carrus, Francesco Pompeo, Elena Zizioli

Il presente volume, che si avvale di un approccio multidisciplinare, restituisce le indagini promosse dai ricercatori del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre nel tempo sospeso imposto dall'emergenza sanitaria per la pandemia COVID-19; un tempo in cui le attività formative hanno subito trasformazioni e sperimentato nuovi spazi relazionali mediati dalle tecnologie e le tradizionali agenzie educative hanno ripensato il loro agire, assumendo anche ruoli inediti.

Questo lavoro costituisce pertanto il risultato di un lungo e proficuo scambio di idee, raccolte ed organizzate attraverso alcuni contenitori tematici, secondo un'articolazione che tenta di testimoniare "l'aria del tempo": si riparte dalle relazioni primarie, ossia da nuove e vecchie intimità, per esplorare, con la seconda parte, le dimensioni formative ed educative, giungendo, infine, con la terza ad investire le prospettive socioculturali.

L'esigenza di esplorare le varie dimensioni in cui tutti ed in particolare i bambini e le bambine si sono trovati a vivere le loro quotidianità si è quindi trasformata in un'urgenza e ha consentito di riflettere sulle differenti espressioni di resilienza e sulle opportunità per valutare la necessità e/o la possibilità di cambiare rotta, chiamando in causa concetti come benessere psicologico, reti sociali, rapporti intergenerazionali, corresponsabilità tra scuola e famiglia, bisogni degli studenti e delle studentesse, studiando le diverse forme della didattica a distanza.

I saggi della prima parte del volume hanno pertanto indagato tali temi da diverse prospettive.

Nel contributo di Lorenza Tiberio, Sabrina Fagioli, Giuseppe Carrus, Stefano Mastandrea, Chiara Santamaria, Marta Fiasco, Daunia De Luca si è concentrata l'attenzione sulle relazioni familiari, sulle risorse genitoriali e sul benessere psicologico durante i mesi del lockdown; in quello di Cinzia Angelini, Giulia Scarpelli, Teresa Savoia si sono indagate le specificità assunte nei rapporti tra nonni e nipoti attraverso alcuni temi chiave (salute autopercepita, tono dell'umore, preoccupazione per la malattia, senso di solitudine e umore dei bambini e mancanza dei nonni...) per stimare quanto e come le relazioni intergenerazionali hanno contribuito alla qualità di vita.

Durante l'emergenza sanitaria il ricorso alla didattica a distanza ha ridisegnato anche i rapporti tra scuola e famiglie, rapporti che sono stati analizzati da Giovanni Moretti e Arianna L. Morini. Ci si è trovati ad affrontare nuove criticità e l'istituzione scolastica è stata chiamata ad irrobustire sempre

di più le reti di collaborazione con i soggetti del territorio e farsi perciò “presidio di prossimità” e anche “di democrazia reale” come argomentano specificatamente Massimiliano Fiorucci, Giorgio Crescenza, Maria Concetta Rossiello, Lisa Stillo nel loro contributo, sottolineando il valore dell’ascolto attivo, della discussione, del ragionamento, dell’apprendimento critico, antidoto al populismo e alla demagogia che nelle emergenze, con l’acutizzarsi delle paure, possono prendere il sopravvento.

Giovanni Maria Vecchio e Federica Zava hanno documentato che per la scuola si è rinnovato e rafforzato l’invito ad essere “promotrice di prosocialità” con programmi di formazione ad hoc in quanto quest’ultima è considerata fattore protettivo dalle emozioni negative, quali angoscia, e sintomi depressivi favorendo invece l’aumento di comportamenti positivi reciproci.

Un’interessante prospettiva sulle quotidianità dei bambini nel tempo pandemico è quella offerta da Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Rosa Capobianco, Gabriella Tassone, Edoardo Casale, che, esplorando la Didattica a Distanza del Nido e della Scuola dell’Infanzia per una rinnovata progettazione educativa, confermano il valore e l’importanza della “forte carica umana” che deve caratterizzare il profilo professionale delle educatrici e delle insegnanti.

Arianna Bello, Erika Benassi, Alessandra Landini, Maristella Scorza hanno indagato il benessere “scolastico” di studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento esposti alla Didattica a Distanza attraverso una ricerca mirata in una prospettiva multidimensionale anche per stimare le condizioni di salute fisica-psicologica (stanchezza-affaticamento e stress) nei gruppi di madri con bambini con DSA.

Da ultimo, Elena Zizioli e Giulia Franchi, privilegiando l’ottica di genere, viste le accresciute disparità subite dalle donne durante il periodo di emergenza sanitaria, hanno valorizzato il lavoro dell’Associazione S.Co.S.S.E. (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali) che ha contribuito, con percorsi trasversali tra i servizi del nido e la scuola secondaria, a costruire una nuova mappa di proposte formative dove gli snodi centrali sono costituiti dal rispetto delle differenze, dall’empatia nelle relazioni, dalla libertà dai pregiudizi per un mondo che richiede di essere interpretato da un altro sguardo.

Nella seconda parte del volume vengono invece analizzate più nello specifico le tematiche legate all’erogazione e alla fruizione delle attività didattiche e delle attività di educazione e apprendimento a distanza, o comunque attraverso l’utilizzo delle tecnologie digitali.

È abbastanza chiaro, da questo punto di vista, come l’emergenza Covid-19 abbia, di fatto, soltanto accelerato un processo già in corso, rendendo semplicemente più diffuse e utilizzate in maniera massiccia modalità didattiche già presenti, come emerge dal lavoro di Fabio Bocci, Gianmarco Bo-

navolontà, e Valentina Domenici relativo all'utilizzo del mezzo audiovisivo nella didattica universitaria durante il lockdown.

Tale accelerazione, come illustrano i diversi contributi presentati, porta con sé aspetti allo stesso tempo positivi e negativi. Da un lato, infatti, appare importante come la possibilità di ricorrere a forme strutturate e ben organizzate di didattica a distanza attraverso l'utilizzo di tecnologie digitali sia stata una risorsa fondamentale che ha consentito alle istituzioni educative come scuole e università di fronteggiare l'emergenza e garantire i servizi fondamentali agli studenti e alle loro famiglie, come emerge dal contributo di Amalia Lavinia Rizzo, Federica Pilotti e Marianna Traversetti.

Dall'altro lato, come evidenziato da altri autori, il necessario ricorso alle modalità a distanza durante l'emergenza ha posto e pone una serie di problemi legati al tema dell'inclusione sociale, dell'accesso alle tecnologie e agli spazi fisici e virtuali di educazione e formazione, e del non ancora pieno superamento di fenomeni di digital divide nella società italiana, come discusso, ad esempio, nel contributo di Martina De Castro e Umberto Zona.

In aggiunta a ciò sono interessanti anche gli spunti emersi dai contributi inseriti in questa seconda parte del volume in relazione al tema della percezione di qualità e delle aspettative nei confronti della didattica a distanza e degli strumenti tecnologici necessari per implementare questa in modo efficace: questi aspetti vengono ben illustrati dal contributo di Valeria Biasi, Conny De Vincenzo, Stefania Nirchi e Nazarena Patrizi, e dal contributo di Federica Caffaro e Margherita Micheletti Cremasco, che discutono la valutazione della qualità e i punti di forza e criticità della didattica universitaria online durante l'emergenza Covid-19.

La complessità di questi processi emerge tanto da una prospettiva generale, quanto da punti di vista più specifici, in relazione ad ambiti peculiari quali l'insegnamento della L2 nella scuola primaria, come descritto nel contributo di Raffaella Leproni, la didattica museale, come illustrato nel contributo di Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Francesca Amenduni, Carlo De Medio, Alessio Caccamo e Mara Valente, o l'orientamento, come riportato nel lavoro presentato da Miriam Bassi, Severo Cardone, Francesco Mansolillo e Cristina Romano.

In maniera originale e brillante, infine, il contributo di Marco Burgalassi e Andrea Casavecchia discute anche le opportunità che la formazione universitaria a distanza ha aperto per gli studenti-lavoratori durante l'emergenza.

Nel complesso, la seconda parte del volume offre quindi una panoramica interessante e ampia che consente di avviare una riflessione sul tema della didattica a distanza e delle tecnologie ad essa connesse, che vada oltre il semplice orizzonte temporale e concettuale della reazione all'emergenza, e che potrebbe quindi anche consentire di stimolare una discussione utile all'elaborazione di visioni di più ampio respiro e a lungo termine su questo tema.

Nella terza ed ultima sezione l'ambito delle ricerche si estende all'impatto sui processi socioculturali.

Ada Manfreda nel suo contributo affronta la complessità della crisi pandemica interrogando possibilità e senso del concetto di comunità, in dialogo con la letteratura filosofico-educativa.

L'analisi si sofferma sulla restrizione degli orizzonti al "guscio" domestico, con la "rilocazione" di pratiche attraverso la mediazione tecnologica, per sottolineare infine i principi di accoglienza e "tolleranza immunitaria", ovvero mantenendo al centro l'alterità come condizione essenziale dell'Io.

Analoga dimensione teoretica segue Simone di Biasio combinando critica filosofica ed approccio etimologico, per discutere, anche con Mac Luhan, di privazione del territorio, eterotopia e virtualità.

In questa ridefinizione si sottolineano i rischi legati alla soppressione del "movimento" come dimensione fondamentale di quell'esperienza che da J. Dewey fino all'ulteriore contributo di M. Laeng resta centrale nella riflessione educativa, per recuperarne quindi senso e prospettiva.

Carmelina Chiara Canta affronta la "domanda religiosa" cattolica attraverso l'esperienza del Covid tra crisi e dinamiche di trasformazione. All'assenza forzosa di celebrazioni, per la sospensione del calendario liturgico, in pandemia si sono sostituite da un lato la "predicazione suggestiva" del papato di Bergoglio, nelle festività e con la messa in diretta RAI, dall'altro il fiorire di una serie di iniziative di restituzione della parola e della preghiera, con letture, meditazioni e devozioni private, in cui la mediazione tecnologica consente di sperimentare nuove ricerche del divino. La dimensione della cura e le tensioni del lavoro socioeducativo nella pandemia sono al centro della riflessione di Vincenzo Carbone e Mirko Di Sandro che nella prospettiva della ricerca-intervento e dell'inchiesta, hanno realizzato una *web survey* aperta con gli operatori sociali, mettendo in luce nuove e vecchie criticità accanto alle contraddizioni dello smartworking, come nella percezione crescente della precarietà, evidenziando la contraddizione nel rendere più incerto il lavoro di cura quando è più necessario.

Nel suo saggio Sandra Chistolini riorienta il suo percorso di ricerca sul nuovo lessico pedagogico nell'esperienza della pandemia. In discussione c'è il lavoro dell'insegnante, tra scuola dell'infanzia e formazione primaria, con la sperimentazione di metodologie avanzate (Pizzigoni/MITE) ed attraverso l'interazione educativa "a distanza" (cellulare/piattaforma e-learning). Emergono la domesticità come spazio-tempo degli affetti, nuove ritualità e immaginari (il "Re-virus") come sfide interpretative.

Alberto Quagliata, Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini e Fabiola Scollo, presentano una ricerca con le scuole dell'infanzia (Lazio e Toscana) sullo sfondo culturale delle pratiche di inclusione, secondo la Grounded Theory costruttivista (CGT). Emergono la medicalizzazione del contesto educativo (BES) e nuovi approcci alla letteratura per l'infanzia. L'"inatteso" del Covid, oltrepassando la didattica tra-

dizionale, ha creato nuove forme di compartecipazione, testimoniando il primato della relazione.

L'attualità della DAD, nel lavoro di Maurizio Ridolfi e Raffaello A. Doro, è l'occasione di recuperare un contributo di *Public history*, nell'educazione degli adulti e alla cittadinanza, come la vicenda delle 150 ore. Il traguardo d'inscrivere il diritto allo studio nel tempo di lavoro, elemento di una vasta mobilitazione e forma di auto-educazione popolare, insieme alle iniziative della televisione pubblica italiana (RAI) hanno rappresentato un fase di straordinario avanzamento sociale.

Nel suo saggio Benedetta Turco, aldilà della focalizzazione mediatica, interroga la relazione con i migranti "in pandemia". Dal timore per l'altro, strumentalizzato per deresponsabilizzare il noi, alla chiusura dei confini, alle situazioni di precarietà fino all'invisibilità, cui si contrappongono importanti esperienze di accoglienza (Gruppo Fra Noi, Refugees Welcome Italia) anche in famiglia, raccontando la condivisione delle incertezze del tempo sospeso, nella prospettiva della "buona vita" butleriana.

Nella stessa direzione si muovono Paolo Di Rienzo e Brigida Angeloni che nel loro contributo sull'approccio ecologico-sistemico all'educazione degli adulti e del *Lifelong-Learning*, analizzano il ruolo del muridismo, istituzione e movimento religioso (confraternita sufi) dell'immigrazione senegalese. Nel confronto con l'esperienza della pandemia, il carattere di comunità informale di pratiche e discorsi, fortemente inserita nei tessuti associativi locali, ha consentito di sostenere i bisogni del confinamento.

Gabriella Aleandri e Fernando Battista valorizzano la prospettiva dell'arteterapia, investigata anche in relazione all'esperienza del Master, nella sua valenza pedagogica e curativa. In tempi di pandemia questo approccio consente di recuperare la relazione "rubata" e l'intelligenza connettiva, reintroducendo quella "sovrabbondanza del reale" fatta di emozioni, empatia, ascolto attivo, fantasia e creatività, attraverso cui il prendersi cura assume una dimensione esistenziale.

Nel suo saggio Milena Gammaitoni affronta domande analoghe dal punto di vista dell'arte e della creatività in dialogo con la riflessione sociologica, fornendo una significativa panoramica di forme e modalità di impegno sui temi ambientali e sociali. In risposta alla crisi del confinamento, l'arte e la cultura, già marginalizzate, si sono reinventate in nuove forme di performatività diffusa (canto, ballo e altri segni) e straordinarie mobilitazioni popolari, insieme ad interpreti e figure emblematiche.

Le molte e diverse voci qui raccolte convergono dunque nel restituire un racconto polifonico: rompendo il silenzio di un tempo incerto e sospeso, mobilitano risorse ed energie per continuare ad osservare e conoscere la straordinarietà del fenomeno umano. Domande e riflessioni, sfidando il sentimento di instabilità, hanno interrogato la pandemia in termini di crisi storica, attraverso una molteplicità di conseguenze: da un lato nel riportare all'evidenza tensioni e strutture, sconvolgendo le sedimentazioni della con-

suetudine, quanto dato per scontato, dall'altro nel fornire l'occasione al manifestarsi di nuove dinamiche. Quest'esperienza, nella sua inattesa radicalità, ha chiamato in causa ragioni profonde, orizzonti di vita, percezioni e mutamenti reali, a partire dagli aspetti psicologici e sociali, fino alla pratica educativa e alla dimensione culturale: questo lavoro irriducibilmente plurale, vuole quindi provare a darne una prima, necessariamente parziale e precaria, cartografia.

PRIMA PARTE

Dalle relazioni primarie (famiglie)
alla scuola in tempi di pandemia

1.

Salute psicologica di genitori e figli durante la pandemia COVID-19: un'indagine nazionale

Lorenza Tiberio¹, Sabrina Fagioli¹, Giuseppe Carrus¹, Stefano Mastandrea¹,
Chiara Santamaria², Marta Fiasco², Daunia De Luca²

1. Introduzione

Sono stati 69 i giorni di *lockdown* a cui tutti siamo stati sottoposti nel corso della primavera del 2020. Durante questo periodo un miliardo e mezzo di bambini nel mondo hanno vissuto l'esperienza di confinamento domiciliare a causa della pandemia da COVID-19 (Report Openopolis, 2020). Tra questi, oltre 8 milioni di bambini in Italia che vivono in famiglia hanno patito insieme ai loro genitori le conseguenze che le misure restrittive volte al contenimento del rischio del contagio hanno implicato. Sono venuti a mancare i contatti sociali, la scuola, il gioco all'aria aperta, il calore dei nonni, i momenti speciali da festeggiare, il tempo libero da dedicare allo sport o altri hobby. Abitudini e routine quotidiane delle persone di ogni fascia d'età sono state sovvertite, rendendoci tutti più preoccupati di fronte ad un senso di angosciata incertezza rispetto al futuro.

Alla fine di Febbraio 2020, i ricercatori del Dipartimento di Psicologia Medica del King's College di Londra pubblicavano una delle prime rassegne delle evidenze empiriche relative all'impatto psicologico della quarantena in caso di eventi epidemici, che analizzava le possibili ricadute sulla salute mentale e sul benessere psicologico delle persone (Brooks et al., 2020). Gli studi che soddisfacevano i criteri di questa prima rassegna hanno analizzato le condizioni psicologiche delle persone in quarantena forzata durante le precedenti epidemie di Sars, Mers ed Ebola, sottolineando la presenza di sintomi ansiosi, legati a risposte disadattative di fronteggiamento (*coping*) dello stress, un aumento di quadri clinici riferibili in particolare al disturbo post-traumatico da stress e alla sintomatologia depressiva nelle popolazioni colpite. La rassegna commentava anche il ruolo che altri fattori stressanti o di rischio psicosociale, quali ad esempio timore del contagio, durata prolungata della quarantena, percezione di un carico quotidiano eccessivo, perdita del lavoro e compromissione delle relazioni significative, agivano sulla salute mentale delle persone esposte ad un evento pandemico. Su 24 articoli di ricerca esaminati, soltanto uno studio analizzava

¹ Università Roma Tre – Dipartimento di Scienze della Formazione.

² Comitato Italiano per l'UNICEF – Fondazione Onlus.

le risposte psicosociali dei bambini e dei loro genitori a disastri pandemici, prendendo in considerazione lo stato di salute mentale di 398 genitori di bambini che avevano sperimentato misure di contenimento preventivo. I risultati della ricerca di Sprang e Silman del 2013 evidenziavano infatti che il 30% dei bambini e il 25% dei genitori in isolamento o in quarantena soddisfacevano i criteri per porre una diagnosi di disturbo da stress post-traumatico. Gli altri risultati della rassegna facevano riferimento alla popolazione adulta ed evidenziavano la presenza di molteplici sintomi psicologici, quali disturbi dell'umore, irritabilità, insonnia e segnali di stress post-traumatico.

Nei mesi del lockdown in Italia, per i bambini e gli adolescenti che vivono in famiglia, questa ha rappresentato l'unico sistema sociale a cui hanno potuto far riferimento, è importante quindi comprendere e porre attenzione sul benessere delle capacità e risorse genitoriali nell'affrontare situazioni avverse che possono comportare uno stress prolungato, acuto e costante, associato a sofferenza psico-fisica.

Sulla base di queste considerazioni, professionisti della salute mentale e ricercatori di tutto il mondo hanno promosso e coordinato diverse iniziative di ricerca mettendo a disposizione le proprie competenze disciplinari per analizzare le ricadute sociali e sulla salute mentale dell'emergenza sanitaria da Covid-19.

Liu e colleghi (2020) in un commento apparso su *Lancet* a marzo, sono stati i primi a segnalare le possibili conseguenze del COVID-19 a livello psichiatrico in bambini e adolescenti, sottolineando il rischio di insorgenza di patologie quali disturbo post traumatico da stress, ansia, insonnia e depressione. Uno dei primi studi condotti all'inizio della pandemia da COVID-19 in Cina, ha evidenziato la comparsa di difficoltà in ambito psichico comportamentale in un campione di 320 bambini e adolescenti di età compresa tra 3 e 18 anni. Tali difficoltà riguardavano un aumento dei comportamenti di attaccamento, una maggiore distrazione, irritabilità e disturbi del sonno (Jiao et al., 2020).

In considerazione delle prolungate misure restrittive che hanno caratterizzato il lockdown in Italia e della carente evidenza empirica disponibile nelle prime fasi dell'attuale pandemia, la collaborazione tra il Dipartimento di Scienze della Formazione e il Comitato UNICEF Italia è stata motivata dalla volontà di poter contribuire alla comprensione dell'impatto che tali misure hanno avuto sulla salute psicologica di genitori e minori di età inferiore ai 18 anni. Nello specifico, la ricerca ha avuto il fine di esplorare distress psicologico, depressione, ansia e stress auto-rapportati dai genitori, modalità con cui hanno cercato di gestire lo stress legato all'evento e reazioni emotivo/comportamentali osservate dai genitori nei figli.

2. Metodologia

2.1 *Partecipanti*

L'indagine è stata condotta in Italia, tramite un sondaggio online, nell'ultima fase del lockdown nazionale (dal 21 aprile al 3 maggio 2020). Nello specifico, genitori che vivono in Italia con figli di età compresa tra 18 mesi e 17 anni sono stati reclutati su base volontaria attraverso una procedura di campionamento a valanga per completare il sondaggio online. Un collegamento al sondaggio è stato condiviso via e-mail (a docenti che collaborano con il Programma Scuole Amiche dell'UNICEF, ai sostenitori di UNICEF Italia, alle maggiori realtà associative ed inter-associative che si occupano di infanzia e adolescenza in Italia), whatsapp e poi pubblicato sui principali canali social di UNICEF Italia. Complessivamente, 3100 genitori hanno avuto accesso al sondaggio e sono stati utilizzati un totale di 2469 questionari validi per la presente indagine. Di questi, 2204 questionari sono stati compilati dalle mamme (82,1%), 265 dai papà (10,7%), mentre la restante parte dei questionari sono stati compilati da altri caregiver (es., nonni, zii, baby-sitter, ecc.). Per la presente indagine sono stati considerati solo i questionari compilati dalle mamme e dai papà.

2.2 *Misure*

L'impatto emotivo e i sintomi psicologici associati al confinamento domiciliare sono stati valutati utilizzando due scale:

- (a) *Impact Event Scale* (IES; Horowitz et al., 1997), una scala di autovalutazione che valuta il distress soggettivo correlato a uno specifico evento della vita. Ai fini dell'indagine si è scelto di far riferimento alla versione ridotta a 6 item, tradotta e adattata in lingua italiana da Giorgi e colleghi (2015). La scala valuta le risposte di intrusione (pensieri intrusivi, incubi, sentimenti intrusivi e immagini, ri-esperienza dissociativa), evitamento (intorpidimento della reattività, evitamento di sentimenti, situazioni e idee) e ipervigilanza (rabbia, irritabilità, difficoltà di concentrazione), su una scala Likert a 4 punti. È possibile ottenere un punteggio di distress totale compreso tra 0 a 24. Alti punteggi corrispondono a un impatto maggiore dell'evento in termini di stress.
- (b) *Depression Anxiety Stress Scales* (DASS 21; Antony et al., 1998) nella versione italiana di Bottesi e colleghi (2015). Questa scala valuta gli stati emotivi negativi di depressione, ansia e stress presenti nell'arco dell'ultima settimana. La scala prevede 21 item, ai quali è possibile fornire una risposta su scala Likert a 4 punti. Alti punteggi corrispondono ad elevati livelli di distress e di sintomatologia ansiosa e depressiva.

Nel questionario è stata inserita anche una misura per valutare le modalità di reazione e gestione attiva dello stress legato all'evento e alla condizione di confinamento domiciliare. In linea con gli obiettivi della ricerca, è stato uti-

lizzato il *Coping Orientation to Problems Experienced* (Carver, Scheier e Weintraub, 1989) nella traduzione e adattamento italiano di Sica e collaboratori (COPE-NVI; 2008). Si tratta di un questionario self-report che prende in considerazione diverse modalità con cui le persone cercano di gestire eventi traumatici o situazioni quotidiane stressanti. Il questionario comprende 60 item su una scala a 4 punti e valuta le strategie di coping su cinque dimensioni: (1) coping orientato al problema; (2) strategie di evitamento; (3) ricerca di sostegno sociale; (4) attitudine positiva nei confronti degli eventi; (5) orientamento trascendente.

Per raccogliere le valutazioni da parte dei genitori circa le reazioni emotivo/comportamentali osservate in bambini e adolescenti durante il periodo di confinamento domiciliare, si è fatto riferimento alla *Child Behavior Checklist* (CBCL; Achenbach e Rescorla, 2001), una delle scale di valutazione del comportamento infantile più diffuse e utilizzate a livello internazionale anche in ambito di ricerca. La scala valuta la sfera comportamentale ed emotiva di bambini e adolescenti in varie aree del funzionamento e dell'adattamento. Sono state utilizzate le due versioni del questionario rivolto a genitori rispettivamente con figli di età compresa tra 18 mesi e 5 anni e 6-18 anni. Gli item richiedono una risposta su una scala Likert a 3 punti e sono raggruppati in 8 aree (ansia e depressione, ritiro sociale, somatizzazioni, trasgressione delle regole, comportamenti aggressivi, problemi sociali, problemi di pensiero, problemi di attenzione). La CBCL è stata utilizzata nella versione italiana a cura di Frigerio e colleghi del 2004, adattata per le finalità della presente indagine.

3. Analisi dei dati

Le analisi statistiche sono state effettuate con SPSS Statistics (IBM) v.26. Le differenze tra i gruppi concernenti le variabili categoriali sono state calcolate tramite test del χ^2 mentre le differenze tra variabili sociodemografiche espresse su scala continua sono state calcolate mediante test *t di Student* per campioni indipendenti.

Per valutare le differenze tra i due gruppi di mamme e papà relativamente alla percezione dell'importanza dell'evento traumatico, alle dimensioni affettive e alle capacità di *coping* sono stati condotti tre modelli di analisi multivariata della varianza (MANOVA) considerando come variabili dipendenti i punteggi medi delle singole dimensioni dei test IES, DASS21 e COPE separatamente per ciascun modello e la variabile "gruppo" (mamme vs papà) come fattore between-subjects.

Inoltre, per valutare le differenze tra i due gruppi di genitori sulle variabili psicologiche considerate (IES, DASS21 e COPE) in relazione alla fascia d'età dei figli sono state condotte tre MANOVA considerando le variabili "gruppo" (mamme vs papà) e "età dei figli" (1,5-5 anni vs 6-18 anni) come fattori between-subjects.

Per valutare le differenze tra i due gruppi di mamme e papà relativamente alla percezione dei problemi comportamentali dei propri figli sono stati condotti due modelli di analisi multivariata della varianza (MANOVA) considerando come variabili dipendenti i punteggi medi delle singole dimensioni del test CBCL separatamente per le due fasce d'età 1,5-5 anni e 6-18 anni e le variabili "gruppo" (mamme vs papà) e "genere del figlio" (maschio vs femmina) come fattori between-subjects.

4. Risultati

4.1 *Caratteristiche sociodemografiche*

Le 2204 mamme che costituivano il campione avevano un'età media inferiore rispetto ai 265 papà ($t=-9.38$; $p<0.001$; $M=41.27$ vs 46.66 , rispettivamente). I due gruppi di genitori, invece, non differivano rispetto a stato civile ($\chi^2=8.892$; $p=0.18$) e titolo di studio ($\chi^2=10.139$; $p=0.12$). La maggior parte dei genitori era coniugato (73%) o convivente (14%) e aveva un Diploma di Scuola Media Secondaria (37.5%) oppure un Diploma di Laurea (30.7%). Madri e padri che costituivano il campione riportavano di avere, in egual misura, un figlio di età compresa nel range 1anno e $\frac{1}{2}$ - 5 anni (Mamme=30.9%, Papà=29.8%) oppure 6-17 anni (Mamme=67.9%, Papà=68.3%) ($\chi^2=0.891$; $p=0.641$) e, in egual misura, riportavano che la maggior parte dei figli (72.6%) aveva frequentato la scuola in modalità a distanza online ($\chi^2=0.051$; $p=0.821$). Tra le mamme, le posizioni lavorative di "casalinga" (13.2% vs 0.8%) e "dipendente a tempo parziale" (23.1% vs 4.9%) erano più rappresentate rispetto ai papà, mentre "dipendente a tempo pieno" (63% vs 37.5%) e "lavoratore autonomo" (22.6% vs 15%) erano posizioni lavorative più rappresentate tra i papà rispetto alle mamme ($\chi^2=116.859$; $p<0.001$). Infine, le mamme percepivano in misura significativa un aumento del proprio carico di lavoro domestico e/o professionale durante la fase di confinamento domiciliare rispetto ai papà (63.2% vs 38.1%; $\chi^2=68.386$; $p<0.001$).

4.2 *Distress psicologico, depressione, ansia e stress dei genitori*

L'analisi della varianza ha messo in luce un effetto principale del fattore Gruppo ($\lambda=0.973$; $F=22.859$; $p<0.001$) mostrando che mamme e papà hanno modi diversi di gestire l'impatto dell'evento traumatico. Specificamente, per la scala IES le mamme riportano punteggi di stress medi complessivamente più alti rispetto ai papà ($M=10.1$ vs 7.9) in termini di impatto psicologico del confinamento domiciliare dovuto alla pandemia di Covid-19. In entrambi i genitori, si evidenziano alte quote di significativo stress legato al confinamento domiciliare da parte delle mamme e dei papà con figli nella fascia di età 1anno e $\frac{1}{2}$ -5 anni rispetto ai genitori con figli tra i 6-17 anni ($\lambda=0.984$; $F=6.844$; $p<0.001$; $M=11.4$

vs 9.38, rispettivamente). I genitori dei bambini più piccoli riferiscono maggiori sintomi di stress in termini di pensieri che innescano ansia, paura o disagio (intrusione; $F=11.632$; $p<0.001$), di evitamento cognitivo (evitano di pensare all'evento, di entrare in contatto con la situazione come meccanismo di difesa dall'ansia che sentono; $F=9.57$; $p<0.001$) e di maggiore irritabilità, rabbia, difficoltà di concentrazione (ipervigilanza; $F=16.34$; $p<0.001$).

Per quanto riguarda il livello di distress generale e le reazioni emotive negative in termini di depressione e ansia, l'analisi ha messo in luce un effetto significativo del fattore Gruppo ($\lambda=0.981$; $F=15.761$; $p<0.001$) mostrando che, in generale, le mamme, nella DASS-21 riportano punteggi medi più elevati rispetto ai papà ($M=15.78$ vs 11.10 , rispettivamente) e riferiscono una maggiore presenza di sintomi legati a ansia ($F=36.34$; $p<0.001$), depressione ($F=18.88$; $p<0.001$) e stress negativo ($F=38.99$; $p<0.001$). Maggiori livelli di distress generale (o stress negativo: attivazione delle difese interne che genera una riduzione di energia con conseguente risposta disadattiva individuale) ($F=14.12$; $p<0.001$) si rilevano maggiormente nei genitori dei figli con età compresa tra 1 anno e ½ e 5 anni rispetto ai genitori con figli tra i 6-17 anni ($M=16.79$ vs 14.56 , rispettivamente).

4.3 Modalità con cui i genitori hanno cercato di gestire lo stress legato all'evento

L'analisi ha messo in luce un effetto significativo del fattore Gruppo con le mamme che riferiscono un maggior utilizzo di strategie non adattive rispetto ai papà ($\lambda=0.953$; $F=24.176$; $p<0.001$). In particolare, nel COPE-NVI le mamme riportano punteggi più alti su strategie di *coping* improntate sul sostegno sociale come ricerca di comprensione, di informazioni e sfogo emotivo ($F=73.12$; $p<0.001$; $M=24.7$ vs $M=21.2$); strategie di orientamento trascendente come l'assenza di umorismo ($F=12.51$; $p<0.001$; $M=17.4$ vs 16.5) e di evitamento come negazione, distacco comportamentale e mentale ($F=17.22$; $p<0.001$; $M=23.3$, vs $M=22$).

Nell'insieme, queste modalità di fronteggiare lo stress non concorrono in maniera positiva alla salute psicologica delle mamme. Emerge inoltre come nello specifico i papà dei figli più piccoli (fascia 1 anno e ½ -5 anni) utilizzino maggiormente rispetto alle mamme, strategie di *coping* funzionali tese ad agire sul contesto per risolvere le difficoltà (Papà: $M=27.3$, $SD=7$; Mamme: $M=25$, $SD=5$).

4.4 Reazioni emotivo/comportamentali dei figli osservate dai genitori.

La valutazione della sfera comportamentale ed emotiva di bambini e adolescenti in varie aree del funzionamento e dell'adattamento è stata analizzata mediante il confronto dei punteggi medi alle sottoscale della Checklist CBCL, separatamente nei due gruppi di minori e rispettivamente alle fasce di età 1 anno e ½ -5 anni e 6-17 anni.

Nei minori di età compresa tra 1 anno e ½ e 5 anni, l'analisi rivela un effetto significativo del fattore Genere del figlio ($\lambda=0.980$; $F=2.218$; $p<0.05$) mostrando che i genitori riportano che, nei figli maschi rispetto alle figlie femmine, sono riscontrabili maggiori difficoltà emotive-comportamentali legate a segnali di *ritiro sociale* ($F=3.982$; $p<0.05$; maschi: $M=2.48$; femmine: $M=2.18$) *aggressività* ($F=4.065$; $p<0.05$; maschi: $M=12.38$; femmine: $M=10.74$) e *problemi di attenzione* ($F=9.49$; $p<0.05$; maschi: $M=5.12$; femmine: $M=4.69$). Inoltre, i papà, rispetto alle mamme, riferiscono maggiore preoccupazione relativa a difficoltà attentive osservate nei figli maschi ($F=5.853$; $p<0.05$; papà: $M=5.39$; mamme: $M=5.09$). Quest'ultimo risultato relativo ad un'interazione tra genere e gruppo, sebbene interessante sotto il profilo teorico, va interpretato con cautela poiché non significativo a livello di analisi multivariata.

Nei minori di età compresa tra 6 e 17 anni, l'analisi ha evidenziato un effetto principale del fattore "gruppo" ($\lambda=0.988$; $F=2.269$; $p<0.05$) e un effetto principale del fattore "genere del figlio" ($\lambda=0.965$; $F=6.618$; $p<0.001$). In generale le mamme si mostrano molto più sensibili nel rilevare difficoltà emotive comportamentali nei propri figli e nelle proprie figlie rispetto ai papà (*ansia*: mamma $M=5.9$, papà $M=4.7$; *ritiro sociale*: mamma $M=3.2$, papà $M=2.7$; *la mente le somatiche*: mamma $M=2.3$, papà $M=1.4$; *aggressività*: mamma $M=7.3$, papà $M=6$). Tuttavia, c'è una generale maggiore preoccupazione di entrambi i genitori per i figli maschi rispetto alle femmine, sulle scale di ritiro sociale (maschi: $M=3.4$; femmine: $M=2.83$), aggressività (maschi: $M=8$; femmine: $M=6$) e problemi di attenzione (maschi: $M=5.7$; femmine: $M=4.4$).

5. Discussioni

I risultati dell'indagine promossa in collaborazione con il Comitato Italiano per l'UNICEF confermano come le misure restrittive, adottate per il contenimento dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, abbiano certamente comportato cambiamenti significativi nella vita delle famiglie italiane che hanno dovuto far fronte ad un repentino sforzo di adattamento per poter fronteggiare un'esperienza di vita insolita e imprevedibile, dove abitudini e risorse quotidiane sono venute a mancare. Per molti è stato un periodo di difficile gestione quotidiana, dove conciliare esigenze lavorative, bisogni personali e cura dei figli ha messo a dura prova la tenuta psicologica dei genitori, alle prese anche con un'obbligatoria riorganizzazione dei tempi vita-lavoro rivoluzionati in funzione anche della sospensione della didattica in presenza.

Dall'analisi dei risultati emerge in modo chiaro l'effetto negativo che gli elementi appena citati hanno avuto sulla salute psicologica di genitori, bambini e adolescenti. È opportuno sottolineare che la grande maggioranza del campione è rappresentato da mamme a testimonianza del fatto che l'attività di cura della famiglia appare ancora troppo sbilanciata sulla figura femminile. A conferma di ciò, va anche riportato il dato secondo cui durante il lockdown le

mamme del campione riferiscono un aumento significativo del carico di lavoro domestico e delle responsabilità familiari e professionali. Il gravoso impatto del confinamento domiciliare è confermato dalla presenza di reazioni emotive come ansia, stress e depressione riferite in maggior misura dalle mamme e in generale dai genitori con figli piccoli (1 anno e ½ -5 anni) rispetto ai genitori con figli in età scolare e adolescenti. Anche questo risultato è in linea con quanto è emerso dai dati di altre ricerche, condotte a livello internazionale (Brown et al., 2020; Wu et al., 2020) e nazionale (Spinelli et al., 2020; Marchetti et al., 2020; Cusinato et al., 2020), pubblicate nei mesi precedenti. Ciò conferma i dati della letteratura scientifica internazionale in merito alle conseguenze psicologiche delle misure restrittive, adottate dal 2003 in poi, per contrastare le passate epidemie di Sars, Mers ed Ebola (Brooks et al., 2020).

L'influenza delle (ancora) contingenti disposizioni restrittive sulla salute psicologica delle famiglie spinge a considerare la necessità di incentivare le opportunità per i genitori di accedere a percorsi di sostegno psicologico accessibili e di qualità e di attuare con urgenza politiche e interventi a sostegno di una genitorialità positiva e consapevole. Appare inoltre fondamentale organizzare e aumentare le risorse a sostegno della fascia 0-6 anni, periodo evolutivo fondamentale per uno sviluppo armonico della persona nell'arco di vita. Bambini e bambine che prima del lockdown frequentavano la scuola dell'infanzia (o un asilo nido) sembrano infatti aver subito maggiormente la mancanza di una routine quotidiana con il venir meno di punti di riferimento sociali e con i risvolti che un inevitabile stravolgimento dei ritmi fisiologici comporta, indipendentemente dal buon impegno di tutti i genitori. Dall'analisi dei risultati, infatti, le reazioni emotivo-comportamentali osservate dai genitori, includono presenza di atteggiamenti di ritiro (legato verosimilmente a manifestazione di ansia e insicurezza), aggressività e difficoltà di attenzione rispettivamente in bambini e adolescenti con età minore e maggiore di 6 anni. È plausibile affermare che la rilevazione di specifiche problematiche osservate in bambini e adolescenti siano indice di maggiori difficoltà di regolazione delle emozioni e del comportamento, che potrebbero tradursi in manifestazioni di disagio psicologico conclamate e ostacolare il pieno raggiungimento delle tappe evolutive. Si ribadisce quindi l'importanza, soprattutto alla luce delle nuove e recenti restrizioni introdotte a livello nazionale dal Governo, di predisporre misure di sostegno psicologico per le famiglie anche attraverso la possibilità di fornire servizi pubblici accessibili e specializzati o forme di incentivi statali.

I dati raccolti hanno messo anche in luce, il ruolo che le strategie mentali e comportamentali (*coping*) messe in atto dai genitori hanno avuto sull'esperienza critica di confinamento domiciliare. Comprendere le risorse utilizzate dai genitori per reagire e per ridurre lo stress emotivo causato dall'evento pandemico in atto è essenziale ai fini della salute psicologica delle famiglie. Infatti, le strategie di adattamento utilizzate influenzano le reazioni delle persone e contribuiscono all'elaborazione e alla regolazione delle emozioni associate agli eventi vissuti. Fronteggiare le emozioni in situazioni di forte stress è spesso

molto dispendioso e in alcuni casi disfunzionale perché le reazioni fisiologiche sintomo di stress possono essere esacerbate. A tal riguardo i risultati della presente ricerca evidenziano come le mamme, rispetto ai papà, abbiano adottato maggiormente strategie di adattamento poco funzionali, che implicano la ricerca di comprensione, di informazioni e lo sfogo emotivo, caratteristiche che, insieme alla dimensione dell'orientamento trascendente possono non avere contribuito alla loro salute psicologica (Sica et al., 2008) e alla messa in atto di risorse individuali maggiormente efficaci per ridurre, tollerare o contenere gli effetti generati dalla situazione critica vissuta.

In conclusione, i dati emersi dall'indagine evidenziano come la crisi legata all'emergenza COVID-19 possa aver contribuito ad aumentare forme di malessere emotivo nelle famiglie. I risultati sollevano anche serie preoccupazioni circa l'urgenza di attuare ulteriori e specifiche iniziative di prevenzione, promozione e cura della salute psicologica e mentale delle famiglie, prevedendo anche la messa a disposizione di risorse economiche da parte delle istituzioni, al fine di mitigare le ricadute sociali ed emotive della pandemia ancora in corso e sostenere le famiglie in quello che sarà il contesto post-pandemico, garantendo a tutti il diritto alla salute mentale.

Riferimenti bibliografici

- ACHENBACH, T.M., & RESCORLA, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- ANTONY, M.M., BIELING, P.J., COX, B.J., ENNS, M.W., & SWINSON, R.P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 10(2), 176.
- BOTTESI, G., GHISI, M., ALTOÈ, G., CONFORTI, E., MELLI, G., & SICA, C. (2015). The Italian version of the Depression Anxiety Stress Scales-21: Factor structure and psychometric properties on community and clinical samples. *Comprehensive Psychiatry*, 60, 170-181.
- BROOKS, S.K., WEBSTER, R.K., SMITH, L.E., WOODLAND, L., WESSELY, S., GREENBERG, N., & RUBIN, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, Issue 10227, 912-920.
- BROWN, S.M., DOOM, J.R., LECHUGA-PEÑA, S., WATAMURA, S.E., & KOPPELS, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect*. Available online 20 August 2020,104699.
- CARVER, C.S., SCHEIER, M.F., & WEINTRAUB, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- CUSINATO, M., IANNATTONI, S., SPOTO, A., POLI, M., MORETTI, C., GATTA, M., & MISCIOSCIA, M. (2020). Stress, Resilience, and Well-Being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8297.
- FRIGERIO, A., CATTANEO, C., CATALDO, M., SCHIATTI, A., MOLteni, M., & BATTAGLIA, M. (2004). Behavioral and emotional problems among Italian children and adolescents aged 4 to 18 years as reported by parents and teachers. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(2), 124-133.
- GIORGI, G., PEREZ, F.S.F., D'ANTONIO, A.C., MUCCI, N., FERRERO, C., CUPPELLI, V., & ARCANGELI, G. (2015). Psychometric properties of the Impact of Event Scale-6 in a sample of victims of bank robbery. *Psychology research and behavior management*, 8, 99.
- HOROWITZ, M., WILNER, N., & ALVAREZ, W. (1979). Impact of Event Scale: A measure of subjective stress. *Psychosomatic medicine*, 41(3), 209-218.
- JIAO, W.Y., WANG, L.N., LIU, J., FANG, S.F., JIAO, F.Y., PETTOELLO-MANTOVANI, M., & SOMEKH, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221, 264.
- KRENTZ, M., KOS, E., GREEN, A., & GARCIA-ALONSO, J. (2020). Easing the COVID-19 burden on working parents. Boston Consulting Group. <https://www.bcg.com/publications/2020/helping-working-parents-ease-the-burden-of-covid-19>. Ultimo accesso 18 novembre 2020

- LIU, J.J., BAO, Y., HUANG, X., SHI, J., LU, L., (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349.
- MARCHETTI, D., FONTANESI, L., MAZZA, C., DI GIANDOMENICO, S., ROMA, P., & VERROCCHIO, M.C. (2020). Parenting-related exhaustion during the Italian COVID-19 LOCKDOWN. *Journal of pediatric psychology*, 45(10), 1114-1123.
- REPORT OPENOPOLIS 2020 Disuguaglianze digitali. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/07/Disuguaglianze-digitali.pdf>. Ultimo accesso 12 novembre 2020.
- SICA, C., MAGNI, C., GHISI, M., ALTOÈ, G., SIGHINOLFI, C., CHIRI, L.R., & FRANCESCHINI, S. (2008). Coping Orientation to Problems Experienced-Nuova Versione Italiana (COPE-NVI): uno strumento per la misura degli stili di coping. *Psicoterapia cognitiva e comportamentale*, 14(1), 27.
- SPINELLI, M., LIONETTI, F., SETTI, A., & FASOLO, M. (2020). Parenting Stress During the COVID-19 Outbreak: Socioeconomic and Environmental Risk Factors and Implications for Children Emotion Regulation. *Family process*, <https://doi.org/10.1111/famp.12601>
- SPRANG, G., & SILMAN, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster medicine and public health preparedness*, 7(1), 105-110.
- WU, M., XU, W., YAO, Y., ZHANG, L., GUO, L., FAN, J., & CHEN, J. (2020). Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors. *General Psychiatry*, 33(4).

2. Educazione intergenerazionale. La relazione tra nonni e nipoti durante il *lockdown*

Cinzia Angelini, Giulia Scarpelli, Teresa Savoia¹

1. L'educazione intergenerazionale: presupposti storici e teorici

L'educazione intergenerazionale è un tema relativamente recente, diventato oggetto di interesse da quando studi e statistiche hanno iniziato a mettere in evidenza una tendenza generalizzata a livello europeo e globale: l'invecchiamento della popolazione. È possibile ripercorrere alcuni dei momenti fondamentali che hanno richiamato l'attenzione sul tema:

- *Prima assemblea mondiale sull'invecchiamento* (Vienna, 1982): “raccomandava di inserire largamente gli anziani nel settore educativo e di abituare i bambini a vivere insieme con persone di altra età. [...] Sollecitava a inserire gli anziani nella scuola a contatto coi piccoli, permettendo alle persone anziane di avere un ruolo di trasmissione di conoscenze, di cultura e di valori spirituali” (Gecchele e Meneghin, 2016, p. 85);
- *Anno internazionale delle persone anziane* (1999): invito ai governi a valorizzare il ruolo degli anziani, coinvolgendoli nella trasmissione, all'interno delle scuole di ogni ordine e grado, dei valori culturali alle generazioni più giovani;
- *Seconda assemblea mondiale sull'invecchiamento* (Madrid, 2002): ribadisce “la necessità di creare una società per tutte le età, in cui gli anziani abbiano il diritto di accedere alla formazione permanente e partecipare alla vita socio economica del paese” (Gecchele e Meneghin, 2016, p. 86);
- *Anno europeo per l'invecchiamento attivo e la solidarietà intergenerazionale* (2012): emerge una nuova sensibilità nei confronti degli anziani, che facilita “le condizioni di incontro e di collaborazione intergenerazionale, affinché la persona anziana sia sempre più considerata una risorsa per la comunità” (Fornasari, 2018, p. 70).

Il rapporto tra anziani e bambini ha subito diversi mutamenti nel corso del tempo. Per secoli essi hanno mantenuto relazioni quotidiane, con vantaggi reciproci: attraverso questo contatto, i giovani interpretavano il presente alla luce

¹ *Educazione intergenerazionale: il rapporto tra nonni e bambini durante il lockdown* è il titolo della ricerca illustrata nel presente contributo. La ricerca, promossa dal Laboratorio di Pedagogia Sperimentale dell'Università Roma Tre, è stata trattata in modo approfondito nella tesi di laurea magistrale interclasse SPE-SEAFc da Giulia Scarpelli, autrice anche dei paragrafi 3, 4, 5; Cinzia Angelini è autrice del paragrafo 1; Teresa Savoia del paragrafo 2.

degli eventi accaduti nel passato; gli anziani, al contrario, potevano proiettarsi nel futuro (Musi, 2014). Con il passaggio dalla società contadina a quella industriale, le trame sociali hanno mutato il loro assetto: l'impiego di uomini e donne come forza lavoro ha reso necessaria la creazione di servizi per l'infanzia che potessero accudire i bambini e l'accelerazione dei ritmi di vita ha generato una forte contrazione degli spazi di socializzazione e di incontro (Musi, 2014). Anche l'avvento della scrittura ha avuto un ruolo fondamentale nella *separazione* tra le generazioni. Come osserva Ong (1986), finché la nostra cultura era basata sull'oralità, gli anziani venivano tenuti in grande considerazione per il ruolo fondamentale che ricoprivano, ovvero conservare e tramandare le conoscenze. Con la diffusione della scrittura e della stampa, gli anziani hanno perso questo ruolo di "detentori del sapere", diventando semplici ripetitori del passato.

Questa *separazione* tra anziani e bambini ha portato ad accentuare, agli occhi degli uni e degli altri, le differenze; diversi studiosi hanno invece voluto sottolineare quanto l'infanzia e la vecchiaia siano simili. Ad esempio, Honegger Fresco (1995) ha individuato alcune condizioni di similarità che riguardano anziani e bambini: il *ritmo di vita sostenibile* (bambini e anziani vivono una vita più rispettosa della fisiologia corporea e meno "veloce", con spazi e tempi dilatati), la *resistenza al cambiamento* e il *bisogno di risposte*. Altri punti in comune tra le due generazioni sarebbero: la loro condizione di *fragilità*, il *bisogno di protezione*, l'*egocentrismo cognitivo* (i bambini simbolizzano la realtà tramite stereotipie, che si cronicizzano nella vecchiaia; ne è prova il bisogno, tipico di entrambe le generazioni, di ripetere e sentirsi ripetere narrazioni, frammenti biografici), l'*irrilevanza produttiva* (anziani e bambini non producono beni materiali) e la *smodatezza nella fruizione del medium televisivo* (valida prevalentemente per il figlio unico e per l'anziano solo).

Un altro elemento di similitudine sta nel senso che anziani e bambini vivono nel momento del loro incontro. Esso può sembrare differente nella forma, ma è identico nella sostanza: bambini e anziani, quando stanno insieme, sono impegnati nella ricerca (o, per l'anziano, conferma) del *senso della propria vita* (Gecchele e Meneghin, 2016). L'anziano, infatti, osservando e passando del tempo con il bambino, vive il "ritorno indietro del suo tempo", cioè riesce a vedere il bambino come simbolo dell'età dell'infanzia e di tutto quello che accadrà nel passaggio alle successive età della vita. L'anziano vedrà il bambino come il "futuro" ma, al contempo, come il "suo passato", cioè come espressione di quanto egli stesso ha già vissuto, compreso, superato.

Per il bambino, invece, l'anziano non rappresenta soltanto il "passato lontano" ma anche il "presente", nella misura in cui si trova a condividere spazio, tempo e gioco con il bambino, e il "futuro" perché, con il suo modo di affrontare la fase finale della vita, conferma o smentisce agli occhi del bambino l'idea stessa di futuro (ivi).

Infine, altro elemento che accomuna anziani e bambini, ma in un certo senso tutte le età della vita, è il bisogno di *coltivare relazioni importanti*. Bowlby,

dopo i suoi primi studi sulla figura di attaccamento, fondamentale per la sopravvivenza del neonato (1969), ha sostenuto l'esigenza di una base sicura anche per gli adulti, seppure tale esigenza venga spesso trascurata (1982). Se numerosi studi hanno indagato come un buon attaccamento in età infantile sia alla base di una salda autostima e di una propensione a vedere l'altro con fiducia e benevolenza, minore attenzione è stata rivolta invece al bisogno di attaccamento da parte dell'anziano, sicuramente presente ma silente. Coltivare legami significativi significa, anche per l'anziano, sentirsi riconosciuto e apprezzato (Musi, 2014). Come scrive Weiss, "è probabile che, indipendentemente dalla scelta e dal rapporto con la figura di attaccamento e dal tipo di minaccia che lo innesca, l'attaccamento infantile e adulto siano dotati di identiche caratteristiche" (Weiss, 1995, p. 67).

2. Nonni e nipoti: esperienze intergenerazionali

Tra tutti gli incontri che possono avvenire tra anziani e bambini e gli eventuali rapporti significativi che possono scaturirne, ce n'è uno senza dubbio privilegiato: il rapporto tra nonni e nipoti. Una buona relazione tra nonni e nipoti si basa essenzialmente su una rete di rapporti intergenerazionali sinceri e reciproci, sul rispetto delle differenze e dei bisogni di ciascuno (Ottaviano, 2012). Il legame che il nonno crea con il bambino è scevro di tutte quelle ansie, preoccupazioni e attese tipicamente genitoriali, si caratterizza essenzialmente per i momenti ludici, di gioia e di benessere ed è volto ad educare al bello. I nonni, inoltre, ricoprono un ruolo fondamentale all'interno delle famiglie offrendo il loro aiuto nella gestione dei nipoti sia a livello pratico che a livello emotivo, accogliendo i sentimenti anche negativi del bambino e svolgendo così una funzione di contenimento. Infatti, anche nelle famiglie con i genitori separati, i nonni sono figure fondamentali perché rappresentano per i bambini un forte elemento di continuità che si contrappone al sentimento interno di rottura (Gecchele e Meneghin, 2016).

Negli ultimi venti anni, ci sono state, in Italia e all'estero, esperienze che hanno avuto l'obiettivo generale di passare dalla teoria alla prassi attraverso la creazione di attività ispirate all'educazione intergenerazionale. Limitandoci al contesto nazionale, una delle prime esperienze risale al 2004, anno in cui ad Aosta ha preso avvio il progetto "N come Nido, N come Nonni", che ha visto la cooperazione tra il Centro Diurno per anziani, il Centro Polivalente e il Consorzio di cooperative sociali e l'asilo nido comunale. Il progetto aveva l'obiettivo di avvicinare gli anziani ai bambini, facendo rivivere loro situazioni già vissute in passato con i loro figli o nipoti e offrendo loro la possibilità di rendersi utili².

² <https://www.greenious.it/asili-case-riposo-educazione-intergenerazionale/> (ultima consultazione: 30 novembre 2020).

All'esperienza di Aosta ha fatto seguito quella di Verona, dove è stato inaugurato, nella primavera del 2007, il Centro Intergenerazionale Comunale "Casetta Maritati", tra le cui finalità c'era quella di valorizzare la funzione di 'ponte' dell'anziano in quanto portatore di un sapere culturale e storico da trasmettere³.

Merita un'attenzione particolare l'esperienza di Piacenza dove, nel 2009, Unicoop ha progettato e realizzato ABI, Anziani e Bambini Insieme, un centro intergenerazionale che ospita un Nido d'Infanzia, una Casa di Riposo e un Centro diurno per Anziani. Bambini e anziani svolgono innumerevoli attività insieme⁴. L'obiettivo del progetto è quello di recuperare le relazioni e la solidarietà intergenerazionale e per farlo identifica nei propri servizi i veicoli e gli spazi di aggregazione e incontro sociale, in cui anziani e bambini possono superare ragioni ed elementi di separazione. Questo permette all'anziano di contrastare esclusione e isolamento, mentre i bambini fanno esperienza di legami con persone adulte non appartenenti alla loro famiglia e iniziano a sentirsi parte di una comunità più ampia.

Con la nascita del Centro di Piacenza, in Italia l'interesse per l'educazione intergenerazionale è cresciuto rapidamente e, sebbene non siano state progettate nuove strutture intergenerazionali, capaci cioè di accogliere anziani e bambini sotto lo stesso tetto, sono stati realizzati diversi eventi e progetti annuali che hanno permesso a queste due generazioni di entrare in contatto e condividere spazi e tempo.

Numerosi sono i progetti con cadenza settimanale e di durata annuale o semestrale che sono sorti in Italia, ispirati al Progetto ABI di Piacenza, che è diventato il simbolo dell'educazione intergenerazionale nel nostro Paese. Tutti i progetti, ad ogni modo, hanno sempre avuto delle basi comuni, supportate anche dalla letteratura scientifica: la fiducia nel fatto che l'incontro tra anziani e bambini possa migliorare le condizioni di vita di entrambe le generazioni.

3. La ricerca

L'educazione intergenerazionale ha ispirato la ricerca *Educazione intergenerazionale: il rapporto tra nonni e bambini durante il lockdown*. Si è infatti ipotizzato che le caratteristiche del rapporto tra nonni e nipoti descritte in termini generali nella letteratura scientifica potessero assumere un ruolo specifico durante il *lockdown* dovuto alla pandemia da Covid-19. Pertanto, è stata impostata una indagine con la finalità di individuare eventuali differenze rispetto alle condizioni di salute autoriferite, al tono umorale, al senso di isolamento e

³ <https://ita.calameo.com/read/00043532162dbf81c75e0> (ultima consultazione: 30 novembre 2020).

⁴ <http://www.cooperativaunicoop.it/index.php?/abi/progetto> (ultima consultazione: 30 novembre 2020).

solitudine e alla preoccupazione per la malattia da Covid-19 tra i nonni che hanno vissuto con i propri nipoti durante il *lockdown*, i nonni che non hanno vissuto con i propri nipoti durante il *lockdown* e i nonni che, pur non avendo convissuto con i propri nipoti, li hanno comunque accuditi più o meno frequentemente durante il *lockdown*.

3.1 *Gli strumenti della ricerca*

Per verificare l'ipotesi di partenza è stato costruito un questionario suddiviso in una sezione comune a tutti i rispondenti, e nove sottosezioni differenziate in base alla tipologia di rispondenti, secondo la seguente ripartizione:

1. Questionario per nonni che hanno convissuto con i nipoti durante il *lockdown*;
2. Questionario per nonni che non hanno convissuto con i nipoti durante il *lockdown*;
3. Questionario per nonni che hanno accudito i nipoti durante il *lockdown* pur non vivendo con loro;
4. Questionario per bambini che hanno convissuto con i nonni durante il *lockdown*;
5. Questionario per bambini che non hanno convissuto con i nonni durante il *lockdown*;
6. Questionario per bambini che sono stati accuditi dai nonni durante il *lockdown* pur non vivendo con loro;
7. Questionario per mamme/papà che hanno convissuto con figli e genitori durante il *lockdown*;
8. Questionario per mamme/papà che non hanno convissuto con i propri genitori durante il *lockdown*;
9. Questionario per mamme/papà che hanno lasciato che i loro genitori accudissero i propri figli durante il *lockdown*.

I punti 1, 4 e 7 rappresentano i "Questionari per famiglie con nonni conviventi" (QNC); i questionari 2, 5 e 8 costituiscono i "Questionari per famiglie con nonni non conviventi" (QNNC); infine, i questionari 3, 6 e 9 formano i "Questionari per famiglie con nonni accudenti" (QNA).

3.2 *Partecipanti*

Un requisito fondamentale per la partecipazione all'indagine era quello di coinvolgere l'intero nucleo familiare: non era sufficiente la volontà di partecipare alla ricerca da parte di uno solo dei soggetti (es. solo il bambino), ma era necessario il coinvolgimento anche degli altri due (es. genitore e nonno). Pertanto, sono stati raccolti tre questionari alla volta, uno compilato dal nonno/a, uno dal bambino/a e uno dal genitore, appartenenti ad uno dei tre raggruppamenti illustrati precedentemente ("QNC", "QNNC" e "QNA").

Hanno partecipato alla ricerca 101 nonni, 101 bambini e 101 genitori, per

un totale di 303 questionari validi così suddivisi: 81 QNC, 87 QNA, 135 QNNC.

Nello specifico, hanno preso parte alla ricerca:

- 14 nonni e 87 nonne, in maggioranza 65-74enni (45%), prevalentemente meridionali (70%) e con titolo di studio basso o medio (37% nessun titolo/licenza elementare; 36% diploma di scuola secondaria di secondo grado);
- 45 bambini e 56 bambine, di età compresa tra i 4 e gli 11 anni ma in maggioranza di fascia compresa tra gli 8 e i 9 anni (45%), prevalentemente meridionali (60%) e frequentanti il primo triennio della scuola primaria (48%);
- 17 padri e 84 madri dei sopracitati bambini, di età compresa in maggior parte nella fascia 35-44 anni (61%), prevalentemente meridionali (66%), con titolo di studio medio (42% diploma di scuola secondaria superiore) e in maggioranza lavoratori dipendenti (54%).

Tutti i rispondenti hanno partecipato alla ricerca e risposto al questionario su base volontaria. Sono stati individuati prima tra le nostre conoscenze, alle quali è stato chiesto di indicare ulteriori persone disposte a partecipare. Diversi partecipanti sono stati raggiunti anche tramite social network.

3.3 Procedura

Attraverso Google Moduli, sono stati creati tre link: uno portava alla compilazione dei QNC, uno alla compilazione dei QNA e l'ultimo alla compilazione dei QNNC. A tutti coloro che avevano i requisiti necessari per partecipare alla ricerca e che si erano dimostrati disponibili, è stato inviato il link adatto alla propria situazione familiare.

Nel momento in cui si accedeva tramite link ai questionari adatti alla propria condizione, i partecipanti trovavano le tre sezioni (sezione nonno/a, sezione bambino/a e sezione genitore) in sequenza. Pertanto, per compilare il questionario ed inviare le risposte, era necessario che tutti e tre i rispondenti fossero fisicamente insieme o almeno telefonicamente in contatto.

Il tempo medio della somministrazione del questionario era di 7-10 minuti per la sezione dei nonni, 5 minuti per la sezione dei bambini e 15 minuti per la sezione dei genitori. Si è pensato di costruire questionari molto semplici e brevi soprattutto per i nonni e i bambini, considerando le loro difficoltà nel mantenere alta l'attenzione.

Si è iniziato a somministrare il questionario il 4 Maggio 2020, data che, in linea con il DPCM del 26 Aprile 2020, ha dato inizio a una nuova fase di gestione dell'emergenza pandemica e alla possibilità di incontrare i parenti. Si è pensato di iniziare a divulgare i link nel momento in cui era possibile, soprattutto per le famiglie con nonni non conviventi, vedersi e compilare insieme e dal vivo il questionario. In questo modo, si auspicava che il numero di questionari compilati telefonicamente potesse essere nettamente minore.

Si è deciso preventivamente di interrompere la somministrazione il 15 Giugno, a prescindere dal numero di risposte che si sarebbero registrate perché molti quesiti presenti nei questionari si riferivano al periodo del *lockdown* (dall'8 Marzo al 3 Maggio) e si temeva che le risposte ricevute più di un mese e mezzo dopo il periodo considerato potessero essere distorte.

4. Discussione dei risultati

Tema 1: salute autopercepita

In linea con quanto ipotizzato inizialmente, i nonni che hanno vissuto durante il *lockdown* con i propri nipoti hanno percepito una salute decisamente migliore rispetto ai nonni che non hanno convissuto con loro o che li hanno accuditi. È interessante anche il fatto che chi ha accudito i propri nipoti, quindi li ha visti più o meno frequentemente, abbia riportato una salute peggiore rispetto a chi ha convissuto con loro, ma leggermente migliore rispetto a chi invece non li ha mai visti durante il *lockdown*. Questo dato, in rapporto all'ipotesi iniziale, fa pensare che più tempo si passa con i nipoti e maggiore è il senso di benessere percepito dai nonni. Tuttavia, mettendo in relazione questi dati registrati nei questionari dei nonni con le risposte date dai loro figli alla domanda "*Il suo genitore è autosufficiente?*", vediamo come la percentuale maggiore di nonni del tutto autosufficienti sia stata registrata tra i nonni conviventi (93%), seguiti dai nonni accudenti (90%) e da quelli non conviventi (85%). Sarebbe quindi opportuno indagare se le differenze osservate nella salute autoriferita siano da attribuire alla presenza/assenza dei nipoti oppure a condizioni di salute realmente differenti già in partenza tra i nonni.

Tema 2: tono umorale

Le differenze registrate nel tono umorale sono assolutamente in linea con l'ipotesi di partenza: i nonni che hanno vissuto con i nipoti durante il *lockdown* sono stati più felici e meno tristi rispetto agli altri. Come successo con la salute autoriportata, si ripresenta nuovamente, in linea con l'ipotesi di partenza, la condizione per cui i nonni accudenti sono stati meno felici e più tristi dei nonni conviventi ma più felici e meno tristi dei nonni non conviventi. Questo, di nuovo, ci fa pensare che quanto più è il tempo che i nonni trascorrono con i nipoti, tanto meglio si sentono.

Confrontando questi dati, registrati dai questionari somministrati ai nonni, con quanto emerso dai questionari genitori alla domanda "*Quanto spesso ha visto/sentito il suo genitore sereno in questo periodo?*", si conferma la tendenza osservata: i nonni che hanno convissuto con i propri nipoti durante il *lockdown* sono apparsi decisamente più sereni anche agli occhi dei loro figli. Tuttavia, dai dati relativi alla "serenità dei nonni" registrati nei questionari somministrati ai genitori, è molto più lampante la differenza nell'umore tra i tre gruppi: i nonni conviventi sono stati visti *spesso* sereni nel 70% dei casi e *mai* sereni nello 0% dei casi; i nonni accudenti sono stati visti *spesso* sereni nel 45% dei

casi e *mai* sereni nel 7% dei casi; i nonni non conviventi sono stati sentiti *spesso* sereni nello 0% dei casi e *mai* sereni nel 33% dei casi.

Tema 3: preoccupazione per la malattia

Rispetto alla variabile “preoccupazione per la malattia”, i dati sono piuttosto dubbi. Molto probabilmente il dato secondo cui i nonni accidentati sono stati più spesso preoccupati di ammalarsi può essere ricondotto al fatto che i nipoti accuditi dai nonni uscivano comunque di casa per raggiungere l’abitazione dei nonni, esponendosi potenzialmente al virus. Inoltre, come emerso dal questionario genitori, nel 39% dei casi i nonni accudivano i nipoti per permettere ai genitori di recarsi sul posto di lavoro. Questi spostamenti potrebbero aver instillato nei nonni accidentati una maggiore preoccupazione di contrarre la malattia. Tuttavia, non si può non considerare che anche il 30% dei genitori di bambini con nonni conviventi ha lavorato recandosi sul posto di lavoro: stando a quanto ipotizzato, i nonni conviventi avrebbero dovuto riportare percentuali maggiori di preoccupazione per la malattia rispetto a quelle registrate. Si può supporre, in linea con l’ipotesi di partenza, che la presenza dei bambini abbia in questo caso limitato la preoccupazione, distogliendo i nonni dal pensiero di contrarre il Covid-19.

Se però si aggregano i dati, con il conseguente rischio di perdere alcune informazioni, ciò che emerge è assolutamente in linea con le ipotesi di partenza: sono stati *spesso* e *ogni tanto* preoccupati di ammalarsi il 77% dei nonni conviventi, l’86% dei nonni accidentati e il 96% dei nonni non conviventi; sono stati *quasi mai* e *mai* preoccupati di ammalarsi il 23% dei nonni conviventi, il 14% dei nonni accidentati e il 4% dei nonni non conviventi. Si osserva, anche in questo caso, che quanto più è il tempo passato con i nipoti, tanto minore è la preoccupazione per la malattia, anche se le percentuali registrate sono piuttosto alte per tutti i gruppi considerati.

Tema 4: senso di solitudine

Analizzando la variabile “solitudine”, si conferma l’ipotesi iniziale: quanto più tempo i nonni hanno passato con i nipoti, tanto meno soli si sono sentiti.

Non si può tuttavia affermare con certezza se questo minor senso di solitudine sia riconducibile esclusivamente alla presenza dei nipoti o sia frutto di una condizione reale presente già in partenza. Infatti, la condizione di minor solitudine nei nonni conviventi è un dato di fatto: hanno trascorso tutti il periodo di *lockdown* con i loro figli e nipoti. Una situazione simile si registra nel caso dei nonni accidentati che nel 93% dei casi dichiarano di aver trascorso il periodo di *lockdown* con i propri familiari e solo nel 7% dei casi da soli. Situazione molto diversa si registra nel caso dei nonni non conviventi: essi dichiarano di aver trascorso il *lockdown* con altri familiari nel 71%, con una badante nel 7% dei casi e da soli nel 22% dei casi. Pertanto, se per i nonni conviventi e accidentati si può pensare che le differenze riguardanti la variabile “solitudine” siano da attribuirsi alla presenza più o meno costante dei nipoti, nel caso dei nonni non conviventi è necessario considerare la maggiore percentuale di anziani che ha trascorso il *lockdown* in solitudine.

Tema 5: percezione dei bambini come "fattori protettivi"

Analizzando le "percezioni" dei nonni conviventi e non conviventi, si conferma parzialmente quanto ipotizzato: entrambi i gruppi ritengono i propri nipoti un fattore protettivo contro l'insorgenza di stati umorali negativi e senso di solitudine, mentre nel caso della preoccupazione per la malattia non si registra univocità: probabilmente i nonni pensavano ai propri nipoti come a possibili veicoli di trasmissione della malattia.

Per quanto riguarda invece i nonni accudenti, dai dati sembra che i nipoti siano effettivamente un fattore protettivo almeno contro l'insorgenza di stati umorali negativi e senso di solitudine.

Anche per i genitori, l'incontro tra nonni e nipoti in un momento così stressante come quello del *lockdown* è stato considerato del tutto positivo per l'umore degli anziani.

Tema 6: umore nei bambini e mancanza dei nonni

Quanto più tempo i bambini hanno passato con i nonni, tanto più alto è stato il tono umorale registrato e, al contrario, quanto minore è stato il tempo trascorso con i nonni e tanto maggiore è stata la mancanza percepita, soprattutto perché i bambini rispondenti sono abituati ad una presenza costante dei nonni nella loro vita. I bambini con nonni accudenti hanno dichiarato di aver sentito la mancanza dei nonni nei momenti in cui non erano insieme a loro *molto* e *abbastanza* nel 93% dei casi, mentre i bambini con nonni non conviventi hanno dichiarato di averla sentita *molto* e *abbastanza* nel 100% dei casi. In continuità con questi dati si possono leggere quelli relativi alla frequenza con cui i bambini videocchiamavano i nonni non conviventi ("spesso" 71%, "ogni tanto" 24%). Sembra che effettivamente i bambini abbiano sentito la mancanza dei nonni e nel pratico abbiano cercato di sopperire ad essa con i mezzi a loro disposizione. Non si può comunque non considerare che tutti i nonni rispondenti sono delle figure molto presenti nella vita dei nipoti e che questo possa aver influenzato di gran lunga il senso di mancanza che i bambini hanno provato. Infatti, prima del periodo di *lockdown*, l'86% dei nonni accudenti vedeva i nipoti almeno una volta a settimana. Percentuali allo stesso modo alte si registrano tra i nonni non conviventi, che vedevano i nipoti, prima del periodo di *lockdown*, almeno una volta a settimana nel 60% dei casi e una volta a settimana in una percentuale che oscilla tra il 22% (indicata dai nonni) e il 18% (indicata dai genitori).

Si è pensato di chiedere ai genitori di bambini con nonni non conviventi quanto spesso i bambini avessero chiesto dei loro nonni per tentare di "misurare", per quanto possibile, il senso di mancanza che hanno provato. Le risposte dei genitori confermano quanto già registrato dai questionari somministrati ai bambini: questi hanno chiesto dei loro nonni *spesso* nell'82% dei casi.

Almeno in questo studio, non solo gli anziani hanno beneficiato della presenza dei loro nipoti e sofferto della loro assenza, ma anche i bambini sono stati influenzati da questa condizione. In questo modo risulta chiaro che l'incontro intergenerazionale porta dei benefici ad entrambi i gruppi.

Tema 7: vantaggi individuati dai genitori

Anche i genitori rispondenti hanno osservato diversi benefici in seguito al contatto tra nonni e nipoti: il miglioramento della relazione nonni-nipoti, benefici a livello umorale, in linea con quanto osservato e con le ipotesi di partenza, e benefici a livello caratteriale. Questi ultimi si possono spiegare pensando al fatto che per due generazioni così diverse, come lo sono quelle di anziani e bambini, convivere o semplicemente passare del tempo in misura consistente insieme significa necessariamente esercitare la virtù della pazienza, dell'ascolto dell'altro e della comprensione e, soprattutto per il bambino, abbandonare la visione egocentrica che lo caratterizza.

Tema 8: svantaggi individuati dai genitori

I dati emersi confermano che la convivenza tra nonni e nipoti non comporta alcun danno né agli uni né agli altri. Gli svantaggi legati a fisico e intelletto e alla socializzazione e all'isolamento, osservati dai genitori prevalentemente nei bambini, si possono interpretare facendo riferimento al fatto che, con la chiusura delle scuole, è stata predisposta la didattica a distanza e questo metodo ha probabilmente generato diverse perplessità in alcuni genitori portandoli ad affermare di aver osservato degli svantaggi a livello intellettuale nei figli. Sempre a causa della chiusura delle scuole e delle attività sportive, i bambini, costretti a stare in casa, non hanno avuto modo di frequentare il gruppo dei pari: così si possono interpretare le percentuali registrate per gli svantaggi nella socializzazione e per gli svantaggi fisici.

Le percentuali della variabile "svantaggi legati alla socializzazione e all'isolamento" nei bambini con nonni non conviventi raggiungono percentuali più alte rispetto al gruppo di bambini con nonni accudenti: questo è probabilmente legato al fatto che, nel caso dei bambini con nonni accudenti, essi abbiano potuto frequentare almeno i nonni al di fuori del loro nucleo familiare ed essere pertanto meno isolati dal mondo esterno e privati del contatto con l'altro. Non si può fare questo discorso per i bambini con nonni non conviventi che, in linea con le direttive, non sono potuti uscire di casa e, pertanto, non hanno potuto avere contatti diretti con persone esterne al loro nucleo familiare. Per quanto invece riguarda gli svantaggi individuati, nei nonni, dai genitori di bambini con nonni non conviventi, non ci stupisce, alla luce dello studio, che siano state registrate percentuali così alte per la voce "umore e carattere": abbiamo infatti avuto modo di vedere come la presenza dei bambini influenzi positivamente il tono umorale dei nonni.

5. Conclusioni

I dati raccolti nell'ambito della presente ricerca descrivono una situazione in larga parte corrispondente a quella ipotizzata in partenza: i nonni che durante il *lockdown* hanno trascorso tempo con i nipoti, hanno tratto benefici rispetto alla salute autoriferita, al tono umorale, al senso di solitudine. Per quanto

riguarda invece la preoccupazione per la malattia, i dati sono meno eloquenti: tutte le tipologie di nonni (conviventi, accudenti e non conviventi) hanno riportato percentuali abbastanza elevate di preoccupazione di contrarre il Covid-19. Solo aggregando le risposte e dividendo la scala in due sole polarità, una positiva e una negativa, è emerso che i nonni conviventi sono stati complessivamente *meno spesso* preoccupati di ammalarsi rispetto agli altri due gruppi. Per quanto concerne invece la percezione, tra i nonni conviventi e non conviventi, dei nipoti come fattori protettivi, entrambi i gruppi hanno considerato i propri nipoti un fattore protettivo contro l'insorgenza di stati umorali negativi e senso di solitudine ma non di preoccupazione per la malattia. Sembra infatti che la presenza dei bambini venga collegata ad un maggior rischio di contrarre la malattia. Ai nonni accudenti invece, in virtù della loro condizione, è stato chiesto di confrontare lo stato d'animo, il senso di solitudine e la preoccupazione per la malattia avvertiti nei momenti in cui erano con i nipoti e in quelli in cui erano soli. Anche in questo caso, i nonni accudenti hanno dichiarato di aver percepito maggior senso di solitudine ed aver registrato un tono umorale peggiore nei momenti in cui erano senza i nipoti, ma per quanto riguarda la preoccupazione per la malattia, i dati sono distribuiti in modo piuttosto omogeneo tra le polarità positiva e negativa della scala. Infine, è emerso che quanto maggiore è stata la frequentazione tra nonni e nipoti durante il *lockdown* tanto maggiore è stato il miglioramento della loro relazione.

Questo studio apre una riflessione sulla necessità di sradicare quelle credenze collettive che associano l'anziano al "non più" e il bambino al "non ancora". In quest'ottica, le due generazioni vengono rappresentate agli antipodi e incomplete e lo sviluppo umano frammentato. Bisognerebbe abbandonare definitivamente l'idea dell'anziano come di un soggetto non interessante né ammirevole (Taccani, 1997), a cui non resta altro che attendere passivamente la fine. Sarebbe opportuno, invece, recuperare una visione unitaria dello sviluppo umano (Acone e Clarizia, 1998), conoscere e valorizzare le caratteristiche tipiche di ogni età della vita, per scoprire che anziani e bambini sono più simili di quanto non si possa immaginare.

Riferimenti bibliografici

- ACONE, G., CLARIZIA, L. (1988). *La metafora dello sviluppo umano*. Napoli: Morano.
- BOWLBY, J. (1969). *Attaccamento e perdita*. Vol. I, *L'attaccamento alla madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- BOWLBY, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Cortina.
- FORNASARI, A. (2018). *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*. Pisa: Edizioni ETS.
- GECCHILE, M., MENEGHIN, L. (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro Infanzia Girotondo delle Età*. Pisa: Edizioni ETS.
- HONEGGER FRESCO, G. (1995). *Essere nonni. Giochi, ricette e racconti per vivere con gioia accanto a un nipotino*. Milano: Red.
- MUSI, È. (2014). *Educare all'incontro tra generazioni. Vecchi e bambini insieme*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- ONG, W. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- OTTAVIANO, C., (2012), *Ri-nascere: nonne e nonni domani. Legami intergenerazionali nella società complessa*. Napoli, Liguori.
- TACCANI, P. (1997). Vecchiaia e istituzione. In P. Taccani (a cura di), *Gli anziani nelle strutture residenziali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- WEISS, R.S. (1995). Il legame di attaccamento nell'infanzia e nell'età adulta. In C.M. Parkes (a cura di), *L'attaccamento nel ciclo della vita*. Roma: Il pensiero scientifico.

3.

Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia.

Giovanni Moretti, Arianna Ludovica Morini¹

1. Introduzione

La riflessione sui rapporti tra scuola e famiglia ha costantemente caratterizzato il dibattito pubblico sul sistema di istruzione e formazione in Italia. Negli ultimi anni tale riflessione è ritornata di grande attualità con riferimento al principio di sussidiarietà e alla individuazione dei livelli di responsabilità riconosciuti a chi organizza i servizi alle persone e alle famiglie nei singoli territori. L'autonomia scolastica ha ulteriormente messo in rilievo i rapporti tra scuola, famiglie e territorio con la richiesta rivolta alle scuole di predisporre un Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) in grado di esprimere la propria identità educativa e di rispondere alle esigenze manifestate localmente in particolare dalle famiglie degli alunni.

Nonostante le molteplici novità introdotte sul piano normativo e organizzativo, i rapporti tra scuola e famiglia non hanno registrato il miglioramento auspicato in termini di collaborazione e di corresponsabilità. Uno degli elementi che ne ha maggiormente condizionato l'evoluzione dei rapporti è individuabile nella mancata revisione del sistema di *governance* delle istituzioni scolastiche autonome e delle reti territoriali di supporto (Mulè, De Luca & Notti, 2020; Allulli, 2020) e nell'assenza di nuove forme di partecipazione dei genitori alla vita democratica della scuola. Le funzioni attualmente riconosciute ai Consigli di istituto, alle Giunte e ai Collegi dei docenti, volendo limitarci ad alcuni dei tradizionali organismi collegiali, sono unanimemente considerate inadeguate a fronte delle sfide educative globali che le scuole devono affrontare. Queste ultime, infatti, sono chiamate ad assumere decisioni con rapidità e in situazioni di incertezza, sono sollecitate a rispondere in modo flessibile ad una molteplicità di istanze, che risultano sempre più difficili da ricomporre in un quadro unitario e che sono impossibili da gestire con procedure uniformi. Il bilanciamento dell'esigenza di predisporre risposte flessibili e personalizzate con il rispetto dei principi di imparzialità, di eguaglianza e di pari opportunità è l'obiettivo da perseguire. Inoltre il raggiungimento di tale traguardo andrebbe adeguatamente supportato dalla fiducia e dal senso di responsabilità e di soli-

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Giovanni Moretti i paragrafi 1, 2 e 5 e a Arianna Morini i paragrafi 3 e 4.

darietà da parte degli attori sociali coinvolti (Rodotà, 2014; Bianchi, 2020) cercando di prevenire eventuali motivi di conflittualità.

In attesa della definizione di un nuovo sistema di *governance* della scuola, capace di riconoscere differenti livelli di rappresentanza da parte delle famiglie, occorre operare per sperimentare spazi pubblici di negoziazione che possano promuovere comportamenti positivi di autentica reciprocità e corresponsabilità.

Il principio di autonomia scolastica non prevede un uomo solo al comando, ma stabilisce mediante il D.lgs. n.165/2001, art. 25, la rappresentanza unitaria della scuola da parte del Dirigente scolastico (Ds), che esercita la sua *leadership* educativa e nel contempo opera per promuovere sia la *Leadership* educativa diffusa (Led) degli insegnanti, sia quella delle famiglie (Domenici & Moretti, 2011; Moretti, 2020).

Nelle condizioni attuali gli spazi di incontro sono spesso circoscritti allo scambio delle informazioni o alla acquisizione di pareri non vincolanti su questioni specifiche e talvolta secondarie. Ciò che sembra invece necessario è l'individuazione di spazi formali di effettiva negoziazione in cui tutti i soggetti coinvolti possano contribuire al buon esito dei processi decisionali che riguardano le scelte principali che caratterizzano il progetto educativo della scuola e che hanno implicazioni dirette e indirette per la crescita del territorio sia nel breve e medio periodo, sia nel suo sviluppo futuro.

L'attuale crisi sanitaria e la situazione emergenziale hanno riproposto con urgenza la riflessione sui rapporti tra scuola e famiglia e hanno aggiunto alle problematiche già note (Milani, 2001; La Marca, 2005; Romano, 2017) ulteriori criticità che è opportuno approfondire e comprendere mediante l'individuazione di linee dedicate di ricerca educativa. Tali riflessioni e ricerche sono ritenute indispensabili sia per gestire e affrontare in modo efficace la situazione emergenziale in corso, sia per ideare e progettare una nuova idea di scuola da intendersi come presidio di prossimità e risorsa resiliente in grado di contribuire a prevenire ulteriori situazioni emergenziali e a ridurre le potenziali conseguenze negative per le persone e per le collettività (Vineis, Carra & Cingolani, 2020).

La capacità di resilienza della scuola, infatti, sia nella situazione di gestione dell'emergenza, sia nella ipotesi di prevenzione e attenuazione di quelle future, è strettamente connessa alla solidità dei legami da essa stabiliti con le famiglie degli alunni e con le reti di collaborazione attivate con il territorio. Quest'ultima esigenza si è manifestata in modo evidente durante nel periodo di *lock-down*, che ha definitivamente costretto le scuole a interrompere le attività didattiche svolte in presenza e ad avviare in brevissimo tempo varie forme di attività didattica svolta a distanza (Dad) di tipo emergenziale (Roncaglia, 2020). Le esperienze di Dad messe in atto dalle scuole nel corso della prima ondata della pandemia, esito di una progettazione emergenziale, rappresentano un oggetto di studio emblematico attraverso cui indagare alcune delle criticità che caratterizzano i rapporti tra la scuola e la famiglia e per individuare possibili

traiettorie di sviluppo nella prospettiva di qualificare la Dad (Perissinotto & Bruschi, 2020) e di promuovere la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. La promozione della *leadership* educativa dei genitori, per come è qui intesa, consiste in una forma di *empowerment* che può aiutare i genitori a riflettere sulle competenze necessarie per diventare educatori efficaci (Margiotta & Zambianchi, 2014) e proporsi come individui capaci di assumere comportamenti responsabili nei riguardi del futuro e delle nuove generazioni (Iavarone, 2009).

2. La ricerca nazionale SIRD sulla Didattica a distanza nel contesto scolastico

La prima fase di pandemia ha colto tutti di sorpresa e le misure di contrasto della crisi sanitaria hanno comportato in molti paesi la chiusura delle scuole e l'avvio della Dad. Ne consegue che tale didattica non è stata appositamente e preventivamente progettata ma ha rappresentato spesso l'unica soluzione emergenziale per mantenere attivi i legami tra insegnanti e alunni, tra scuola e docenti e progressivamente per garantire la continuità educativa e didattica (Piras, 2020).

La pandemia, da una parte ha ostacolato lo svolgimento di non poche ricerche educative in corso per la difficoltà oggettiva di rilevare dati e informazioni a fronte di situazioni profondamente modificate rispetto a quelle di partenza, dall'altra parte ha sollecitato lo svolgimento di ricerche educative sulla situazione emergenziale consentendo di disporre di alcune importanti evidenze, soprattutto a livello locale e con riferimento particolare al personale scolastico (Izzo & Ciurnelli, 2020; Belardinelli, 2020; Giovannella, Passarelli & Persico, 2020; Pinnelli, 2020) e solo in alcuni casi riguardo alle famiglie e agli studenti (ad esempio: Ardizzoni *et al.*, 2020; Save the Children, 2020). L'avvio di nuove indagini ha incontrato numerosi ostacoli dovuti alla difficoltà di contattare le scuole e di stabilire un dialogo con i Dirigenti scolastici o con gli insegnanti perché impegnati nella riorganizzazione delle attività didattiche improvvisamente interrotte.

In questo contesto emergenziale assume dunque una notevole importanza la decisione presa dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con alcune Associazioni degli Insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, UCIIM, SALTAMURI) di effettuare nel periodo da aprile a giugno 2020 una ricerca nazionale "Sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19" (Lucisano, 2020). La ricerca è stata condotta mediante l'utilizzo di un questionario da compilare online rivolto a insegnanti di scuole di ogni ordine e grado finalizzato a rilevare dati e informazioni mediante 122 domande, di cui quattro aperte, articolate nelle seguenti dieci aree tematiche: 1) l'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; 2) gli strumenti tecnologici utilizzati; 3) le modalità

di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; 4) le strategie didattiche utilizzate; 5) la preparazione degli insegnanti a svolgere la Didattica a distanza; 6) le criticità incontrate nella Didattica a distanza; 7) la qualità delle forme di collaborazione attivate; 8) i problemi incontrati nella valutazione degli studenti; 9) gli interventi realizzati per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali; 10) la valutazione complessiva dell'esperienza. Le quattro domande aperte sono volte a rilevare con espressione libera: le difficoltà degli studenti a seguire la Dad, i punti di forza della esperienza di didattica a distanza, i punti di debolezza della Dad e alcune riflessioni e commenti dei docenti (Batini et al. 2020; Batini, Sposetti & Szpunar, 2021).

Hanno risposto al questionario 16.133 insegnanti con profili differenti (ad esempio: curricolari, di sostegno, titolari e supplenti). La percezione della Dad da parte dei docenti della unità di rilevazione non può essere generalizzata in quanto rappresenta il 2% degli insegnanti italiani, tuttavia è interessante per la distribuzione territoriale nazionale dei questionari ricevuti e per la sua ampiezza che ha coinvolto il 23% dei comuni.

Il dato complessivo della ricerca SIRD si può sintetizzare in questo modo: gli insegnanti ritengono che nel complesso la Dad abbia richiesto un notevole aumento dell'impegno professionale e del carico di lavoro, senza tuttavia permettere di conseguire i risultati attesi in termini di apprendimento e di sviluppo delle competenze da parte degli studenti. A questo limite si deve aggiungere il verificarsi di un problema dovuto al fatto che una parte non trascurabile di studenti, soprattutto quella appartenente a famiglie monoparentali o a nuclei svantaggiati, non è stata raggiunta dalla Dad per la mancanza di dispositivi tecnologici, per l'assenza o la carenza di connessioni internet e, più in generale, per l'oggettiva impossibilità da parte di molti alunni fragili o in situazioni di difficoltà di seguire lo svolgimento delle lezioni a distanza. In generale, possiamo dunque affermare che i limiti della didattica svolta interamente a distanza sono stati ulteriormente palesati nella sua recente configurazione emergenziale (Roncaglia, 2020). La Dad si è dimostrata incapace di offrire pari opportunità a tutti gli studenti, è stata poco inclusiva e spesso ha moltiplicato le disuguaglianze precedenti.

La ricerca nazionale svolta dalla SIRD ha tuttavia evidenziato il ruolo positivo svolto dal Ds e dal gruppo dei docenti titolari di compiti e di funzioni di *middle management* (Lucisano, 2020). Tale esito, per nulla scontato considerando le criticità della situazione emergenziale, ha rappresentato un punto di forza nel governo della scuola. È infatti accaduto che, laddove la presenza pubblica dell'organizzazione scolastica e la sua identità educativa, hanno subito a causa della crisi sanitaria un'improvvisa caduta in termini di visibilità e fruibilità il Ds e i suoi più stretti collaboratori sono stati individuati come punti di riferimento indiscussi da insegnanti e famiglie. Il Dirigente scolastico e i componenti del cosiddetto *staff* della scuola (Bubb & Early, 2010; Previtali, 2012; Bubb, 2013), sono stati identificati dagli insegnanti come soggetti principali a cui rivolgersi per ricostruire in modo condiviso le pratiche professionali, per

cercare di reinventare gli stili di coordinamento e per stabilire nuove modalità di contatto sia con gli studenti sia con le famiglie.

L'indagine SIRD sulla Dad (Lucisano, 2020) ha evidenziato che la partecipazione dei genitori durante la pandemia è stata una realtà, da molti auspicata e valorizzata, ma da altri assai temuta e che è risultata spesso collusiva nei confronti dei figli o difensiva riguardo gli studenti più fragili.

La ricerca SIRD ha il merito di aver dato voce al punto di vista degli insegnanti, ma la necessità di tenere conto del punto di vista di altri attori sociali, ad esempio quello dei genitori degli alunni, è stata alla base della decisione di sviluppare parallelamente alla conduzione della indagine nazionale SIRD una indagine esplorativa locale, con l'obiettivo di svolgere una triangolazione tra le percezioni dei docenti e quelle dei genitori di una medesima istituzione scolastica. Si è scelto di circoscrivere l'indagine alla scuola primaria per il suo valore strategico, in quanto a livello nazionale e internazionale è noto che con l'aumentare dell'età degli alunni si registra la diminuzione dell'impegno delle famiglie rispetto alla scuola (OECD, 2006). In questo senso ci si è accordati che i docenti di una medesima scuola potessero partecipare alla indagine SIRD e che le famiglie potessero rispondere a un questionario che conteneva alcune domande equivalenti a quelle rivolte ai docenti. L'Istituto comprensivo coinvolto nell'analisi esplorativa è collocato nella Regione Lazio (dato regionale: 1.918 questionari restituiti pari al 2,5% rispetto agli insegnanti della regione), l'unità di analisi è composta da 53 docenti e 35 genitori di scuola primaria.

3. La triangolazione dei punti di vista: indagine esplorativa locale nella scuola primaria

L'indagine esplorativa locale ha avuto come obiettivo quello di approfondire la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia durante il periodo emergenziale che ha richiesto l'attivazione della Didattica a distanza nelle scuole, focalizzando l'attenzione su una scuola primaria in cui sono stati coinvolti docenti e genitori al fine di triangolare i punti di vista. Gli strumenti di rilevazione dati che sono stati utilizzati sono: il Questionario SIRD rivolto ai docenti, un questionario semistrutturato per le famiglie e delle interviste semistrutturate, rivolte a docenti e genitori, che hanno inteso rilevare dati qualitativi per approfondire alcuni aspetti emersi dalla prima analisi dei questionari.

Tra le scuole e i docenti che hanno aderito alla ricerca nazionale SIRD, un Istituto Comprensivo di Roma ha manifestato l'interesse ad avviare un confronto sugli esiti delle rilevazioni per poter consolidare la capacità riflessiva dei docenti ed avvalersi delle evidenze per poter intraprendere azioni didattiche migliorative. L'Istituto si trova nel terzo municipio di Roma e comprende due scuole dell'infanzia, tre scuole primarie e due scuole secondarie di primo grado, per un totale di circa 1.540 alunni e alunne. La scuola in seguito al *lockdown*, ha avviato una riflessione su come poter rispondere alla situazione emergenziale

per garantire la continuità didattica ed educativa con l'avvio di attività in sincrono e asincrono. Insieme al gruppo di docenti scuola digitale è stata individuata una piattaforma che potesse garantire la tutela della privacy di tutti i soggetti coinvolti e sono state avviate le attività di formazione per i docenti e di tutoring per le famiglie, per poter garantire a tutti le conoscenze di base per fruire del nuovo ambiente di apprendimento. Per contrastare le difficoltà dovute al *digital divide*, la scuola ha messo tempestivamente a disposizione delle famiglie i dispositivi digitali, in comodato d'uso gratuito. L'offerta formativa è stata progressivamente integrata e ampliata. La riprogettazione delle attività ha tenuto conto soprattutto delle possibili sovrapposizioni delle lezioni in famiglie con più figli frequentanti classi diverse, per prevenire difficoltà connesse all'utilizzo delle risorse tecnologiche, al sovraccarico della rete internet nelle case e alla necessità di supporto da parte di un adulto, soprattutto nelle fasi iniziali. Nel sito di istituto e attraverso l'utilizzo di ulteriori piattaforme sono state messe a disposizione risorse multimediali, progettate direttamente dai docenti, che hanno arricchito in questo modo la proposta didattica e che sono state predisposte per poter colmare l'assenza di relazioni e di quotidianità e concorrere a sviluppare l'autonomia degli studenti.

4. Analisi e discussione degli esiti

I dati dei questionari sono stati approfonditi al fine di verificare convergenze e divergenze relative al punto di vista dei docenti e dei genitori sulla Dad. In particolare sono state analizzate le domande che chiedevano di valutare alcuni aspetti in relazione alla qualità dell'esperienza di Dad e di evidenziare le criticità maggiori riscontrate dai docenti. Per ogni domanda è stata calcolata la media dei punteggi attribuiti dai due attori e la deviazione standard, mettendo a confronto docenti e genitori. Con l'interesse di verificare la variazione nei punteggi medi tra quanto percepito dai docenti e quanto percepito dai genitori, è stata condotta l'analisi della varianza Anova One Way².

In entrambi i questionari è stato chiesto di esprimere "Come valuta i seguenti aspetti in relazione alla qualità dell'esperienza di didattica a distanza?" utilizzando una scala da 1 (molto bassa) a 5 (molto alta). Dall'analisi della varianza è emerso che sono in particolare cinque gli aspetti di cui le differenze tra medie risultano statisticamente significativamente (Tab. n.1).

² L'analisi della varianza viene condotta per verificare se la differenza tra le medie è statisticamente significativa. L'autore principale di riferimento è Ronald Aylmer Fisher, da cui deriva la voce "F" che viene riportata in tabella. Il calcolo da effettuare prevede la divisione della varianza associata alla sorgente per la varianza dell'errore. La voce Sign. rappresenta la significatività del test. I valori di accettabilità della F di Fisher dipendono dal livello di probabilità che si tiene in considerazione, che in questo studio sono $p \leq ,050$.

Aspetti relativi alla qualità della Dad	Anova					
	Media Genitori	Dev. St.	Media docenti	Dev. St.	F	Sign.
Funzionalità degli ambienti di apprendimento usati	4,0	0,89	3,6	0,84	4,242	0,042
Partecipazione e attivazione degli insegnanti	3,8	0,93	4,4	0,66	13,847	0,000
Carico di lavoro per gli insegnanti	3,2	1,14	4,5	0,60	41,854	0,000
Impegno da parte degli studenti	2,5	1,06	3,4	0,71	20,713	0,000
Qualità dell'interazione e della comunicazione	2,1	0,98	2,9	0,86	13,117	0,000

Tabella n. 1: La differenza dei punti di vista tra docenti e genitori. Media, deviazione standard e analisi della varianza degli aspetti relativi alla qualità dell'esperienza di Dad

La percezione tra genitori e docenti risulta essere, dall'analisi delle medie, differente (Graf. n.1). Rispetto alla qualità dell'interazione e della comunicazione le valutazioni sono medio-basse per entrambi ma i genitori esprimono in media un parere significativamente più negativo. Rispetto all'impegno degli studenti, i docenti manifestano come l'impegno sia stato alto (3,4) mentre i genitori lo percepiscono come in media più basso (2,5). Il carico di lavoro per gli insegnanti è stato valutato come "molto alto" (4,5) dai docenti, mentre i genitori in media lo valutano come "medio" (3,2). I docenti rilevano inoltre come la loro partecipazione e attivazione sia stata molto alta (4,4) in relazione alla qualità dell'esperienza di Dad, e in questo caso anche i genitori esprimono una valutazione "alta" (3,8). In relazione alla funzionalità degli ambienti di apprendimento utilizzati nel periodo di Didattica a distanza invece i genitori hanno una valutazione più positiva degli insegnanti.

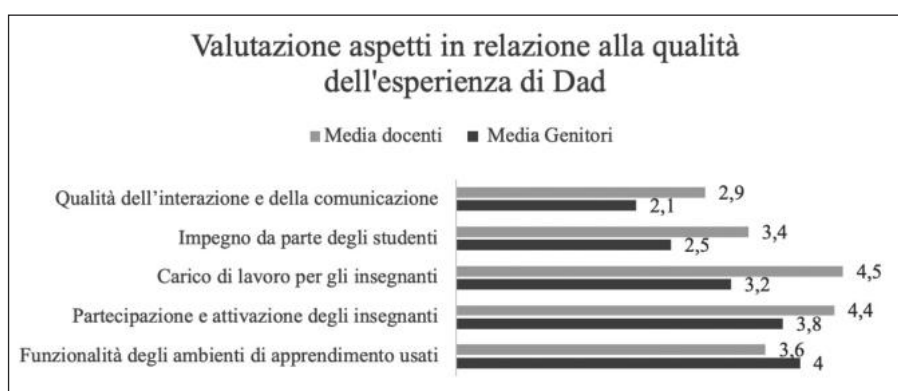


Grafico n.1: Visualizzazione grafica della differenza nelle medie tra docenti e genitori negli aspetti relativi alla qualità dell'esperienza di Dad

Con una seconda domanda si chiedeva a genitori e docenti di individuare le principali criticità riscontrate dagli insegnanti nel periodo di Didattica a distanza. Dall'analisi della varianza è emerso che sono quattro le aree in cui la differenza tra medie è significativa (Tab. n. 2) dal confronto tra l'auto-percezione dei docenti e quanto è stato rilevato a distanza dalle famiglie. Per ogni aspetto è stato chiesto di utilizzare una scala da 1 a 5 che corrisponde a: per niente; poco; qualche volta; abbastanza; molto.

Criticità	Anova					
	Media Genitori	Dev. St	Media docenti	Dev. St.	F	Sign.
Riorganizzazione della programmazione	3,9	1,07	3,3	1,11	5,901	0,017
Riorganizzazione della valutazione	3,8	1,01	4,3	0,99	3,921	0,050
Aumento dei tempi di lavoro	3,5	1,19	4,3	0,98	12,985	0,001
Difficoltà organizzative	3,1	1,34	2,4	1,16	5,757	0,019

Tabella n. 2: La differenza dei punti di vista tra docenti e genitori. Media, deviazione standard e analisi della varianza degli aspetti relativi alle criticità riscontrate dai docenti durante la Dad

Nel Grafico n. 2 viene riportata una rappresentazione grafica della differenza nelle medie tra i due attori. Dal punto di vista dei genitori la difficoltà maggiore per i docenti riguarda la riorganizzazione della programmazione (3,9) che invece è percepita come meno critica per gli insegnanti (3,3). Le due aree più problematiche sembrano essere l'aumento dei tempi di lavoro e la riorganizzazione dalla valutazione a distanza, in entrambi i casi la media dei docenti è 4,3 (abbastanza-molto critica). Rispetto alle difficoltà organizzative, i genitori le percepiscono come criticità maggiori (3,1) rispetto ai docenti che le riscontrano in media tra "poco" e "qualche volta" (2,4).



Grafico n. 2: Visualizzazione grafica della differenza nelle medie tra docenti e genitori negli aspetti relativi alle criticità riscontrate dai docenti durante la Dad

Dall'analisi dei dati emerge quindi che i punti di vista tra docenti e genitori sugli aspetti riguardanti la Didattica a distanza attivata per contrastare la pandemia non sempre concordano e la differenza tra le medie risulta essere statisticamente significativa. In particolare la percezione dei due attori risulta essere maggiormente discordante in relazione all'impegno degli insegnanti e al relativo carico di lavoro. I genitori non riconoscono questi elementi come i più problematici mentre percepiscono un maggiore disagio dei docenti nel dover riorganizzare la programmazione didattica. Anche rispetto all'impegno degli studenti i pareri sono divergenti: gli insegnanti hanno una visione migliore dei propri studenti rispetto a quella che i genitori hanno dei propri figli. Questo aspetto è considerato per i docenti un elemento importante a cui attribuiscono una valutazione alta in relazione all'esperienza di Dad. Riguardo agli ambienti di apprendimento e alla loro funzionalità i genitori, che non sono direttamente implicati nel processo di insegnamento, hanno una percezione migliore rispetto ai docenti.

A partire dagli esiti emersi dai questionari, al fine di approfondire il livello di analisi attraverso la rilevazione di dati qualitativi, sono state condotte sette interviste semistrutturate con docenti di scuola primaria e cinque interviste con i genitori. Da una prima analisi risulta come, per affrontare situazioni emergenziali e di incertezza, la capacità di riprogettare la didattica in maniera flessibile e adattabile sia considerato da entrambi gli attori un aspetto determinante per poter garantire la qualità del percorso formativo degli studenti. Per superare le criticità emerse durante la Dad, la stesura e la condivisione di documenti a integrazione del PTOF, come il "Piano per la Didattica Digitale Integrata" da attuare in caso di chiusura parziale o totale della scuola, i "Criteri di valutazione" e il "Patto di corresponsabilità con le famiglie", sembrano essere delle risorse strategiche per consolidare e promuovere la corresponsabilità educativa. Infine è stato riconosciuto, sia dai docenti sia dalle famiglie, come la messa in atto di una *Leadership* educativa diffusa, abbia contribuito a rendere

tutte le figure coinvolte maggiormente responsabili, consapevoli e orientate alla collaborazione e alla risoluzione dei problemi. L'utilizzo delle tecnologie, avvalendosi di piattaforme finalizzate ad attività a distanza sia in sincrono sia in asincrono, ha altresì permesso di costruire un percorso di interazione sistematico tra docenti e una relazione comunicativa attiva e coinvolgente tra la scuola, le famiglie e gli alunni.

5. Considerazioni conclusive e prospettive future

L'indagine nazionale SIRD ha messo in risalto il ruolo delle società scientifiche di ambito educativo nel favorire la ricerca collaborativa nel contesto scolastico nella prospettiva di dare voce al punto di vista dei docenti (Lucisano, 2020). L'approfondimento della indagine nazionale SIRD mediante la conduzione in parallelo di una indagine esplorativa locale ha consentito di confrontare il punto di vista manifestato dagli insegnanti con quello dei genitori della medesima scuola. L'indagine nel complesso conferma il riproporsi in situazione di emergenza di molte criticità già presenti nelle relazioni tra scuola e genitori. Tuttavia l'analisi dei dati ci consente di affermare che, laddove tra scuola e famiglia si stabiliscono rapporti di fiducia, di responsabilità e di solidarietà (Rodotà, 2014; Bianchi, 2020) le istituzioni scolastiche sono più resilienti e maggiormente capaci di affrontare le situazioni di incertezza e di crisi. Gli esiti della ricerca inoltre, sottolineano l'importanza di avviare linee specifiche di ricerca educativa volte a focalizzare, in una ottica sistemica, le relazioni tra scuola e famiglia. In questo senso risulta evidente che le situazioni emergenziali che prevedono l'attivazione di attività didattiche svolte interamente a distanza o in forma mista, a distanza e in presenza, implicano non solo un impegno maggiore da parte degli studenti, ma necessitano di un supporto continuo soprattutto da parte dei genitori dei bambini di scuola primaria e della promozione della corresponsabilità educativa. Da parte della scuola ciò significa individuare nuovi dispositivi e rinnovate modalità di interlocuzione con le famiglie, da intendersi al plurale, avendo presenti le differenti situazioni e le molteplici configurazioni che possono caratterizzare i nuclei famigliari di oggi. A ciò si aggiunge poi la opportunità di supportare e aiutare in particolare le famiglie più fragili e con bambini in situazioni di difficoltà che possono incontrare ostacoli aggiuntivi nell'esercizio del diritto all'istruzione e all'apprendimento dei figli (Save the Children, 2020).

Le analisi dei questionari evidenziano altresì che su alcune questioni ritenute rilevanti i punti di vista dei genitori si differenziano in modo significativo da quelli degli insegnanti, in particolare in riferimento al carico di lavoro. Ne consegue che nel breve e medio periodo è necessario individuare spazi di confronto che consentano una maggiore conoscenza dei modi in cui è organizzata e finalizzata la Dad; nel lungo periodo è opportuno riformare la *governance* delle istituzioni scolastiche, implementare le reti di supporto alle scuole (Allulli,

2020) e rinnovare profondamente le forme di rappresentanza e di partecipazione dei genitori alla vita della scuola.

Le interviste con i genitori e con gli insegnanti hanno messo in evidenza la questione della riprogettazione didattica, aspetto importante per affrontare le situazioni emergenziali e di incertezza che la ricerca educativa dovrà impegnarsi ad approfondire (Semeraro, 2009; Vannini, 2019), l'importanza di assumere una *Leadership* educativa diffusa per promuovere la consapevolezza e la responsabilità di tutte le figure coinvolte nel percorso di apprendimento degli studenti nonché la condivisione di documenti strategici per consolidare la corresponsabilità educativa.

L'esperienza della crisi sanitaria suggerisce di avvalersi di azioni di formazione e sviluppo professionale in servizio degli insegnanti, da una parte per contrastare falsi miti (Calvani & Trincherò, 2019) e per consolidare le competenze tecnologiche e digitali (Perissinotto & Bruschi, 2020), dall'altra per sviluppare la capacità di progettare attività educative e didattiche in situazione di incertezza e di emergenza. Ne consegue che tali capacità devono aiutare gli insegnanti a predisporre modelli di progettazione sempre più flessibili e adattabili, con nuclei concettuali solidi e ben esplicitati che possano consentire una immediata e produttiva rimodulazione e facile identificazione delle connesse modalità di accertamento degli apprendimenti e di valutazione e rendicontazione pubblica delle attività svolte.

Nel complesso, dagli esiti della indagine nazionale SIRD e da quella esplorativa locale possiamo affermare che la Dad non è in grado di sostituire la scuola, ma che nella impossibilità di frequentare le attività didattiche in presenza la pratica efficace e rispettosa della Dad richiede una Dirigenza scolastica e un esercizio della *leadership* educativa che consolidino e promuovano la corresponsabilità tra scuola e famiglie (Iavarone, 2009; Margiotta & Zambianchi, 2014; Moretti 2020). In questo senso l'attenzione dedicata dalla scuola alla promozione della *leadership* educativa dei genitori andrebbe capitalizzata e coltivata anche nel periodo post Covid-19.

Riferimenti bibliografici

- ALLULLI, G. (2020). Ma il problema è la governance. *Scuola democratica*, 11(2), 349-354.
- ARDIZZONI, S., BOLOGNESI, I., SALINARO, M. & SCARPINI, M. (2020). *Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare*. In *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, 71-79, disponibile in <https://centri.unibo.it/creif/it/pubblicazioni/servizi-educativi-e-scolastici-nel-covid-19-riflessioni-pedagogiche>, ultimo accesso il 29 novembre 2020.
- BATINI, F., BARBISONI, G., PERA, E., TOTI, G., SPOSETTI, P., SZPUNAR, G., GABRIELLI, S., STANZIONE, I., DALLEDONNE VANDINI, C., MONTEFUSCO, C., SANTONICOLA, M., VEGLIANTE, R., MORINI, A.L., & SCIPIOE, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12(2), pp. 47-71.
- BATINI, F., SPOSETTI, P., & SZPUNAR, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In AA.VV. *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*, (pp. 100-159). Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- BELARDINELLI, M. (2020). Portare la scuola a casa. *IUL Research*, 1(1), 167-175.
- BIANCHI, P. (2020). *Nello specchio della scuola*. Bologna: il Mulino.
- BUBB, S. (2013). Developing from within: towards a new model of staff development. *Professional development today*, 15(1-2), 13-19.
- BUBB, S., & EARLEY P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London: Sage.
- CALVANI, A., & TRINCHERO, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- DOMENICI, G., & MORETTI, G. (a cura di). (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando Editore.
- GIOVANNELLA, C., PASSARELLI, M., & PERSICO, D. (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: the School Teachers' Perspective at the steady state. *Interact. Des. Archit*, 45, 264-286.
- IAVARONE, M.L. (2009). La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 69-77.
- IZZO, D., & CIURNELLI, B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 26-43.
- LA MARCA, A. (2005). *Famiglia e scuola*. Roma: Armando Editore.

- LUCISANO, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3 – 25.
- MARGIOTTA, U., & ZAMBIANCHI, E. (2014). Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 12(3), 55-70.
- MILANI, P. (a cura di). (2001). *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.
- MORETTI, G. (2020). Sviluppo del processo di autonomia scolastica e promozione della *leadership* educativa. *NUOVA SECONDARIA*, 1, 170-179.
- MULÈ, P., DE LUCA, C., & NOTTI, (a cura di) (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando editore.
- OECD (2006). *Parent and Community 'Voice'in Schools* (pp. 83-102), disponibile in <https://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/parentandcommunityvoiceinschools.htm>, ultimo accesso 2 novembre 2020.
- PERISSINOTTO, A., & BRUSCHI, B. (2020). *Didattica a distanza: Com'è, come potrebbe essere*. Roma Bari: Laterza.
- PINNELLI, S. (2020). Contesti educanti nell'emergenza COVID-19. Da cosa ricominciare. *Liber-O. Collana Didattica Open Access dell'Università del Salento*, 1, 153-162.
- PIRAS, M. (2020). La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza. *il Mulino*, 69(2), 250-257.
- PREVITALI, D. (2012) Staff. Nuove articolazioni professionali. Lo staff e le figure intermedie. In: G. Cerini, S. Spinosi (a cura di). *Voci della scuola*, 1/2012. Napoli: Tecnodid, (pp.59-70).
- ROMANO, R.G. (2017). Famiglia, scuola e mondo virtuale. Come la Rete sta modificando le dinamiche familiari e scolastiche. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9(13), 90-106.
- RONCAGLIA, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*. Roma-Bari: Laterza.
- SAVE THE CHILDREN (2020). *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*, disponibile in <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-scuola-che-verra>, ultimo accesso 2 novembre 2020.
- SEMERARO, R. (2009). *La progettazione didattica: teorie, metodi, contesti*. Padova: Upsel Domeneghini.
- VANNINI, I. (2019). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- VINEIS, P. CARRA, L. & CINGOLANI, R. (2020). *Prevenire. Manifesto per una tecnopolitica*. Torino: Einaudi.

4.

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

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

1. Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Primo focus: la relazioni in emergenza

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

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

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

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

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

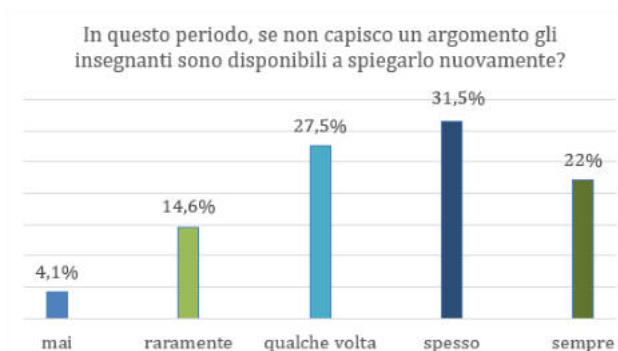


Fig. 1

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

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

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

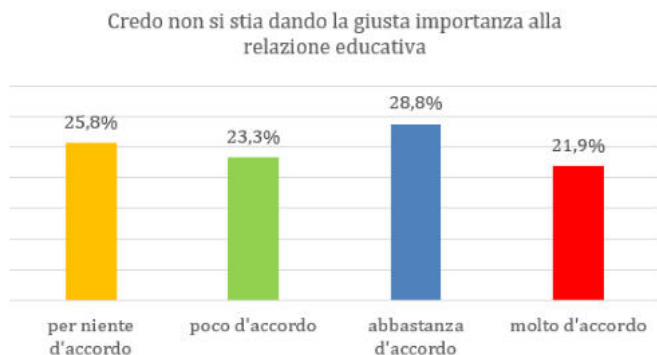


Fig. 2

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

2.2 Secondo focus: I docenti e la didattica a distanza

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

Una sfida complessa: rimanere in vita pur nella chiusura degli edifici scolastici. Lo si è potuto fare solo grazie alla tecnologia che, al netto delle tante difficoltà e pagando anche un costo in termini di pieno rendimento, ha comunque mostrato in questo settore un risvolto salvifico. Il ricorso improvviso, drastico ed esclusivo all'offerta formativa a distanza su tutto il territorio nazionale e nelle scuole di ogni ordine e grado, ha fornito risposte diverse, in alcuni casi purtroppo molto diverse, dovute certamente a significative differenze di agibilità da parte degli alunni, al diverso grado di *acknowledgment* delle tecnologie da parte dei docenti, ma anche a una inevitabile imprevisione mentale

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

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

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

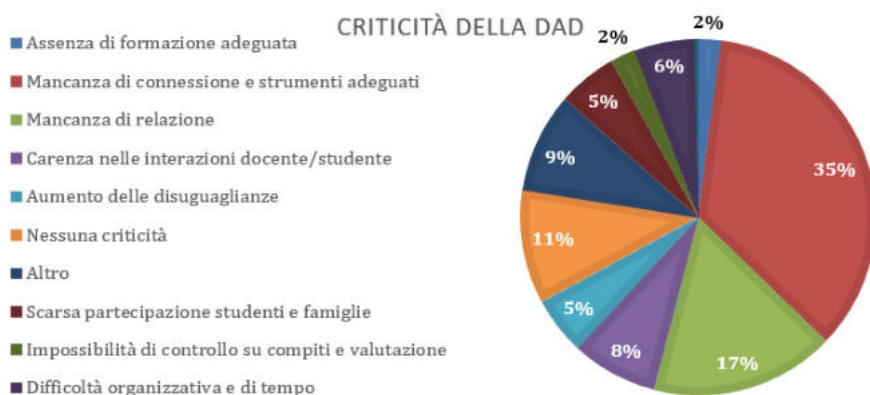


Fig. 3

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

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

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



Fig. 4

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

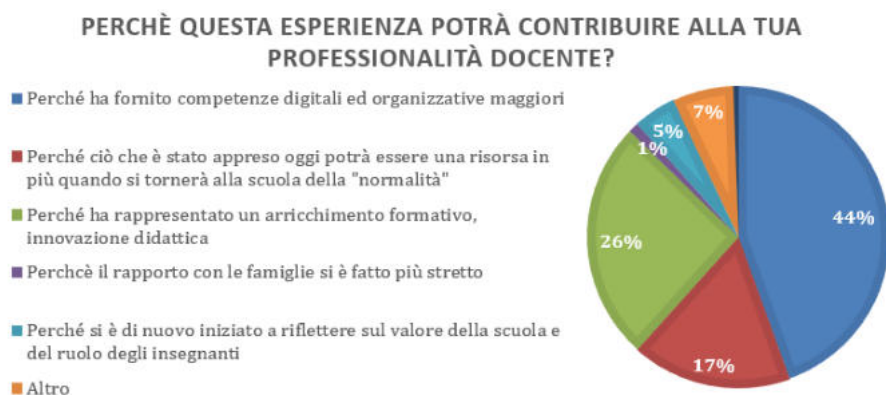


Fig. 5

Infatti tutti i docenti, in questo periodo, sono stati costretti a riconfigurare le proprie pratiche lavorative e le proprie pratiche didattiche. In generale la percezione globale è stata quella di un'organizzazione che ha fatto fronte all'emergenza in modo differenziato ma nel complesso efficace. La scuola ha dimostrato di saper agire come una comunità di pratica, mostrando capacità di cooperazione e volontà di impegnarsi per raggiungere l'obiettivo di non perdere il contatto e la relazione con gli studenti, nonostante le difficoltà. Sono emerse con chiarezza le necessità formative relative alla costruzione del corpo docente di sicure competenze digitali e di abilità di collaborazione e di lavoro di gruppo. In ogni caso è assolutamente necessaria una maggiore attenzione a differenze e ad equità, per realizzare una scuola realmente inclusiva e rispettosa delle esigenze e delle caratteristiche personali di ciascuno studente.

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

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



Fig. 6

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

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

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

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

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

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

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

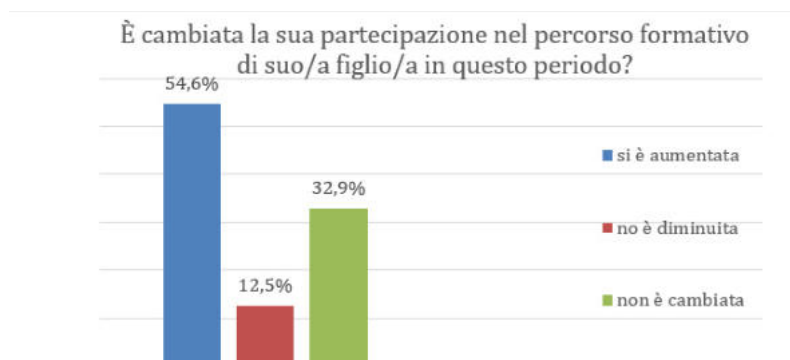


Fig. 7

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

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

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

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

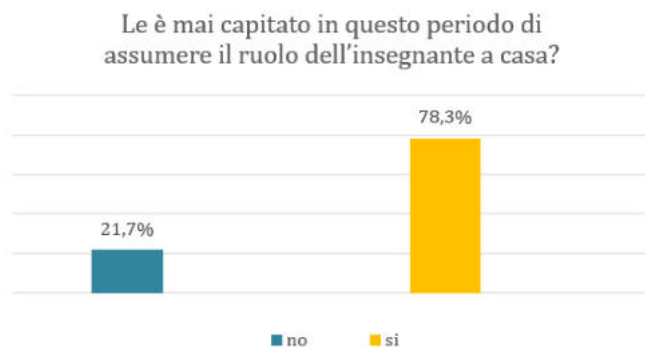


Fig. 8

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

3. Considerazioni conclusive e prospettive future

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

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

5.

Quando le relazioni mancano: la scuola promotrice di prosocialità durante la pandemia di COVID-19

Giovanni Maria Vecchio¹, Federica Zava

1. Quando le relazioni mancano: Covid-19 e prosocialità. Effetti psico-sociali della pandemia di Covid-19

La pandemia di Covid-19 ha rappresentato a livello mondiale, e sta tuttora rappresentando, una sfida senza precedenti, con un impatto importante sulla salute non solo fisica ma anche psico-sociale di adulti e bambini (Pfefferbaum & North, 2020). Durante gli ultimi mesi, società ed individui si sono trovati a dover fronteggiare esperienze inedite, forti livelli di stress, ansia e paura per la propria ed altrui salute, recessione economica, drammi collettivi e individuali. La letteratura e le evidenze di recenti studi indicano che, come in molti altri grandi disastri naturali, la pandemia di Covid -19 ha avuto un forte impatto sulla salute psicologica della popolazione ed ha causato diverse difficoltà, come disturbi del sonno, stati d'ansia, depressione, comportamenti antisociali, con possibili effetti anche a lungo termine (Altena et al., 2020; Cao et al., 2020; Huang & Zhao, 2020; Maclean et. al., 2016; Wang et al., 2020). Alcuni soggetti più vulnerabili, come bambini ed adolescenti, potrebbero aver risentito in modo particolare della pandemia. Le evidenze mostrano, infatti, che questa ha determinato un incremento dei problemi di salute mentale nell'infanzia e nell'adolescenza (Ford et al., 2020; Holmes et al 2020). Ad esempio lo studio di Orgilès e colleghi (2020) svolto in Italia e Spagna, durante il periodo del primo lockdown ha mostrato come bambini ed adolescenti dai 3 ai 18 anni ($M=42.30$ mesi, $SD=6.17$) presentavano diverse difficoltà quali problemi di concentrazione (76,6%), irritabilità (39%), irrequietezza (38,8%), nervosismo (38%), inquietudine (30,4%), preoccupazione (30,1%), tristezza (23,3%), ansia (28,4%), rabbia (25,9%). Inoltre, le misure di distanziamento fisico, volte al contenimento del virus, attuate in questi mesi (ad esempio, lockdown, quarantene, chiusura delle scuole), hanno determinato una sostanziale interruzione dei contatti sociali, limitando forme significative di connessione fondamentali per alleviare il disagio (Holmes et al., 2020; Venkatesh & Edirappuli,

¹ Il Prof. Giovanni Maria Vecchio è responsabile scientifico del progetto di ricerca CEPIDEAS Junior di seguito presentato. Il progetto rientra nelle attività di ricerca del Laboratorio di Psicologia Sperimentale del Dipartimento di Scienze della Formazione. Ha ottenuto i finanziamenti per la ricerca (ex 60%), anno 2014 e 2015 (progetto annuale), anno 2019 (progetto biennale), anno 2019 (cofinanziamento assegni di ricerca).

2020). In questo senso la chiusura delle scuole in tutto il mondo, provvedimento senza precedenti storici che ha interessato 1,5 miliardi di bambini, costituisce un elemento di particolare rilevanza (UNESCO, 2020). Poiché la scuola e l'insieme dei servizi educativi sono spesso considerati importanti mitigatori di tensione sociale, diviene urgente ed essenziale cercare e proporre strategie per compensare, almeno in parte, gli effetti di questa grande mancanza (Holmes et al., 2020; Meece & Schaefer, 2010; UNESCO, 2020).

1.1 *Ruolo della scuola*

I contesti educativi e la scuola ricoprono un importante ruolo nello sviluppo sociale ed emotivo dei bambini, rappresentando un contesto elettivo, non solo per l'apprendimento di competenze accademiche ma anche per imparare a socializzare e relazionarsi (Greenberg et al. 2003; Payne et al., 2020). Infatti, da sempre la scuola contribuisce allo sviluppo ed al benessere psico-sociale dei bambini, in quanto occasione e luogo di relazioni e contatto sociale. Inoltre, agisce come promotrice di buone prassi attraverso, ad esempio, l'implementazione di interventi rivolti alla riduzione di problematiche comportamentali (es. problemi internalizzanti o esternalizzanti), ed alla promozione di comportamenti positivi. Tra questi ad esempio l'insegnamento e la trasmissione di competenze e capacità emotive e sociali, empatia, comportamenti prosociali, partecipazione ed impegno civico (Eisenberg, et al., 2006; Durlak et. al., 2010; Luengo Kanacri et al., 2020). Un importante fattore di promozione della salute e di protezione di cui verrà discusso nel presente articolo è il comportamento prosociale (Caprara et al., 2014).

1.2 *Il comportamento prosociale*

Il comportamento prosociale è definito come tutte quelle azioni caratterizzate dall'intenzione di recare beneficio ad un'altra persona o gruppo, senza un tornaconto personale o una prospettiva di reciprocità. Esempi di comportamenti prosociali sono condividere, aiutare, consolare, prendersi cura (Eisenberg et al., 2006). I comportamenti prosociali sono per definizione volontari e spontanei e sono motivati da un sistema di valori quali la cooperazione, la solidarietà e l'interdipendenza sociale (Caprara et al., 2014). Numerose evidenze, inoltre, supportano l'assunto che il comportamento prosociale costituisca un elemento di promozione del benessere altrui ed in maniera indiretta del benessere personale. In altre parole, il comportamento prosociale, nonostante abbia come fine primario quello di fare del bene all'altro, ha un impatto positivo anche sull'attore di tale comportamento, determinando un miglioramento del benessere fisico ed emotivo (Caprara & Bonino, 2006; Dunn et. al., 2020; Inagaki e Eisenberger, 2016). I benefici indiretti del comportamento prosociale possono derivare dalle esperienze positive offerte in modo univoco dall'agire prosociale, quali ad esempio l'aumento del contatto e della connessione sociale,

la significatività e rilevanza emotiva dell'azione, la competenza percepita nel fare del bene con una conseguente riduzione dello stress (Klein, 2017; Nelson et al., 2016; Poulin et al., 2013; Weinstein e Ryan, 2010). Ad esempio, evidenze hanno mostrato che nei bambini e negli adolescenti, l'agire prosociale determina un aumento dei livelli di autostima (Fu et al., 2017). Durante l'infanzia, inoltre, i comportamenti prosociali favoriscono l'adattamento psicosociale. Ad esempio, è stato riportato da diversi studi che l'agire prosociale riduce le condotte aggressive (Hoffman, 2000; Kokko & Pulkkinen, 2000; Spataro et al., 2020). L'agire prosociale è anche considerato un fattore protettivo per esperienze sociali negative quali, ad esempio, amicizie devianti. Favorisce l'aumento di comportamenti positivi reciproci, determinando una diminuzione del rifiuto sociale ed un aumento della popolarità nel gruppo dei pari (Denham et al., 1990; Parkhurst & Asher, 1992; Spataro et al., 2020). Studi recenti, infine, hanno evidenziato che i comportamenti prosociali determinano, sia per il destinatario che per l'attore di tali comportamenti, importanti benefici intra e interpersonali anche durante i periodi di forte stress. Ad esempio, il comportamento prosociale riduce le emozioni negative, quali angoscia, emozionalità negativa e sintomi depressivi, in soggetti che sono stati esposti a traumi (Doré et al., 2017; Alvis et al., 2020; Frazier et al., 2013; Raposa et al., 2016).

1.3 Il comportamento prosociale e il Covid-19

È dunque in questa prospettiva che il comportamento prosociale può diventare un fattore di protezione e di promozione della salute anche durante un evento catastrofico come quello della pandemia di Covid-19. La teoria e la ricerca sul supporto sociale indicano, infatti, che sia agire prosocialmente sia essere i destinatari di comportamenti prosociali (i.e., supporto, aiuto, sostegno), può ridurre il rischio di conseguenze sulla salute mentale post-disastro. Il comportamento prosociale aiuta a far fronte alle circostanze stressanti e ad alleviare il peso emotivo del trauma vissuto, rafforzando un senso di appartenenza, risultando dunque un'importante risorsa per il benessere e la salute mentale, nel contesto di un disastro naturale o di un trauma collettivo (Alvis, et al., 2020; Joiner, 2007; Kaniasty, 2012; Shakespeare-Finch & Green, 2013). Come evidenziato dallo studio di Bokszczanin, (2012), negli adolescenti della scuola secondaria, fornire supporto in risposta a una crisi collettiva, ha un impatto positivo nella percezione delle relazioni con gli altri e nella percezione di sé stessi. Nello specifico, durante l'emergenza di un disastro naturale, alti livelli di sostegno fornito agli altri possono predire livelli più elevati di sostegno sociale percepito, un più forte senso di comunità e una maggiore propensione al coping proattivo (Bokszczanin, 2012; Alvis, et al., 2020). Nello studio di Alvis e colleghi (2020) sulla relazione tra azioni prosociali e salute mentale durante la pandemia di Covid-19, è emerso che, in adolescenza, essere destinatari di un'azione prosociale si associa a bassi livelli di depressione ed elevati livelli di senso di appartenenza alla comunità. Anche lo

studio di Varma e colleghi (2020), estendendo i risultati di studi precedenti, documenta i benefici emotivi del comportamento prosociale durante la pandemia. Nello specifico il comportamento prosociale determina un aumento dell'emozionalità positiva e alimenta sentimenti di empatia e di connessione sociale. In questo studio gli effetti positivi dei comportamenti prosociali riguardavano sia i destinatari che gli attori di tali comportamenti. Questi risultati mostrano dunque che il comportamento prosociale può rafforzare le risorse psicologiche degli individui anche quando si trovano ad affrontare enormi avversità e traumi collettivi.

2. Il programma “CEPIDEAS Junior - Competenze Emotive e Prosociali: Un'Idea per la Scuola”

Alla luce di tali risultati vengono di seguito presentate due esperienze di promozione della prosocialità, svolte durante l'emergenza della pandemia di Covid-19. La prima è un'attività di laboratorio, destinata a futuri insegnanti di scuola primaria. La seconda è stata realizzata in un contesto culturale diverso da quello italiano e riguarda gli alunni di scuola primaria. Entrambe le esperienze hanno come modello di riferimento il programma “CEPIDEAS Junior”.

Il programma CEPIDEAS Junior è l'adattamento per i bambini della scuola primaria del programma CEPIDEAS, dall'acronimo italiano di *Competenze Emotive e Prosociali: un'IDEA per la Scuola* (Caprara, Gerbino, et al., 2014). Il CEPIDEAS è un intervento school-based universale, finalizzato alla promozione dei comportamenti prosociali a scuola. Il programma, validato originariamente nella scuola secondaria di I grado, ha mostrato risultati promettenti per i ragazzi adolescenti in differenti contesti culturali (es., Italia, Colombia, Cile; vedi Caprara, Kanacri et al., 2014; Luengo Kanacri et al., 2020).

Il programma CEPIDEAS Junior è un percorso didattico che ha il fine di sensibilizzare i bambini, sia approfondendo le motivazioni e/o le implicazioni prosociali, che promuovendo comportamenti individuali e collettivi positivi. Le componenti del programma sono cinque:

- 1) Valori e motivazioni prosociali;
- 2) Competenze emotive;
- 3) Empatia, capacità di assumere la prospettiva altrui;
- 4) Capacità comunicative e di autoregolazione del comportamento;
- 5) Precursori dell'impegno civico.

Si tratta degli aspetti costitutivi della prosocialità e delle sue determinanti, che vengono veicolate mediante l'integrazione con i contenuti curricolari di una o più materie scolastiche. Secondo i principi dell'apprendimento cooperativo, viene privilegiato l'utilizzo di metodologie attive, quali il role-playing, il brainstorming o i lavori in gruppo, che consentono la partecipazione e il coinvolgimento di tutti gli alunni.

2.1 *Laboratorio di Psicologia dello sviluppo per l'inclusione*

La prima esperienza presentata riguarda il laboratorio di Psicologia dello Sviluppo per l'Inclusione, della durata complessiva di 25 ore, che si è svolto in modalità didattica a distanza nei mesi di Aprile-Giugno 2020. Al laboratorio hanno partecipato 172 studenti del IV anno del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria.

Obiettivo generale del Laboratorio è stato quello di applicare le conoscenze teoriche e metodologiche acquisite nel Corso di Psicologia dello Sviluppo per l'Inclusione, ideando percorsi didattici di educazione alla prosocialità che comprendessero: a) Laboratori; b) Unità Didattiche.

I *Laboratori* sono finalizzati allo sviluppo delle competenze connesse alle cinque componenti del comportamento prosociale. Si tratta di attività di gruppo e individuali svolte in classe, per sperimentare le competenze che sostengono i comportamenti prosociali;

Le *Unità didattiche* mirano ad approfondire la prosocialità o le sue determinanti mediante i contenuti curricolari. Sono attività didattiche concernenti i contenuti previsti dal programma di ciascuna materia scolastica, il cui obiettivo centrale è la sensibilizzazione ed il rinforzo cognitivo della prosocialità e delle sue determinanti.

Il tema del laboratorio è stato: “*Educare alla prosocialità al tempo del Coronavirus*”. Ogni studente ha progettato un *Laboratorio* ed un' *Unità Didattica* che facessero riferimento a tale tema. Le modalità di svolgimento del laboratorio sono state quelle della didattica a distanza: a) una videoconferenza per la presentazione degli obiettivi e delle metodologie; b) l'utilizzo di una piattaforma e-learning per consultare i materiali online messi a disposizione (ad esempio, articoli scientifici sugli aspetti psicosociali connessi alle pandemie) e partecipare a forum didattici per la progettazione dei laboratori e delle unità didattiche.

Nei Box 1 e 2 vengono riportati esempi di laboratori e di unità didattiche proposti dagli studenti.

BOX 1 - ESEMPI DI LABORATORI

VALORI E MOTIVAZIONI PROSOCIALI. *Ideato da Maria Neve Coroneo*

OBIETTIVI: Promuovere la conoscenza dei comportamenti prosociali: aiutare, condividere, collaborare, prendersi cura. Riconoscere l'importanza dei comportamenti prosociali in tempo di emergenza sanitaria

METODOLOGIE: circle-time; brainstorming

ATTIVITÀ: l'insegnante mostra video e immagini in cui vengono messi in atto comportamenti prosociali nel periodo della pandemia. Per ogni video o immagine si chiede agli alunni di individuare i comportamenti prosociali e in seguito di individuare delle parole chiave (gentilezza, famiglia, solidarietà ecc.). Produzione di un cartellone in cui si indicheranno i comportamenti prosociali e il loro significato.

COMPETENZE EMOTIVE. *Ideato da Silvia Adinolfi*

OBIETTIVI: Sensibilizzare gli alunni a riconoscere alcune situazioni legate alla quarantena che provocano a livello personale un forte senso di frustrazione e scoraggiamento

METODOLOGIE: brainstorming, circle-time, conversazione guidata (nella modalità DAD)

ATTIVITÀ: Lettura dell'albo illustrato *I colori delle emozioni*. Brainstorming e conversazione guidata sulle emozioni e le strategie per regolarle. Focus sulla rabbia e sulla paura durante l'emergenza sanitaria (lockdown, chiusura scuole). Stesura di un diario delle emozioni: ogni studente monitora le proprie emozioni nell'arco di una settimana di quarantena, appunta sul diario le emozioni suscitate dalle diverse situazioni e le strategie messe in atto per gestirle.

EMPATIA, CAPACITÀ DI ASSUMERE LA PROSPETTIVA ALTRUI.
Ideato da Concetta Rummolino

OBIETTIVI: Sensibilizzare gli alunni a riflettere e immedesimarsi su bisogni, situazioni, emozioni degli altri

METODOLOGIE: circle-time, focus group

ATTIVITÀ: I bambini con l'aiuto dell'insegnante realizzano una valigia dover poter conservare i propri pensieri, piccoli oggetti, disegni o immagini legati alle differenti sensazioni provate durante i giorni di quarantena. Al rientro a scuola, i bambini scambiano le proprie valigie con quelle dei compagni, si confrontano e riflettono sul loro contenuto e il mondo interiore che esso racconta. Seguono lettura e discussione dell'albo illustrato *"Il raffreddore di Amos Perbacco"*. Viene infine chiesto di immaginare, nell'attuale situazione di difficoltà, azioni orientate all'aiuto delle categorie professionali che hanno perso il lavoro a causa del Coronavirus.

CAPACITÀ COMUNICATIVE E DI AUTOREGOLAZIONE DEL COMPORTAMENTO. *Ideato da Rachele Nucci*

OBIETTIVI: Definire e riconoscere le caratteristiche della comunicazione efficace; comprendere l'importanza di sapere autoregolare il proprio comportamento in situazioni di conflitto; applicare i principi della comunicazione efficace ad esperienze di vita vissute durante il Covid-19.

METODOLOGIE: circle-time, brainstorming, role playing, discussioni guidate

ATTIVITÀ: Circle-time iniziale sull'importanza di saper comunicare ed ascoltare; due squadre si confrontano su una affermazione connessa al Covid-19, argomentando pro e contro; drammatizzazione di una situazione quotidiana, a coppie, in cui si sperimentano gli stili comunicativi; gioco dei mimi per sperimentare la comunicazione non verbale; discussione guidata sui concetti appresi e sulle esperienze comunicative durante la pandemia.

PRECURSORI DELL'IMPEGNO CIVICO. *Ideato da Miriam Floris*

OBIETTIVI: Sensibilizzare gli alunni a pensare, progettare e realizzare percorsi di impegno civico all'insegna della solidarietà, dell'aiuto, della responsabilità.

METODOLOGIE: brainstorming, circle-time

ATTIVITÀ: Brainstorming iniziale su valori democratici e funzionalità dei servizi sul territorio. Individuare categorie svantaggiate che hanno risentito maggiormente della scarsità di servizi durante la quarantena. Contatto con la rete territoriale e raccolta di materiale da distribuire (cibo, messaggi, video, giocattoli, vestiti, disegni, mascherine cucite in classe).

BOX 2 - ESEMPI DI UNITÀ DIDATTICHE

VALORI E MOTIVAZIONI PROSOCIALI. *Ideata da Camilla D'Imperia*

MATERIA: Italiano

OBIETTIVI: Promuovere l'individuazione di comportamenti prosociali presenti in un'opera letteraria ricollegandoli ai comportamenti prosociali utili durante la pandemia di Covid-19.

ATTIVITÀ: Introduzione ed analisi dell'opera letteraria Decameron di Boccaccio. Selezione novelle da leggere divisi per gruppi. Analisi stilistica e contenutistica della novella selezionata ed individuazione dei comportamenti prosociali. Drammatizzazione delle novelle con comportamenti prosociali. Creazione di un Decameron della classe. Ad ogni gruppo viene assegnata una delle 4 componenti del comportamento prosociale (aiutare, cooperare, condividere, prendersi cura), chiedendo agli studenti di basare la propria novella sul comportamento assegnato, sottolineando inoltre di ambientarla durante il periodo di pandemia di Covid-19. Rappresentazione grafica delle novelle.

COMPETENZE EMOTIVE. *Ideata da Alessandra Degiorgi*

MATERIA: Musica

OBIETTIVI: Riconoscere e comprendere le emozioni. La musica, in quanto strumento di espressione emotiva, aiuta in questo processo.

ATTIVITÀ: Ascolto in gruppo di brevi stralci di brani musicali che evocano diverse emozioni: Inno alla gioia di Beethoven; Tristesse di Chopin; Baba Yaga di Mussorgsky; Toccata e Fuga in re minore di Bach. Ai bambini verrà chiesto poi di riconoscere le emozioni evocate dai brani musicali, di associarle ad espressioni facciali e di discriminarle sui volti dei loro compagni. Discussione sulle emozioni provate durante il periodo di pandemia e sull'importanza della musica nella loro espressione.

EMPATIA, CAPACITÀ DI ASSUMERE LA PROSPETTIVA ALTRUI. *Ideata da Maria Neve Coroneo*

MATERIA: Geografia

OBIETTIVI: Promuovere l'empatia e la capacità di assumere il punto di vista altrui in tempo di pandemia, nei confronti di paesi geograficamente lontani e/o economicamente disagiati.

ATTIVITÀ: L'insegnante mostra video, immagini, articoli, riguardanti l'emergenza Covid in Italia ed in altri paesi del mondo. Attraverso una ricerca web gli alunni, suddivisi in gruppi, cercano informazioni sui paesi maggiormente colpiti dagli effetti del Covid. Ognuno dei gruppi produce un cartellone raffigurante una carta geografica del paese scelto, con presentazione delle caratteristiche culturali e geografiche del paese. Il lavoro si conclude con una ricerca di parole-chiave sui concetti di empatia e capacità di assumere la prospettiva altrui.

CAPACITÀ COMUNICATIVE E DI AUTOREGOLAZIONE DEL COMPORTAMENTO. *Ideata da Marta Perrone*

MATERIA: Letteratura

OBIETTIVI: Promuovere il potenziamento delle capacità comunicative, di espressione assertiva e di autoregolazione, attraverso l'apprendimento della forma di testo della lettera, durante il periodo di lockdown.

ATTIVITÀ: lettura della *Storia di Mirko e Flora*, identificazione gli elementi caratterizzanti il testo (elementi strutturali, tipo di linguaggio). Analisi dei finali alternativi, differenziati dal modo di comunicazione dei due protagonisti, dal loro comportamento (passivo, assertivo, aggressivo). Riflessione collettiva in cui l'insegnante aiuta i bambini a far emergere aspetti sui modi di comunicare, sull'efficacia di questi e sulle reazioni che possono provocare nell'altro. Si chiede ai bambini quale secondo loro è il metodo più efficace. Segue un confronto tra gli aspetti comunicativi e le vicende della storia e le esperienze caratterizzanti il periodo di lockdown, in particolare i modi di comunicare con familiari e amici.

PRECURSORI DELL'IMPEGNO CIVICO. *Ideata da Silvia Rami*

MATERIA: Scienze

OBIETTIVI: Promuovere l'adozione di misure igieniche e sensibilizzare gli altri al rispetto delle norme per il bene comune.

ATTIVITÀ: Studio della storia dell'igiene e dei virus, attraverso foto e presentazione Power Point, proponendo agli alunni le figure di importanti studiosi che hanno contribuito a far avanzare la scienza nella prevenzione e nella cura di malattie dovute a condizioni igieniche precarie. Tutta la classe stila un decalogo di regole e buone prassi da seguire per prendersi cura di sé stessi e degli spazi che si frequentano.

2.2 CEPIDEAS Junior Colombia: Prosocialità nell'aula virtuale

La seconda esperienza presentata riguarda l'implementazione del programma CEPIDEAS Junior in otto classi di scuola primaria (classi quarte) della città di *Medellín* (Colombia), durante la chiusura della scuola a causa della pandemia di Covid-19. Per far fronte a questo limite, sono state organizzate dal team di ricerca locale² delle *Lezioni di prosocialità*, implementate con il mezzo della didattica a distanza.

Obiettivo delle *Lezioni di prosocialità* è stato quello di far sì che gli alunni della classe: a) acquisissero consapevolezza dei valori prosociali sottesi ai comportamenti di aiuto, condivisione e cura; b) fossero in grado di gestire le proprie emozioni; c) imparassero a riconoscere i bisogni dell'altro ed incrementassero le loro competenze empatiche; d) imparassero a comunicare assertivamente e ad autoregolare il proprio comportamento; e) sviluppassero un senso di appartenenza e di responsabilità civica. A tal fine, sono state proposte delle lezioni online interattive e sono stati assegnati ai bambini dei *compiti prosociali* da poter realizzare nel contesto domestico e in collaborazione con i propri genitori e familiari.

Nel box 3 viene presentata la scheda tecnica della lezione prosociale dedicata alla componente dell'*Empatia e capacità di assumere la prospettiva altrui*.

BOX 3 - Il progetto educativo-didattico: caratteristiche generali

EMPATIA E CAPACITÀ DI ASSUMERE LA PROSPETTIVA ALTRUI
Lezione online con compiti a casa (giochi, lavoretti, attività ludiche), finalizzate al consolidamento di competenze relative alla componente dell' <i>Empatia e capacità di assumere la prospettiva altrui</i> , nell'ambito dell'implementazione del progetto CEPIDEAS Junior, durante l'emergenza di Covid-19
OBIETTIVI
Sviluppare capacità di riconoscere in maniera corretta i vissuti altrui, sviluppare capacità empatiche indirizzandole verso il riconoscimento delle emozioni e del punto di vista dell'altro (in particolare di figure significative) ed attivare una riflessione sulle emozioni esperite. Focus sul punto di vista delle persone a care e su come poterle aiutare.

² Coordinato da Marcela Ruiz e Liliana Uribe Tirado, Universidad de San Buenaventura, Medellín.

MATERIA
Etica
ORDINE DELLE ATTIVITÀ DELLA LEZIONE PROSOCIALE
1. Saluti 2. Presentazione della componente dell'Empatia e capacità di assumere la prospettiva altrui, rivedendo il <i>concept</i>, attraverso un video, diapositive. Partecipazione dei bambini nel reperire le informazioni che già possiedono, riportare esempi, spiegare ai compagni. 3. Presentazione di un fumetto sull'empatia, lettura e drammatizzazione con i bambini. Individuare con i bambini gli elementi della storia che riguardano l'empatia e la presa di prospettiva altrui 4. Attività <i>En tus Zapatos (Nei tuoi panni)</i>. Si chiede ai bambini di prendere un paio di scarpe di uno dei componenti della famiglia con cui vivono, di indossarle e camminarci. I bambini svolgono l'attività in video conferenza. Seguono le domande "Di chi sono quelle scarpe?", "Come ti sei sentito a camminare per un po' con le scarpe di un'altra persona? Che differenze hai notato rispetto a quando indossi le tue scarpe?", "Descrivi la persona proprietaria delle scarpe, cosa gli piace, cosa non gli piace?" "Come si sente questa persona? Cosa prova a camminare nelle sue scarpe?" "Che emozioni prova in questo momento la persona proprietaria delle scarpe?" 5. Presentazione del compito da svolgere individualmente durante la settimana, laboratorio sull'empatia, leggere l'attività e spiegarla ai bambini. Si propone la creazione di un origami, accompagnato da un messaggio, da regalare ad un componente della famiglia/convivente. <i>"Oggi faremo un regalo per una persona che vive con noi, pensiamo a qualcuno che è triste, spaventato, preoccupato, arrabbiato e che questo dono possa far sentire meglio quella persona; questo regalo sarà una lettera origami. Per questa attività abbiamo bisogno di forbici, fogli, pennarelli e il materiale desiderato per decorare"</i> 6. Chiusura

3. Conclusioni, la scuola promotrice di prosocialità

Alla luce di quanto riportato in precedenza, diventa evidente che educare alla prosocialità è un compito che la scuola può, e deve, svolgere soprattutto

in questo momento di emergenza sanitaria. La scuola è uno dei contesti educativi più importanti per l'implementazione di programmi di formazione alla prosocialità (De Beni, 1998; Roche Olivar, 1995), perché è il luogo fisico e mentale, o anche digitale nel periodo che stiamo vivendo, in cui bambini e ragazzi possono interagire come attori sociali e dove è possibile lavorare a livello preventivo e di promozione della salute, sia da un punto di vista individuale che collettivo (Caprara et al., 2014).

Educare alla prosocialità significa incrementare quei legami interpersonali che permettono uno scambio ed una connessione positiva tra persone, insegnare ai bambini e ragazzi, l'importanza di valori quali uguaglianza, rispetto, aiuto reciproco, coesione sociale (Caprara et al., 2014). Inoltre, i comportamenti prosociali, nell'ambito dell'emergenza sanitaria di Covid-19, possono costituire un fattore protettivo importante per bambini, siano essi attori che destinatari di tali comportamenti, sostenendoli e favorendo la loro salute fisica ed emotiva (Alvis et al., 2020; Varma et al., 2020). Ricordiamo, inoltre, che alcuni studi hanno dimostrato che una programmazione incentrata sulla promozione dei comportamenti prosociali può avere un effetto positivo anche sui docenti, favorendo un miglioramento del senso di efficacia collettiva degli stessi. Promuovere comportamenti di aiuto, condivisione, coesione sociale, utilizzando creativamente le potenzialità e risorse disponibili, rispondendo ai bisogni degli alunni, può aiutare i docenti e il personale educativo a percepirsi come efficace nel sostenere gli alunni in questo momento di mancanza di contatto fisico e sociale (Alvis et al., 2020; Caprara et al., 2014; Varma et al., 2020). Nell'ambito dell'emergenza sanitaria di Covid-19 la scuola, attraverso modalità nuove, l'utilizzo delle risorse digitali e la creatività, può proporsi come promotrice di buone prassi e comportamenti positivi che aiutino alunni, docenti e famiglie ad affrontare questo momento così difficile.

Riferimenti bibliografici

- ALTENA, E., BAGLIONI, C., ESPIE, C.A., ELLIS, J., GAVRILOFF, D., HOLZINGER, B., ... RIEMANN, D. (2020). Dealing with sleep problems during home confinement due to the COVID-19 outbreak: Practical recommendations from a task force of the European CBT-I Academy. *Journal of Sleep Research*, e13052.
- ALVIS, L.M., DOUGLAS, R., SHOOK, N.J., & OOSTERHOFF, B. (2020). Associations between Adolescents' Prosocial Experiences and Mental Health During the COVID-19.
- BOKSZCZANIN, A. (2012). Social support provided by adolescents following a disaster and perceived social support, sense of community at school, and proactive coping. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(5), 575-592.
- CAPRARA, G.V., & BONINO, S. (2006). *Il comportamento prosociale*. Trento, Italia: Edizioni Erickson.
- CAPRARA, G.V., GERBINO, M., KANACRI, B.P.L., & VECCHIO, G.M. (2014). Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi [Educating for prosociality: theory and good practices]. Milano, Italy: Pearson Italia.
- CAPRARA, G.V., KANACRI, B.P.L., GERBINO, M., ZUFFIANO, A., ALESSANDRI, G., VECCHIO, G., & BRIDGLALL, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 386-396.
- CAO, W., FANG, Z., HOU, G., HAN, M., XU, X., DONG, J., & ZHENG, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5.
- DE BENI, M. (1998), *Prosocialità e altruismo*, Trento, Erickson.
- DENHAM, S.A., MCKINLEY, M., COUCHOUD, E.A., & HOLT, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child development*, 61, 1145-1152.
- DORÉ, B.P., MORRIS, R.R., BURR, D.A., PICARD, R.W., & OCHSNER, K.N. (2017). Helping others regulate emotion predicts increased regulation of one's own emotions and decreased symptoms of depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(5), 729-739.
- DUNN, E.W., WHILLANS, A.V., NORTON, M I., & AKNIN, L.B. (2020). Prosocial spending and buying time: Money as a tool for increasing subjective well-being. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 61, pp. 67-126). Academic Press.
- DURLAK, J.A., WEISSBERG, R.P., DYMNIKI, A.B., TAYLOR, R.D., & SCHELLINGER, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432.
- EISENBERG, N., FABES, R.A., & SPINRAD, T.L. (2006). Prosocial development. In W. Damon & R.M. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg, *Handbook of child psychology*, Vol. 3: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 646-718). New York, NY: John Wiley.

- FORD, T., VIZARD, T., SADLER, K., MCMANUS, S., GOODMAN, A., MERAD, S., ... & COLLINSON, D. (2020). Data resource profile: the mental health of children and young people surveys (MHCYP). *International Journal of Epidemiology*.
- FRAZIER, P., GREER, C., GABRIELSEN, S., TENNEN, H., PARK, C., & TOMICH, P. (2013). The relation between trauma exposure and prosocial behavior. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(3), 286-294.
- FU, X., PADILLA-WALKER, L.M., & BROWN, M.N. (2017). Longitudinal relations between adolescents' self-esteem and prosocial behavior toward strangers, friends and family. *Journal of Adolescence*, 57, 90-98.
- GREENBERG, M.T., WEISSBERG, R.P., O'BRIEN, M.U., ZINS, J.E., FREDERICKS, L., RESNIK, H., & ELIAS, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.
- HOFFMAN, M.L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice *Cambridge University Press*. Cambridge, UK.
- HOLMES, E.A., O'CONNOR, R.C., PERRY, V.H., TRACEY, I., WESSELY, S., ARSENEAULT, L., ... & FORD, T. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547-560.
- HUANG, Y., & ZHAO, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry research*, 112954.
- INAGAKI, T.K., & EISENBERGER, N.I. (2016). Giving support to others reduces sympathetic nervous system-related responses to stress. *Psychophysiology*, 53(4), 427-435.
- JOINER, T. (2007). Why people die by suicide. *Harvard University Press*.
- KLEIN, N. (2017). Prosocial behavior increases perceptions of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 354-361.
- KANIASTY, K. (2012). Predicting social psychological well-being following trauma: The role of postdisaster social support. *Psychological Trauma: theory, research, practice, and policy*, 4(1), 22.
- KOKKO, K., & PULKKINEN, L. (2000). Aggression in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood: A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors. *Developmental Psychology*, 36, 463-472.
- LUENGO KANACRI, B.P., ZUFFIANO, A., PASTORELLI, C., JIMÉNEZ-MOYA, G., TIRADO, L.U., THARTORI, E., ... & MARTINEZ, M.L. (2020). Cross-national evidences of a school-based universal programme for promoting prosocial behaviours in peer interactions: Main theoretical communalities and local unicity. *International Journal of Psychology*, 55, 48-59.
- MACLEAN, J.C., POPOVICI, I., & FRENCH, M.T. (2016). Are natural disasters in early childhood associated with mental health and substance use disorders as an adult?. *Social Science & Medicine*, 151, 78-91.

- MEECE, J.L., & SCHAEFER, V.A. (2010). *Schools as a Context of Human Development*. In J.L. Meece & J.S. Eccles (Eds.), *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development* (pp. 3 – 5). New York, NY: Routledge.
- NELSON, S.K., LAYOUS, K., COLE, S.W., & LYUBOMIRSKY, S. (2016). Do unto others or treat yourself? The effects of prosocial and self-focused behavior on psychological flourishing. *Emotion*, 16(6), 850.
- ORGILÉS, M., MORALES, A., DELVECCHIO, E., MAZZESCHI, C., & ESPADA, J.P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. Available online: <https://psyarxiv.com/5bpfz/>
- PARKHURST, J.T., & ASHER, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231-241. doi: 10.1037/0012-1649.28.2.231
- PFEFFERBAUM, B., & NORTH, C.S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine* 383(6), 510-512.
- POULIN, M.J., BROWN, S.L., DILLARD, A.J., & SMITH, D.M. (2013). Giving to others and the association between stress and mortality. *American journal of public health*, 103(9), 1649-1655.
- UNESCO (2020). Education, from disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- RAPOSA, E.B., LAWS, H.B., & ANSELL, E.B. (2016). Prosocial behavior mitigates the negative effects of stress in everyday life. *Clinical Psychological Science*, 4(4), 691-698.
- ROCHE OLIVAR, R. (1995), “Educare alla prosocialità: definizione e programmi d'intervento”, in C. Ricci, A.M. Mancia, E. Macinelli (a cura di), *Il progetto ICPS nella prospettiva della psicologia della salute. Una esperienza pilota nella USL. n. 5 di Jesi*, 2° Convegno di Psicologia della salute, Cesena, Università di Bologna.
- SHAKESPEARE-FINCH, J.E., & GREEN, J. (2013). Social support promotes psychological well-being following a natural disaster. In *Australia & New Zealand Disaster & Emergency Management Conference* (pp. 210-229). AST Management Pty Ltd.
- SPATARO, P., CALABRÒ, M., & LONGOBARDI, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-19.
- VARMA, M.M., CHEN, D., LIN, X., AKNIN, L., & HU, X. (2020). Prosocial behavior promotes positive emotion during the COVID-19 pandemic.
- VENKATESH, A., & EDIRAPPULI, S. (2020). Social distancing in covid-19: what are the mental health implications?. *BMJ* 2020;369:m1379
- WANG, C., PAN, R., WAN, X., TAN, Y., XU, L., HO, C.S., & HO, R.C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1- 25.

WEINSTEIN, N., & RYAN, R.M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of personality and social psychology*, 98(2), 222.

6. La Didattica a Distanza del Nido e della Scuola dell'Infanzia. Indagine esplorativa.

Concetta La Rocca, Massimo Margottini, Rosa Capobianco,
Gabriella Tassone, Edoardo Casale¹

1. Descrizione dell'indagine

Nei primi giorni del mese di marzo 2020 il governo ha provveduto a chiudere le scuole di ogni ordine e grado al fine di arginare la diffusione del virus Covid 19. L'anno scolastico ha potuto proseguire nel suo corso grazie alle iniziative didattiche a distanza realizzate soprattutto attraverso l'utilizzo di tecnologie digitali, in particolare piattaforme online e strumenti di condivisione in rete. Naturalmente questo improvviso cambiamento ha coinvolto le strutture amministrative delle scuole, i docenti, gli alunni, le famiglie; tutti hanno dovuto fare ricorso a nuove e differenti forme di organizzazione, di gestione e di resilienza personale rispetto a quelle tradizionali.

Anche molte educatrici di Nido e molte insegnanti della Scuola dell'Infanzia del Comune di Roma hanno risposto all'emergenza ed hanno progressivamente adottato forme di interazione a distanza con i loro piccoli "allievi" e con le loro famiglie.

Sulla base dell'osservazione di questo evento nato in forma spontanea, si è costituito il nostro gruppo di ricerca il quale si è posto come obiettivo principale quello di invitare le educatrici e le insegnanti del settore educativo 0-6 del Comune di Roma a riflettere sulle iniziative intraprese rispondendo ad un questionario appositamente predisposto. In particolare abbiamo voluto indagare se, quanto e come le attività proposte rispondessero ad una progettazione intenzionale, quali le modalità adottate, il grado di coinvolgimento dei genitori, la risposta dei bambini. Abbiamo anche voluto raccogliere le opinioni delle educatrici e delle insegnanti in merito alla propria consapevolezza nell'utilizzare le nuove tecnologie come forme di mediazione educativa e in merito al grado di soddisfazione che hanno percepito personalmente in questa innovativa e poco consueta forma di espressione professionale. Inoltre il questionario ha voluto sondare il modo in cui le educatrici e le insegnanti hanno vissuto l'improvvisa necessità di ri-orientare le proprie proposte educative, cercando al contempo di rilevare in che modo abbiano agito per mantenere i legami con i piccoli fruitori del servizio e con i loro genitori. In questo lavoro daremo conto

¹ Il lavoro è nato da un'idea condivisa dagli autori, i quali hanno partecipato all'ideazione del questionario, alla sua elaborazione, alla sua implementazione su piattaforma *Microsoft Forms*, alla sua diffusione e alla analisi dei dati ricavati dalla somministrazione.

esclusivamente degli esiti delle risposte al questionario e proporremo qualche ipotesi interpretativa.

1.1 *Nota metodologica*

La metodologia adottata risponde alle intenzioni esplorative del gruppo di ricerca: conoscere ed analizzare le idee formulate e i comportamenti assunti dalle educatrici e dalle insegnanti in merito all'attivazione di interventi educativi a distanza con i bambini della fascia 0-6. Riteniamo che questa modalità sia adeguata per avviare la fase iniziale di un futuro e più sistematico progetto di ricerca. La raccolta delle idee e dei comportamenti è stata effettuata attraverso la somministrazione di un questionario online tramite piattaforma Microsoft Forms; per consentire una più ampia esplorazione, oltre a domande strutturate, che prevedono alternative di risposta predefinite, sono state formulate anche domande a risposta aperta.

Il questionario, compilato nel periodo aprile – giugno 2020, è stato distribuito tra le educatrici e le insegnanti delle strutture educative e scolastiche del settore 0-6 comunali, statali e private di Roma. La distribuzione è stata facilitata grazie alla disponibilità della Dirigente del Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale, dott.ssa Maria Teresa Canali, delle POSES (Posizione Organizzativa Servizi Educativi e Scolastici) dipartimentali e territoriali e di alcuni Dirigenti scolastici. Pur essendo nota la popolazione dei rispondenti, a causa del *lockdown* non è stato possibile predisporre un piano di campionamento probabilistico. La compilazione del questionario è stata su base volontaria e per tale motivo il campione non è statisticamente rappresentativo, tuttavia la partecipazione al questionario è stata del 5,4%.

1.2 *Descrizione del questionario*

Il questionario è stato strutturato in 5 sezioni ed è costituito da: 26 domande strutturate in risposta alle quali è sempre possibile scegliere più di una opzione; 7 domande strutturate con opzioni di risposta da ordinare secondo una scala di priorità; 20 domande aperte, le quali, generalmente, fanno seguito a quelle strutturate per consentire un maggior approfondimento attraverso l'espressione di opinioni libere. La scelta di inserire un notevole numero di domande aperte è stata determinata dalla novità dell'argomento oggetto di questa indagine; in questo modo si è ritenuto di poter disporre di maggiori informazioni per poter esaminare in modo approfondito le scelte effettuate dalle operatrici e le modalità che hanno utilizzato per realizzare questa esperienza.

2. Analisi e interpretazione dei dati

Di seguito si esporranno i risultati ottenuti dall'elaborazione delle risposte,

in riferimento ai singoli item contenuti in ciascuna sezione del Questionario. Nella esposizione dei singoli item, si procederà indicando prima gli esiti delle domande strutturate e poi quelli delle eventuali domande aperte ad esse riferite; le risposte alle domande aperte sono state elaborate attraverso una procedura di categorizzazione a posteriori dei contenuti delle risposte. In merito alle domande strutturate nelle quali è stato chiesto di assegnare una posizione in graduatoria a ciascuna delle alternative di risposta predefinite, specificando che ogni posizione doveva essere attribuita una sola volta, la posizione più importante è stata attribuita al livello 1 e, per semplificare l'esposizione, per tutte le risposte riportate, si indicheranno solo quelle relative al livello 1².

2.1 Sezione 1: dati soci/anagrafici

Hanno risposto al questionario 318 persone: 315 di sesso femminile e solo 3 di sesso maschile ed è per questo motivo che utilizzeremo la declinazione al femminile nell'esposizione di questo lavoro. La maggior parte delle rispondenti è in possesso di Diploma (180), ma sono presenti 60 con Laurea triennale e 106 con Laurea (Magistrale Vecchio Ordinamento); sono presenti anche 48 soggetti con titoli superiori (Master)³. Il 17,3% delle rispondenti ricopre ruoli dirigenziali⁴, il 46,6% svolge la professione di educatrice e il 36,1% quella di insegnante. Il 96% è personale dipendente strutturato, il 4% è supplente temporaneo. La maggior parte delle rispondenti (41%) è in servizio in una fascia temporale dai 5 ai 15 anni; il 26% dai 16 ai 25 anni, il 17% dai 16 ai 35 anni e il 16% da meno di 5 anni. Sembra interessante osservare che il livello di istruzione del personale è molto alto ed è davvero confortante rilevare che la quasi totalità sia assunta a tempo indeterminato, oltre ad avere una presenza in servizio decennale o pluridecennale. Questi dati ci portano a ritenere elevato sia il livello di cultura e di professionalità delle educatrici e delle docenti, sia il grado di stabilità delle strutture Nido e Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma.

2.2 Sezione 2: progettazione educativa/didattica

Alla domanda 7 “Con l’attivazione della Didattica a Distanza (DaD) quale messaggio preminente ha voluto inviare ai bambini e ai genitori?”, il 73% ha risposto “Vicinanza, ovvero il nido e la scuola continuano ad essere presenti nella tua vita”; il 64,2% “Continuità della relazione educativa, ovvero possiamo dialogare anche se non ci incontriamo fisicamente”; il 54,4% “Continuità del percorso educativo, perciò possiamo continuare a giocare e leggere storie anche se non ci incontriamo fisicamente”; il 49,1%, “Rassicurazione: non preoccupi-

² Il lavoro è strutturato come “report di ricerca”, pertanto non è presente una specifica bibliografia; i pochi riferimenti sono stati inseriti in nota.

³ Alcune rispondenti hanno indicato più titoli, es: diploma + laurea + master.

⁴ Dirigente scolastico, Funzionario Educativo, Coordinatore di strutture convenzionate.

parti, andrà tutto bene”. Alla domanda 8, aperta, che chiedeva quali altri messaggi si sarebbero voluti inviare ai genitori ed ai bambini, la risposta più frequente è stata: “sostenere i genitori e i bambini, offrendo un supporto educativo e proponendo idee, suggerimenti” (40,4%). L’8,8%, in particolare, ha dichiarato di aver voluto “mantenere l’impegno professionale, continuando ad esercitare la responsabilità educativa”.

La difficile situazione contingente ha fatto emergere il senso di vicinanza e partecipazione che le educatrici e le docenti hanno voluto trasmettere ai bambini e ai genitori, confermando con ciò la forte carica umana che ne caratterizza il profilo professionale.

Alla domanda 9 “Nella progettazione di questa esperienza, quali obiettivi educativi ha voluto promuovere?”, il 73,3% ha risposto “Non far dimenticare ai bambini le esperienze e le routine del Nido e della Scuola”; il 39% “Offrire ai bambini uno spazio ludico”; il 24,8% “Distogliere l’attenzione dei bambini dalla situazione di emergenza che stiamo vivendo”; solo il 16,7% “Far comprendere ai bambini la situazione di emergenza che stiamo vivendo”. Alla richiesta di indicare liberamente (dom. 10) quali altri obiettivi educativi fossero stati proposti, la risposta più frequente è stata “mantenere il contatto con le famiglie e i bambini per dare rilievo al senso di appartenenza, alla comunità”, utilizzando “un canale sicuro anche per parlare e confidarsi” (19,5%).

Oltre che dalla partecipazione emotiva, le operatrici sono state spinte anche dal desiderio di continuare a coinvolgere i bambini nelle attività praticate al Nido e nella Scuola, in modo da prolungare e mantenere, a dispetto della distanza fisica, il senso di appartenenza ad una comunità educante.

Nelle risposte alla domanda 11 “Nella progettazione di questa esperienza, quali contenuti educativi ha voluto promuovere in modo preminente?”, il 66% ha indicato “Proporre giochi e attività pratiche da realizzare insieme ai genitori”; il 46,2% “Leggere libri già conosciuti dai bambini”; il 34,3% “Intonare filastrocche e canzoni da ricordare e da mimare per giocare con il corpo”. A seguire “Leggere libri e filastrocche non conosciute dai bambini” (25,5%); “Raccontare storie animate con burattini, canzoni ecc” (23,9%); “Raccontare storie immaginate” (15,1%). Alla richiesta di indicare quali altri contenuti fossero stati proposti (dom. 12), la risposta più frequente è stata: “stimolare lo sviluppo cognitivo, motorio, creativo, espressivo, relazionale” e “promuovere, attraverso la DaD, occasioni per sperimentare nuove opportunità educative (42%), mentre il 18% ha descritto diversi contenuti, tra i quali: “conoscere/condividere gli oggetti di casa preferiti dai bambini”; “raccogliere illustrazioni delle loro storie”; “potenziare funzioni esecutive”; “associare e combinare i colori”; proporre “giochi interattivi logico-matematici e linguistici” e “giochi di luci e ombre”.

Sembra evidente che i genitori si siano trovati a svolgere un ruolo da protagonisti in parte sconosciuto nella consuetudine tradizionale: essi hanno dovuto supportare le attività proposte condividendo, in una interessante triangolazione (genitore, bambino, operatrici) sia i materiali proposti sia quelli reperibili nelle proprie case. Gli spazi e i tempi educativi si sono di fatto so-

vrapposti, generando un contesto ibrido, e proprio per questo portatore di nuove ed interessanti intersezioni.

La domanda 13 è stata elaborata per conoscere la fascia d'età dei bambini a cui sono state indirizzate le attività a distanza. Le risposte hanno indicato che sono stati coinvolti bambini di età compresa da 0 a 3 anni (53,3%) e da 3 a 6 anni (35,8%). In particolare, il 72,5% delle risposte relative alla fascia 0-3 anni ha precisato l'età dei bambini coinvolti: da 0 a 24 mesi (19,01%), da 1 a 3 anni (42,15%) e da 2 a 3 anni (38,84%). Inaspettatamente la fascia d'età 0-3 è risultata più partecipe, naturalmente con una maggiore presenza dei bambini a partire dall'anno d'età.

Nella domanda 14 "Quali delle seguenti attività ha prevalentemente proposto con la DaD?", il 60,1% ha scelto "Esplorare/sperimentare materiali"; il 45,6% "Disegnare/dipingere"; il 31,1% "Ritagliare/incollare"; il 31,1% "Giocare con il corpo"; il 26,1% "Costruire oggetti"; il 17% "Visionare filmati"; il 3,1% "Preparare dolci, pizze". Tra le ulteriori attività, nella risposta libera (dom.15), è stata prevalentemente indicata (34,4%) quella relativa ai giochi linguistici e narrativi (indovinelli, poesie da memorizzare, descrizione di immagini, ricostruire la propria storia, effettuare attività di metariflessione, allestire una scatola dei ricordi). Si osserva che le attività prevalenti, effettuate in DaD, sembrano essere state di natura prevalentemente logico – esplorativa, e ciò sembra dominare anche nelle risposte alla domanda aperta.

Alla domanda 16 "I giochi e le proposte educative sono rivolte in prevalenza:", il 70,8% indica "Ai bambini e ai genitori della stessa sezione/classe"; il 40,9% "Ai bambini e ai genitori di tutto il nido/scuola dell'infanzia"; il 12,9% "Solo ai genitori per sostenerli nelle attività educative e ludiche da realizzare con i propri bambini". Nella organizzazione delle attività si privilegia la costruzione di gruppi che ripropongono l'appartenenza alla stessa "classe", probabilmente perché i bambini e i genitori già si conoscevano tra loro e perché risultava più semplice la gestione dei gruppi. Va sottolineato che nella grande maggioranza delle risposte si afferma che le attività sono state rivolte contemporaneamente sia ai bambini sia ai genitori.

La domanda 17 chiede se nella DaD si siano seguite le fasi usuali della comunicazione educativa, ovvero: saluto di benvenuto; messaggi personalizzati; presentazione dell'attività, stimoli al fare; saluto di commiato. L'85,2% ha risposto "Sì"; il 9,4% ha risposto "No" e la maggior parte ha precisato che "la comunicazione è modulata diversamente a seconda delle attività, delle esigenze della giornata e degli strumenti utilizzati".

Si è inoltre indagato (dom.18) se siano state seguite forme di comunicazione differenziata per coinvolgere i bambini con BES o DSA. Il 77% ha risposto "No"; il 18,2% ha risposto "Sì". Tra coloro che hanno risposto negativamente, molte hanno sottolineato che nelle proprie classi non vi erano bambini con disabilità; coloro che hanno risposto affermativamente hanno descritto le seguenti forme di comunicazione differenziata: registrazione di video da mandare ai diretti interessati; partecipazione, alle lezioni in diretta, di insegnanti capaci di tradurre in LIS.

Alla domanda 19, che chiede di fare il punto sulla cadenza settimanale delle proposte DAD, il 47% dichiara che viene effettuata settimanalmente; il 20% ogni due settimane; il restante 33% indica cadenze variegata basate sulle attività proposte.

La domanda 20 indaga sul modo in cui sono programmati i giorni in cui si tengono le attività DaD. Il 40,5% risponde che i giorni sono "Prestabiliti, ovvero è stato costruito un calendario dei collegamenti DaD, comunicato con adeguato anticipo"; il 25,7% che sono "Stabiliti di volta in volta in base alle esigenze della famiglia"; il 14,7% che sono "Stabilite di volta in volta in base alle esigenze organizzative del nido/scuola".

La domanda 21 chiede quale sia la durata dell'intervento educativo nella DaD. Il 14% ha risposto "Meno di 5 minuti"; il 40% ha risposto "dai 5 ai 10 minuti"; il 31% ha risposto "Maggiore di 10 minuti"; il 15% affermano che i tempi variano rispetto alle attività proposte, generalmente dai 20 ai 40 minuti per i giochi.

Nelle domande 22 e 23 è stato chiesto se, nel comunicare il progetto DaD, le operatrici hanno consigliato ai genitori di seguire le attività in un luogo della casa gradito ai bambini e di effettuare i collegamenti sempre dallo stesso luogo. La maggioranza delle operatrici non ha ritenuto opportuno dare indicazioni sul luogo della casa dove seguire le attività (54,1%), né di visionarle sempre nello stesso ambiente (66,4%), convinte che dovessero decidere "liberamente i genitori e i bambini", per "non turbare la vita familiare", e che le attività proposte potessero essere svolte in qualsiasi luogo, "considerata l'età dei bambini". Un discreto numero di intervistate ha, invece, affermato di aver voluto dare importanza al momento, al contesto e alla stabilità del luogo in cui si sarebbe svolta l'attività, ragion per cui ha consigliato ai genitori di scegliere un luogo gradevole ai bambini (28%) e stabile (19,9%), in modo da "creare una routine" e uno "spazio di apprendimento".

La domanda 24 chiedeva se le attività e i materiali multimediali utilizzati nella DaD fossero stati elaborati per l'occasione o meno. Le risposte hanno specificato che le proposte multimediali sono state: elaborate ex novo (57,9%); riadattate allo scopo (23,3%); utilizzate senza l'apporto di modifiche (8,8%); elaborate da un singolo educatore/insegnante (20,1%); definite nell'ambito del lavoro collegiale (55%).

Dalle risposte a queste ultime domande, sembra evidente che, nella maggior parte dei casi, le attività in DaD siano state strutturate secondo scadenze ben stabilite, che la durata, se pur dipendente dalle attività, sia stata generalmente compresa tra i 10 e i 20 minuti, che le proposte multimediali siano state elaborate ad hoc nell'ambito di un lavoro collegiale e che sia stata lasciata piena libertà ai genitori nello scegliere l'ambiente in cui accogliere le educatrici e le docenti ed anche di variarlo a seconda delle esigenze familiari.

2.3 Sezione 3: struttura tecnologica

In questa sezione sono state inserite domande rivolte a comprendere le strutture tecnologiche e le modalità didattiche utilizzate per realizzare l'inter-

vento educativo a distanza. Alla domanda “Quali modalità ha utilizzato per realizzare la DaD?”, la maggioranza, ovvero il 41% dei rispondenti ha indicato “Registrazioni audio-video”; il 24% “Registrazioni audio”; il 19% “Dirette audio-video” e l’8% “Dirette audio”. Alla richiesta di indicare “Quali tipologie di piattaforme ha utilizzato in modo prevalente?”, con la precisazione che si sarebbero potute scegliere massimo tre tra le alternative indicate, per ciascuna delle suddette alternative, l’85,8% dichiara di aver utilizzato WhatsApp; il 40,5% la piattaforma Zoom; il 26,4% Face Book; il 12,2% Skype; le altre scelte (Microsoft Teams, Google Hangout) hanno ottenuto complessivamente circa il 3,7%. Si osserva che le registrazioni hanno la prevalenza sulle dirette e che, sia per le une che per le altre è stato privilegiato il canale audio-video, evidentemente ritenuta una modalità con più elevata potenza comunicativa. Salta all’occhio l’altissima percentuale di utilizzo dello smartphone come strumento elettivamente preposto alla attivazione della DaD⁵.

Nella domanda successiva, la 27, è stato chiesto se si fossero già utilizzati in passato questi strumenti a scopo educativo. A coloro che avessero risposto “Sì”, si chiedeva di specificare in quali occasioni. L’83% ha risposto negativamente; il restante 17% ha affermato di aver già utilizzato le tecnologie (WhatsApp e Facebook) per scambiare informazioni con altri docenti, informare i genitori e promuovere le attività svolte all’interno del nido.

È stato poi chiesto alle partecipanti di indicare se avessero potuto contare su un eventuale supporto nella costruzione del proprio intervento educativo DaD, indicando al massimo due tra le alternative possibili. I risultati, calcolati su ciascuna delle risposte predefinite, hanno mostrato che la maggior parte, ovvero il 70,7%, ha dichiarato di aver attinto a conoscenze tecnologiche personali; il 26% di aver consultato tutorial, siti dedicati, etc; il 23,5% di aver consultato fonti teorico/scientifiche quali volumi, articoli, documenti; il 16,3% di aver potuto contare sulla disponibilità di un supporto tecnico. Si può osservare che, sebbene le nuove tecnologie digitali siano facilmente accessibili tanto da consentirne un uso diffuso anche per attività articolate, sarebbe davvero opportuno che anche nei Nidi e nelle Scuole dell’Infanzia venissero previste figure con funzioni di “animatore digitale” che possano offrire supporto e specifiche competenze ove ve ne sia bisogno.

Le domande successive, la 29 e la 30, hanno indagato se le intervistate avessero partecipato, o collaborato, a corsi di formazione per l’allestimento di attività educative DaD oppure alla loro costruzione. In entrambi i casi è stato chiesto, nel caso di risposta affermativa, di specificare in quali occasioni. In riferimento alla domanda 29, il 94,3% delle rispondenti ha dichiarato di non aver mai partecipato a corsi di formazione per attività DaD; il restante 5,7% ha fatto esperienza all’università o ha seguito corsi di formazione nelle strutture

⁵ WhatsApp può essere utilizzato anche su PC, ma attraverso procedure complesse e solo se lo smartphone è acceso e connesso in rete; dunque l’app in questione può funzionare solo se è prioritariamente scaricata su supporto “smartphone”.

in cui lavorava. Alla domanda 30 il 96% ha risposto “No”; il restante 4% ha risposto di aver partecipato alla costruzione di attività in DaD (webinar), in collaborazione con genitori e colleghe, per offrire un supporto a bambini con disturbi dell'apprendimento o sordità.

2.4 Sezione 4: impianto organizzativo

In questa parte del questionario, si è cercato di comprendere se gli interventi DAD fossero stati in qualche modo progettati e programmati o se fossero solo o soprattutto l'esito di una improvvisazione dettata dall'emergenza. Alla domanda 31 che chiedeva “La realizzazione della DaD è stata una scelta collegiale, ovvero condivisa dal gruppo educativo/collegio docenti e dal Dirigente/POSES/Coordinatore?”, tutti, ad eccezione di due persone, hanno risposto “Sì”. Si è poi chiesto di specificare se la progettazione della DaD fosse stata promossa e facilitata dalle seguenti figure o istituzioni: Dirigente Scolastico/Funzionario Educativo/Coordinatore (56,9%); Coordinamento Educatori/Docenti (46,2%); Dipartimento competente dell'Amministrazione Comunale (28,3%); Municipio (14,7%); MIUR (6,9%); Comitato di redazione per la qualità della didattica (2,2%). È molto interessante rilevare che, in risposta alla successiva domanda aperta (32) la scelta di attivare percorsi DaD nei Nidi e nelle Scuole dell'Infanzia sia stata collegiale per la totalità delle strutture e che nella maggior parte di esse la progettazione DaD sia stata promossa e sostenuta dalle figure di dirigenza e di coordinamento.

2.5 Sezione 5: valutazione dell'esperienza

La richiesta di valutare l'esperienza è stata articolata attraverso domande che si sono poste l'obiettivo di comprendere se e come i genitori avessero contribuito alla documentazione delle attività, se ci fosse stata una collaborazione tra i genitori e le educatrici/docenti e se all'interno della struttura fossero state svolte attività specifiche di monitoraggio sull'andamento della DaD.

In particolare, nell'item 33 alla richiesta di completare l'affermazione “In seguito alle attività DaD, ha chiesto ai genitori se i bambini abbiano...” il 67,2% dichiara che i genitori hanno affermato che i bambini hanno “Mostrato interesse”, il 63,3% che hanno “Partecipato attivamente (elaborando disegni, pitture, incollando)”; il 27% che hanno “Espresso desideri o richieste particolari”; il 20,1% che hanno “Esternato disagio emotivo”; e il 14,7% che hanno “Manifestato noia e/o disinteresse”. Risulta evidente, dalla maggioranza delle risposte, che le attività a distanza abbiano coinvolto positivamente bambini e genitori, i quali hanno provveduto anche a documentare ciò che accadeva nelle loro case.

Infatti, alla domanda 34, che chiedeva se si fosse previsto di invitare i genitori ad inviare materiale documentario tramite i social o altri strumenti di comunicazione, l'87,4% ha dichiarato che i genitori hanno inviato immagini

delle attività e dei materiali realizzati dai bambini e il 26% che gli stessi hanno comunicato le proprie opinioni sull'esperienza effettuata.

L'item 35 chiedeva se le esperienze di DaD proposte ai bambini fossero state valutate e rielaborate in itinere, anche in collaborazione con i genitori, dal Gruppo educativo/Consiglio Docenti e Dirigente/POSES/Coordinatore. A coloro che avessero risposto "Sì" è stato chiesto di indicare le modalità e i criteri valutativi utilizzati. La maggioranza (63,5%) ha risposto che le proposte sono state monitorate in itinere (in base alle reazioni dei bambini e alle esigenze dei bambini con disabilità, ai feedback dei genitori) e rimodulate collegialmente per migliorarle, utilizzando procedure e strumenti di verifica (incontri virtuali, mail, WhatsApp, diario di bordo, report settimanali, relazioni, questionari).

Nella domanda successiva si è chiesto se il Gruppo educativo/Consiglio Docenti e Dirigente/POSES/Coordinatore avessero previsto di effettuare una valutazione delle attività al termine dell'anno educativo/scolastico e, anche in questo caso, è stato chiesto, a coloro che avessero risposto "Sì", di indicare le modalità e i criteri valutativi utilizzati. Il 46,2% ha risposto di aver previsto la valutazione a fine anno e individuato alcune modalità per documentarle: collage di esperienze, piano di qualità, book del servizio, colloqui con i bambini, test valutativo rivolto ai genitori, questionario, documentazione degli apprendimenti e della partecipazione, sintesi dei lavori da pubblicare sul sito di Roma Capitale.

Al quesito 37 "L'accesso alle attività DaD, in rapporto agli iscritti alla struttura, è stato fruito approssimativamente dalla seguente percentuale di bambini", la maggioranza, ovvero 84 intervistate, hanno risposto che oltre il 90% dei bambini frequentanti la struttura avevano seguito le iniziative proposte; 81 intervistate tra il 70% e il 90% dei bambini; 76 tra il 50% e il 70%; 38 tra il 30% e il 50%; 33 tra il 10% e il 30%; e solo 6 intervistate che i bambini coinvolti sono stati al di sotto del 10%.

Alla domanda 38 "Quali effetti positivi, secondo lei, la DaD ha prodotto?", chiedendo di attribuire una posizione in graduatoria a ciascuna delle alternative di risposta proposte, per la scelta "più importante", l'87,7% ha risposto "Mantenere il legame e la relazione educativa fra i bambini e l'educatore/insegnante"; il 45,9% "Consolidare la memoria dell'esperienza vissuta dai bambini al nido/scuola"; il 41,2% "Riproporre la ritualità che i bambini conoscono e riconoscono"; il 31,8% "Rafforzare il rapporto con i genitori"; il 28% "Raffinare la professionalità dell'educatrice/insegnante"; il 23% "Promuovere nuovi apprendimenti".

Dunque le attività di monitoraggio e di valutazione dell'esperienza sono state effettuate a più livelli: a) familiare: coinvolgimento dei genitori per la documentazione delle attività svolte dai propri bambini; b) collegiale: coordinamento di riunioni dello staff; c) della singola educatrice/docente: conteggio del numero di bambini che ha seguito le iniziative; osservazione sistematica sugli effetti prodotti dalla DaD.

Infine, a conclusione del questionario, sono state proposte cinque domande aperte, con lo scopo di permettere l'esposizione di libere opinioni in merito agli effetti positivi prodotti dalla DaD, alle eventuali criticità riscontrate, alla possibilità di utilizzare la DaD anche dopo la situazione di emergenza, e alla possibilità o meno che la DaD sia adeguata per bambini che frequentano il Nido e la Scuola dell'Infanzia.

Dalle risposte risulta che: il 35,5% ha riconosciuto gli effetti positivi della DaD, sottolineando che “ha evitato l'isolamento” e che “ha permesso di fare didattica in altro modo”; di contro, il 9,2% ritiene che non abbia prodotto effetti positivi o che sia presto per rilevarli. Un significativo numero di operatrici (85,2%) ha riscontrato diverse criticità: relazionali (37,3); tecnologiche (23,6%); logistiche (11,4%). Solo il 12,3% non ha ravvisato difficoltà, anzi, per alcune tra queste, il nuovo impegno ha rappresentato una sfida professionale, ha rafforzato il lavoro di équipe e la consapevolezza personale. La maggioranza delle intervistate (57,5%) ritiene che la DaD non sia utilizzabile dopo la pandemia, in quanto fino ai 6 anni è importante la corporeità nell'agire educativo; di contro, il 40,3% sostiene che possa essere utilizzata anche dopo la fase di emergenza. Per la maggioranza delle intervistate (59,4%) la DaD è considerata utile e positiva per i bambini, perché ha offerto momenti di normalità e serenità, ricreando routine e stimolando la loro partecipazione. Il 23,9%, invece, non la ritiene un'esperienza positiva, perché in questa fascia di età i bambini hanno bisogno di contatto in classe.

Infine, per la maggioranza delle intervistate (62,9%) la DaD non è consona alla tipicità del Nido e della Scuola dell'Infanzia, perché non può sostituire l'esperienza educativa diretta adulto-bambino. Il 28,3% ritiene, invece, che sia valida; tra le argomentazioni che rientrano in questa categoria ne riportiamo alcune: la DaD è valida “se proposta in misura limitata e in modo adeguato, come supporto, tenendo conto dell'età dei bambini e della situazione familiare”; è valida per “integrare le attività normali” ed è considerata “una valida alternativa per le lunghe assenze e in caso di emergenza”, per “mantenere costante il rapporto con i genitori” e per “promuovere e diffondere le iniziative e le attività svolte nelle strutture”.

3. Nota conclusiva

Nel titolo del contributo, e per tutta la sua estensione, si è utilizzato l'acronimo DaD, Didattica a Distanza, per mantenere la stessa denominazione utilizzata nel frontespizio del questionario sottoposto alle educatrici e alle docenti a partire dal mese di aprile 2020⁶. Martedì 19 maggio 2020, sul sito del Ministero dell'Istruzione è stato pubblicato un documento di grande rilevanza

⁶ La Didattica a Distanza del Nido e della Scuola dell'Infanzia: Indagine esplorativa. Questionario di Rilevazione degli Interventi e delle Opinioni.

pedagogica e metodologica⁷ nel quale si propone una differente definizione della DaD qualora sia rivolta ai Nidi e alle Scuole dell'Infanzia: LEAD, ovvero Legami Educativi a Distanza. In apertura del documento si legge: "Questo documento vuole essere un supporto alle operatrici per rinforzare (o riallacciare) il filo delle relazioni, mantenere o ricostruire quel contatto fatto di emozioni, sguardi, voci, vicinanza, condivisione, complicità, che per il personale educativo, i bambini e le loro famiglie rappresentava il vissuto quotidiano fino a poco tempo fa. Per ora la sfida è il legame a distanza, presto (speriamo) la sfida sarà ricostruire nuove modalità di legami in presenza, indispensabili per una equilibrata crescita dei bambini. La finalità del presente documento è quella di stimolare le operatrici a riscoprire, anche in questa fase difficile, il "senso" del lavoro educativo in team, per la cura e l'educazione dei bambini, valorizzando le buone pratiche che si stanno diffondendo in molte realtà del nostro Paese".

Nel documento seguono riflessioni sulle metodologie e i comportamenti che possono essere adottati per: promuovere e mantenere un legame educativo con i bambini e le loro famiglie, continuare ad esercitare la professione educativa, sviluppare un lavoro collegiale, procedere ad attività di monitoraggio, valutazione e documentazione delle esperienze effettuate. Insomma per poter in qualche modo continuare le buone pratiche e le buone teorie educative anche nel tempo del Covid.

Sembra che l'indagine esplorativa, presentata in questo contributo, sia andata proprio nella direzione di osservare come tutto questo si sia potuto ancora realizzare pur in condizioni complesse e problematiche. L'auspicio è che il lavoro possa proseguire, ovvero che possa essere possibile aprire un dialogo di ricerca con i Nidi e le Scuole dell'Infanzia del Comune di Roma per pensare, progettare, programmare contesti educativi in modalità *blended*, che possano funzionare in presenza e a distanza con il supporto delle nuove tecnologie. Lo scopo è di poter affrontare emergenze che non consentono di mantenere le routine educative tradizionali, ma anche di arricchire il quadro pedagogico e didattico in armonia con nuove istanze teoriche e scientifiche e con le possibilità offerte dal digitale.

⁷ <https://www.miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead>- il documento è stato redatto dalla Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (D.lgs. 65/2017). Membri della Commissione: Giancarlo Cerini (Presidente), Ilaria Antonini, Stefania Bigi, Anna Maria Bondioli, Paola Cagliari, Lorenzo Campioni, Cristina Casaschi, Giovanni Faedi, Maria Antonella Galanti, Gianluca Lombardo, Susanna Mantovani, Sara Mele, Tullia Musatti, Gino Passarini, Miriam Pompilia Pepe, Maria Rosa Silvestro (ultima consultazione della pagina web: 27/11/2020).

Benessere “scolastico” di studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento esposti alla Didattica a Distanza

Arianna Bello¹, Erika Benassi², Alessandra Landini³, Maristella Scorza¹

1. Quadro teorico

La rapida diffusione del coronavirus SARS-CoV-2 nel febbraio 2020 ha imposto nel nostro paese la chiusura di attività produttive, commerciali, scolastiche determinando repentini cambiamenti nei ritmi quotidiani di bambini, ragazzi, adulti e anziani (Lazzerini e Putoto, 2020). Le misure restrittive adottate dal governo italiano per contrastare la diffusione del virus (<http://www.governo.it/it/coronavirus>) hanno imposto un rigido isolamento sociale, impedendo a bambini e ragazzi di uscire fuori casa, incontrare coetanei, frequentare la scuola, praticare sport e in tal modo hanno modificato drasticamente le routine quotidiane delle famiglie (Cerniglia et al., 2020).

Nel periodo marzo-giugno 2020, è stata attuata la Didattica a Distanza (DaD) in Italia per tutti gli studenti delle scuole primarie e secondarie che ha comportato una nuova modalità di insegnamento online e ha previsto l’utilizzo di strumenti digitali da parte dei bambini e ragazzi ai fini dell’apprendimento. È a nostro avviso interessante esaminare quale possa essere il grado di benessere “scolastico” degli studenti esposti a questa nuova modalità di insegnamento online, tenendo conto sia delle condizioni dalla famiglia che della DaD che hanno ricevuto durante il periodo di isolamento sociale.

Il benessere scolastico rimanda a un costrutto multidimensionale che include differenti domini di sviluppo di tipo cognitivo, emotivo e motivazionale (Hascher, 2008; Konu e Rimpela, 2002; Tobia et al., 2019). In letteratura, numerose sono le ricerche condotte su bambini e adolescenti con sviluppo tipico (ST) volte a indagare il loro benessere scolastico e che hanno portato alla identificazione di indici significativi come i processi di apprendimento, la motivazione, il funzionamento emozionale, la consapevolezza di sé e le modalità di relazione con insegnanti e coetanei nel contesto scolastico (Danielsen et al., 2010; Holfve-Sabel, 2014; Ingesson, 2007; Roeser et al., 1998). Ridotti sono gli studi che hanno indagato in bambini e adolescenti con Disturbo Specifico

¹ Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre.

² Dipartimento di Scienze Biomediche, Metaboliche e Neuroscienze, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

³ Dirigente scolastico e Cultore di materia, SSD M-Ped/03, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

dell’Apprendimento (DSA)⁴ il benessere scolastico e i risultati ottenuti risultano a tutt’oggi parziali e contraddittori. Questi studi hanno documentato una peggiore qualità della vita in ambito scolastico degli studenti con DSA rispetto a gruppi di controllo, con tuttavia uno scarso accordo tra le valutazioni dei genitori, che stimano difficoltà elevate, e quelle dei figli (Rotsika et al., 2011; Sakiz et al., 2015). A nostra conoscenza, sono solo due gli studi che hanno indagato il benessere scolastico nella prospettiva multidimensionale in studenti italiani con DSA, rilevando bassi punteggi nelle specifiche dimensioni dei processi di apprendimento, nelle competenze emotive e nelle abilità relazionali in classe (Benassi et al., 2020; Tobia e Marzocchi, 2011). Gli studi citati sono stati condotti su campioni di studenti frequentanti la scuola ed è pertanto interessante verificare se tali risultati siano confermati anche laddove è presente una modalità di insegnamento online.

La letteratura internazionale che ha documentato le ripercussioni psicologiche legate alle misure di isolamento sociale imposte per il contenimento del virus SARS-CoV-2 su bambini e adolescenti con disturbi del neurosviluppo è a tutt’oggi molto limitata. In ambito internazionale, vi sono alcuni studi che hanno documentato conseguenze psicologiche in bambini con Bisogni Educativi Speciali - BES (Lee, 2020) ed il peggioramento di comportamenti problema e la comparsa di regressioni a seguito sia della chiusura delle scuole che della impossibilità di accedere alle terapie per bambini e adolescenti con disturbo del neurosviluppo (per una rassegna sull’argomento si veda, Singh et al. 2020). Nessuno studio, a nostra conoscenza, ha preso in esame lo sviluppo psicologico di bambini e adolescenti con DSA e tanto meno il benessere “scolastico” di questi studenti nel periodo di DaD. Obiettivo primario del presente studio è esplorare il benessere “scolastico” di bambini e adolescenti con DSA, offrendo una fotografia della condizione familiare e della DaD ricevuta a casa durante il periodo di isolamento sociale imposto per contrastare il virus SARS-CoV-2.

2. Metodologia

2.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 400 genitori di bambini e ragazzi di età compresa tra 6 e 14 anni che hanno compilato integralmente il questionario online, fornendoci informazioni sui loro figli. Dei 400 questionari, sono stati

⁴ I bambini e ragazzi con DSA, presentano una compromissione significativa (-2 dev.sta. dai valori normativi attesi per età/classe) in una o più abilità specifiche di lettura, scrittura, calcolo, ed un livello intellettivo in norma (QI non inferiore a -1ds rispetto ai valori medi attesi per l’età). Non presentano altre condizioni, come menomazioni sensoriali e neurologiche, disturbi significativi della sfera emotiva e situazioni ambientali di svantaggio socio-culturale (ICD-10, World Health Organization, 2015; Consensus Conference DSA, PANEL 2011).

eliminati 144 questionari in quanto si trattava di questionari compilati da genitori non italiani, questionari compilati dai padri, questionari riferiti a bambini di prima e seconda classe della scuola primaria⁵ e questionari riferiti a bambini e ragazzi con una diagnosi diversa dal DSA.

I dati raccolti in questo studio si riferiscono quindi a 256 studenti, con madre di lingua italiana, frequentanti dalla classe terza della scuola primaria fino alla classe terza della scuola secondaria di primo grado. Di questi 256 studenti, 74 avevano una diagnosi di DSA isolato e 182 erano studenti con ST e rappresentavano il gruppo di controllo.

Relativamente al gruppo degli studenti con DSA, 35 (47.4%) frequentavano la scuola primaria e 39 (52.6%) la scuola secondaria di primo grado; relativamente al genere, 38 studenti con DSA (51.4%) erano maschi. Relativamente al gruppo degli studenti con ST, 85 (46.7%) frequentavano la scuola primaria e 97 (53.3%) la scuola secondaria di primo grado; relativamente al genere, 97 studenti con ST (53.3%) erano maschi. I due gruppi di bambini non differivano statisticamente per classe [$\chi^2(5, N=256) = 3.470, p = .628$] e genere [$\chi^2(1, N=256) = .080, p = .777$].

Inoltre i due gruppi non differivano nella manifestazione di comportamenti psicologici alterati (comportamenti alimentari, sonno, fobie-paure, difficoltà di attenzione, iperattività, autocontrollo, aggressività) durante il periodo di isolamento sociale [$\chi^2(1, N=256) = .726, p = .394$] anche se entrambi i due gruppi di genitori riportavano la presenza di tali comportamenti alterati in una percentuale elevata (79.7% e 74.7% nei gruppi di studenti con DSA e con ST).

2.2 Procedura

Il gruppo di ricerca ha elaborato il questionario online “*Bambini e adolescenti al tempo del Covid-19: Qualità della vita, didattica a distanza e benessere scolastico*” indirizzato a studenti frequentanti le scuole primarie e secondarie di primo grado italiane, esposti alla DaD. Quindi nel mese di maggio 2020 sono stati contattati per email i dirigenti scolastici di numerosi Istituti comprensivi collocati in differenti città del nord, centro e sud Italia, e tramite loro, è pervenuta richiesta di partecipazione alla ricerca ai rappresentanti dei genitori delle differenti classi. Una breve lettera esplicativa circa le finalità della ricerca e le modalità di compilazione del questionario-con annesso il link- è stata inviata a tutti i genitori degli studenti afferenti alle diverse classi.

Il questionario, la cui compilazione sulla piattaforma google richiedeva 10 minuti, era organizzato in sezioni distinte volte a raccogliere informazioni sul figlio/a, sul genitore, sulla DaD, e includeva i seguenti tre questionari

⁵ I questionari riferiti ai bambini della classe prima e seconda della scuola primaria non sono stati presi in esame in quanto la diagnosi di DSA nei bambini può essere eseguita solo a partire dalla fine della classe seconda (ICD-10, World Health Organization, 2015; Consensus Conference DSA, PANEL, 2011).

standardizzati: PedsQL™- Questionario sulla qualità della vita in età pediatrica (Varni et al., 2001); QBS 8-13 - Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio – versione per genitori (Tobia e Marzocchi, 2015); versione italiana del CD-RISC-25 Connor-Davidson Resilience Scale (Connor e Davidson, 2003). La visualizzazione del questionario sulla piattaforma google è stata consentita solo per 10 giorni in modo da raccogliere i dati dei genitori nel medesimo periodo.

2.3 Strumento

Si riportano le domande delle sezioni del questionario, le cui risposte sono state elaborate per il presente studio.

Informazioni sul figlio/a. Al genitore è richiesto di rispondere -facendo un contrassegno- alle seguenti 5 domande relative al proprio figlio/a: 1. età in anni (6;7;8;9;10;11;12;13;14); 2. genere (femmina; maschio); 3. classe frequentata (prima classe-primaria; seconda classe-primaria; terza classe-primaria; quarta classe-primaria; quinta classe-primaria; prima classe-secondaria; seconda classe-secondaria; terza classe-secondaria); 4. presenza/assenza di diagnosi di disturbo e quale (BES; DSA; ADHD; Disturbo comportamentale ad es., Disturbo Oppositivo-Provocatorio, Disturbo della Condotta); Disturbo della sfera emotiva (es., Disturbo d’Ansia, Disturbo Depressivo); Disabilità Intellettiva; Disturbo dello Spettro Autistico; Nessuna diagnosi; Altro; 5. comportamenti del figlio/a che appaiono alterati durante la pandemia da COVID-19 rispetto al periodo precedente (comportamento alimentare; sonno; autonomie nella cura di sé; pianto; fobie/paure; aggressività; attenzione; iperattività; impulsività/autocontrollo; comportamenti infantili di regressione; nessun peggioramento).

Informazioni sul genitore che compila il questionario. Al genitore è richiesto di rispondere -facendo un contrassegno- alle seguenti 5 domande sugli aspetti socio-demografici: 1. chi sono? (Madre; Padre); 2. età (in cifre); 3. paese d’origine (Italia; Europa (non Italia); Africa; America del Nord; America del Sud; Asia; Oceania); 4. regione di residenza (Nord Italia; Centro Italia; Sud Italia e Isole); 5. titolo di studio (Licenza elementare; Licenza media; Diploma di scuola superiore; Qualifica professionale; Laurea triennale; Laurea quadriennale/quinquennale/magistrale).

Inoltre al genitore è richiesto di rispondere -contrassegnando SI o NO- alle seguenti 5 domande: 1. La sua posizione lavorativa risulta peggiorata?; 2. La condizione economica familiare risulta peggiorata?; 3. Ha l’impressione di sentirsi più stanco/a rispetto a prima?; 4. Ha l’impressione di sentirsi più stressato/a rispetto a prima?; 5. La sua famiglia ha vissuto un grave evento traumatico durante il COVID-19 (es., perdita o rischio di perdita di un familiare o di un amico stretto)?.

Informazioni sulla DaD. Al genitore è richiesto di indicare il tipo di DaD ricevuta dal proprio figlio/figlia riferendosi all’ultimo mese di scuola e utilizzando una scala a 5 passi (0 = mai; 1 = 1-5 ore; 2 = 6-10 ore; 3 = 11-15

ore; 4 = più di 15 ore a settimana), specificando la frequenza di: 1. Lezioni sincrone/in diretta a settimana; 2. Lezioni asincrone/registrate dall'insegnante; 3. Attività di supporto da parte degli insegnanti allo svolgimento dei compiti; 4. Attività differenziate in base alle esigenze specifiche dello studente; 5. Supporto ricevuto in famiglia per lo svolgimento dei compiti.

Inoltre è stato chiesto al genitore di specificare su una scala a 4 passi (0 = mai, 1 = poco; 2 = per circa la metà delle ore, 3=spesso, 4=sempre) la frequenza di: 1. problemi tecnici (connessione) o legati a dispositivi elettronici (assenza del computer); 2. difficoltà di attenzione; 3. difficoltà di motivazione durante la DaD.

QBS 8-13 - Questionario per la valutazione del benessere scolastico – versione per genitore (Tobia e Marzocchi, 2015). Al genitore è stato richiesto di indicare - su una scala a 3 passi (0 = non vero, 1 = abbastanza vero; 2 = verissimo) e in relazione all'ultimo mese di DaD del figlio/a - quanto è d'accordo con una serie di frasi che valutano: 1. gli apprendimenti del figlio/a ("Mio/a figlio/a è autonomo/a nello svolgere i suoi compiti"); 2. i vissuti emotivi del figlio/a ("Mio/a figlio/a si fa prendere dall'ansia quando ha qualche verifica o interrogazione"); 3. la consapevolezza del figlio/a nei confronti delle sue difficoltà ("Mio/a figlio/a è interessato/a migliorarsi"); 4. il rapporto con gli insegnanti ("Gli insegnanti di mio/a figlio/a conoscono bene quali sono le sue potenzialità"). Queste 4 aree rappresentano 4 sottoscale del QBS. I punteggi delle singole sottoscale vengono convertiti in punteggi T ($M = 50$, $DS = 10$) in base alle tabelle di conversione. A punteggi più alti corrisponde un maggior benessere "scolastico" percepito dai genitori.

3. Risultati

Di seguito si presentano i dati pervenuti dai 256 questionari online compilati dalle madri⁶. Le madri degli studenti con DSA e con ST non differivano per quanto riguarda l'età cronologica (anni delle madri degli studenti con DSA: $M = 45.05$, $DS = 5.17$; anni delle madri di studenti con ST: $M = 44.19$, $DS = 4.97$; $t(253) = -1.240$; $p = .216$) e il livello di istruzione [$\chi^2(1, N=256) = 1.06$, $p = .304$].

3.1 Condizione della famiglia durante la pandemia

La Tabella 1 presenta i dati descrittivi e statistici relativi alle risposte date dalle madri degli studenti con DSA e ST alle domande riguardanti la condizione familiare.

⁶ Le risposte alla prima sezione del questionario sono state presentate nella sezione "campione", mentre in questa sezione dei risultati sono presentati i dati descrittivi e statistici delle risposte date dalle madri sulla condizione familiare, sulla DaD e sul benessere scolastico degli studenti con DSA e ST durante il periodo di isolamento sociale imposto nel nostro paese per contrastare il virus SARS-CoV-2.

	Studenti con DSA (<i>n</i> = 74)		Studenti con ST (<i>n</i> = 182)		Tests Chi-quadro	
<i>Domande relative alla condizione familiare</i>	SI*	NO**	SI*	NO**	χ^2	<i>p</i>
La sua condizione lavorativa risulta peggiorata	32.4%	67.6%	40.7%	59.3%	1.51	.220
La condizione economica familiare risulta peggiorata	41.9%	58.1%	45.6%	54.4%	.294	.588
Ha l'impressione di sentirsi più stanco rispetto a prima	85.1%	14.9%	67.6%	32.4%	8.16	.004
Ha l'impressione di sentirsi più stressato/a rispetto a prima	75.7%	24.3%	70.9%	29.1%	.604	.437
La sua famiglia ha vissuto un grave evento traumatico durante il Covid-19 (es., perdita o rischio di perdita di un familiare o di un amico stretto)	18.9%	81.1%	12.6%	87.4%	1.68	.195

*Percentuale di madri che risponde SI; **Percentuale di madri che risponde NO
I risultati significativi sono riportati in grassetto.

Tab. 1 Dati descrittivi e statistici relativi alle risposte date dalle madri degli studenti con DSA e ST alle domande riguardanti la condizione familiare.

Una percentuale considerevole di madri di studenti con DSA e con ST ha riportato un peggioramento della condizione lavorativa ed economica familiare. Il peggioramento della condizione di salute fisica-psicologica (stanchezza-affaticamento e stress) era decisamente elevato nei due gruppi di madri con percentuali più alte nel gruppo di madri con bambini con DSA. La percentuale di traumi vissuti dalle famiglie era del 12.6% per gli studenti con ST e 18.9% per studenti con DSA.

Le analisi statistiche hanno documentato differenze tra i due gruppi di madri solo per il sentimento di stanchezza-affaticamento che risulta più marcato nelle madri di studenti con DSA.

3.2 Didattica a distanza ricevuta dagli studenti con DSA e ST

La Tabella 2 mostra i dati descrittivi e statistici relativi alle risposte date dalle madri alle domande sulla DaD fornita ai figli.

	Studenti con DSA (n = 74)					Studenti con ST (n = 182)					Tests Chi-quadro	
	Mai* %	Bassa (1-5 ore) %	Media (6-10) %	Alta (11-15) %	Molto Alta (> 15) %	Mai* %	Bassa (1-5 ore) %	Media (6-10) %	Alta (11-15) %	Molto Alta (> 15) %	χ^2	p
DaD fornita ai bambini durante la pandemia COVID-19												
Lezioni sincrone	2.7	43.2	24.3	21.6	8.2	4.4	29.1	25.8	27.5	13.2	3.10	.078
Lezioni asincrone	64.9	27.0	2.7	5.4	0.0	45.1	47.3	6.6	0.0	1.0	2.56	.110
Lezioni/attività di supporto compiti da parte degli insegnanti	68.9	29.7	0.0	0.0	1.4	82.4	14.8	2.2	0.0	0.6	3.13	.077
Lezioni/attività differenziate in base alle difficoltà/esigenze	79.7	14.9	1.4	2.7	1.5	90.7	7.1	1.6	0.0	0.6	5.58	.018
Supporto genitoriale allo svolgimento dei compiti	27.0	41.9	12.2	12.2	6.7	53.8	31.9	6.6	4.4	3.3	15.08	< .001
Problemi tecnici	73.0	24.3	2.7	0.0	0.0	80.2	17.6	1.1	1.1	0.0	.873	.350
Difficoltà di attenzione	23.0	16.2	24.3	17.6	18.9	36.3	37.4	15.9	9.9	0.5	30.84	< .001
Difficoltà di motivazione	18.9	21.6	20.3	20.3	18.9	30.8	29.1	16.5	19.8	3.8	18.81	.001

*Frequenza espressa in numero di ore alla settimana e percentuale di bambini che ha ricevuto le modalità di DaD. I risultati significativi sono riportati in grassetto

Tab. 2 Dati descrittivi e statistici relativi alle risposte date dalle madri alle domande sulla DaD fornita ai figli.

Una percentuale, seppure ridotta, di studenti con DSA e con ST non ha ricevuto alcuna lezione sincrona. Lezioni sincrone della durata di 1-5 ore a settimana sono state fornite a circa 1 su 2 studenti con DSA e 1 su 3 studenti con ST. Lezioni sincrone della durata di 6-15 ore a settimana (ossia pari a 1-2 ore al giorno), sono state proposte a circa 1 su 4 studenti con DSA e con ST. Solo circa 1 su 10 studenti ha ricevuto lezioni sincrone per 16 ore o più a settimana (pari a circa 3 ore al dì).

Le lezioni asincrone/registrate non sono state proposte a circa 1 su 2 studenti con DSA e ST. Questa modalità è stata usata dagli insegnanti, per 1-5 ore alla settimana, con circa 1 su 3 studenti con DSA e 1 su 2 studenti con ST.

Attività di supporto per lo svolgimento di compiti da parte degli insegnanti non sono state proposte al 68.9% di studenti con DSA e all'82% di studenti con ST. Questa attività è stata svolta, per 1-5 ore la settimana, con circa 1 su 3 studenti con DSA e 1 su 6 studenti con ST.

Attività differenziate in base alle esigenze degli studenti non sono state previste per il 90.7% di studenti con ST e per il 79.7% di studenti con DSA. Attività differenziate sono state praticate con 1 su 6 studenti con DSA per 1-5 ore la settimana e sono state pressoché assenti con studenti con ST.

Circa 1 su 3 studenti con DSA e 1 su 2 studenti con ST non ha necessitato di supporto da parte dei genitori per lo svolgimento dei compiti. Circa 1 su 2 studenti con DSA è stato supportato a casa per lo svolgimento dei compiti per 1-5 ore a settimana; circa 1 su 10 studenti con DSA è stato supportato per un tempo prolungato, (superiore a 6 ore la settimana). Pochissime le famiglie di figli con ST coinvolte nei compiti per un tempo superiore a 6 ore la settimana.

Problemi di ordine tecnico e connessi all’uso dei dispositivi non sono stati evidenti nel 73.0% e 80.2% di studenti con DSA e con ST. Problemi tecnici della durata compresa tra 1-5 ore la settimana si sono verificati con 1 su 4 studenti con DSA e con 1 su 6 studenti con ST.

Difficoltà di attenzione erano presenti in circa 1 su 3 studenti con ST e in circa 1 su 6 studenti con DSA se la DaD era limitata a poche ore a settimana. Quando la DaD era più intensa (compresa tra 6 e oltre 16 ore) le difficoltà di attenzione continuavano a persistere in circa 1 su 6 studenti con DSA, mentre negli studenti con ST si riducevano a 1 su 10 studenti fino a scomparire. Difficoltà di attenzione non erano presenti in 1 su 3 studenti con ST e in 1 su 4 studenti con DSA.

Difficoltà di motivazione erano presenti in circa 1 su 5 studenti con DSA sia quando la proposta di DaD era ridotta che intensa in numero di ore. Negli studenti con ST le difficoltà motivazionali erano presenti in 1 su 6 studenti e diminuivano se la proposta di DaD diventava intensa scomparendo quasi del tutto.

Le analisi statistiche non hanno rilevato differenze significative fra i due gruppi di studenti con DSA e con ST per la frequenza di lezioni sincrone, asincrone e nell’uso di attività di supporto compiti da parte degli insegnanti. Diversamente, le analisi statistiche hanno confermato una differenza significativa nella messa in atto di attività differenziate da parte degli insegnanti in base alle esigenze degli studenti, con un uso maggiore per gli studenti con DSA, e nel coinvolgimento dei genitori nell’esecuzione dei compiti a casa, risultato significativamente più elevato nel gruppo di studenti con DSA.

Le analisi statistiche non hanno rilevato differenze significative fra i due gruppi per problemi di ordine tecnico e connessi all’uso dei dispositivi. Di contro, hanno documentato una più persistente difficoltà di attenzione e motivazione negli studenti con DSA, sia quando l’insegnamento online era ridotto o intenso, rispetto agli studenti con ST che manifestavano tali difficoltà solo se la proposta di DaD era limitata a poche ore a settimana.

3.3 Benessere scolastico degli studenti con DSA e ST

La tabella 3 presenta i dati descrittivi e statistici relativi alle risposte date

dai genitori alle domande del questionario standardizzato sul benessere “scolastico” dei figli.

<i>Questionario sul Benessere “scolastico” (QBS)</i>	Bambini con DSA (<i>n</i> = 74)		Bambini con ST (<i>n</i> = 182)		Test Mann-Whitney		
<i>Sottoscale del QBS</i>	M (DS)*	range	M (DS)*	range	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
1. Valutazione degli apprendimenti del figlio/a	30.66 (9.26)	20-53	51.16 (8.74)	20-64	868.5	<.001	.68
2. Percezione vissuti emotivi del figlio/a	40.50 (10.03)	20-61	49.01 (9.93)	20-62	3671.5	<.001	.36
3. Consapevolezza del figlio/a delle sue difficoltà	46.05 (11.25)	20-67	44.74 (10.32)	22-66	6263.5	.381	.05
4. Rapporto con insegnanti	39.50 (13.53)	20-61	42.84 (11.96)	20-64	5798	.081	.11

*Punteggi T. I risultati significativi sono riportati in grassetto

Tab. 3 Dati descrittivi e statistici relativi alle risposte date dai genitori alle domande del questionario standardizzato sul benessere “scolastico” dei figli (QBS).

Relativamente ai processi di apprendimento del figlio/a, i punteggi T erano in media più alti per gli studenti con ST che con DSA e tale differenza era risultata statisticamente significativa. Quindi gli studenti con DSA manifestavano maggiori difficoltà nelle attività scolastiche e nei processi di apprendimento. Anche per quanto riguarda i vissuti emotivi gli studenti con DSA raggiungevano punteggi più bassi dei controlli e tale differenza risultava essere statisticamente significativa. Invece per quanto riguarda la consapevolezza delle personali difficoltà e la relazione tra insegnante, famiglia e studente, non sono emerse differenze significative tra i due gruppi.

4. Discussione e linee future di ricerca

Questo studio intendeva esplorare il benessere “scolastico” di bambini e adolescenti con DSA in una prospettiva multidimensionale, mediante l'utilizzo di un questionario per genitori già ampiamente impiegato nel contesto italiano (Tobia e Marzocchi, 2011; Tobia et al., 2019), e durante il periodo di DaD ricevuta a causa dell'emergenza COVID-19.

I due gruppi di studenti con DSA e con ST non differivano per classe e genere e neppure per comparsa di comportamenti psicologici che risultavano tuttavia alterati. La presenza di comportamenti psicologici alterati (es., comparsa di sintomi somatici, problemi nell'area alimentare, difficoltà di addormentamento, irritabilità, preoccupazione) durante il periodo di isolamento sociale imposto nel periodo marzo-giugno 2020 è stata ampiamente documentata in letteratura (ad es., Cellini et al., 2020; Cerniglia et al., 2020; Orgilès et al., 2020; Pisano et al., 2020).

L’aspetto innovativo dello studio era indagare il costrutto del benessere “scolastico” nella popolazione di studenti con DSA, facendo anche una fotografia della condizione familiare e della DaD ricevuta durante tale periodo.

Per quanto concerne la condizione familiare, i dati del presente studio hanno evidenziato un peggioramento nella condizione lavorativa delle madri di 1: 3 studenti e un peggioramento della condizione economica familiare di 1: 2 studenti. Inoltre, una percentuale molto alta (oltre il 70%) di madri affermavano di essere più stressate rispetto a prima. Questi dati sono in linea con gli alti livelli di stress documentati nei genitori durante il periodo della pandemia (Griffith, 2020). In Italia, nel periodo considerato, Spinelli e collaboratori (2020) hanno mostrato un alto livello di stress sia nei genitori che nelle diadi madre – bambini (età media 7 anni). Inoltre la condizione di stress della madre era associata a una percezione di elevata difficoltà rispetto alla quarantena e pertanto la madre appariva meno sensibile ai bisogni del figlio/a, inducendo di conseguenza in lui/lei una maggior comparsa di problemi comportamentali e emotivi nei loro figli.

I dati del nostro studio hanno evidenziato inoltre un sentimento molto più marcato di spossatezza/affaticamento nelle madri degli studenti con DSA rispetto al gruppo di controllo. Marchetti e collaboratori (2020), in uno studio italiano con oltre 1200 genitori, hanno documentato una condizione di esaurimento di energie fisiche ed emotive (*parenting-related exhaustion*) in ben il 17% di genitori- per lo più madri, soprattutto se esse erano single, con figli con BES, con più figli o con figli piccoli.

Relativamente alla modalità di insegnamento online messa in atto durante la chiusura delle scuole nel periodo marzo-giugno 2020, il nostro studio ha evidenziato la messa in atto di una proposta molto eterogenea di DaD nelle scuole primarie e secondarie del territorio nazionale e caratterizzata da un numero limitato di lezioni sincrone e registrate (circa 1-5 ore/sett.) per un rapporto di 1: 2-3 studenti. Durante l’insegnamento online erano evidenti in tutti gli studenti con DSA e non, difficoltà attentive e motivazionali. Tuttavia se la DaD risultava sistematica e intensa tali difficoltà tendevano a ridursi negli studenti con ST, mentre persistevano negli studenti con DSA. In questi ultimi è stato necessario il coinvolgimento delle famiglie in 1: 2 studenti per 1-6 ore a settimana e, per molti di loro, per un tempo superiore alle 6 ore settimanali.

Infine, i dati del presente studio hanno confermato che anche durante la modalità di insegnamento online gli studenti con DSA hanno ottenuto punteggi più bassi rispetto al gruppo di controllo negli indici relativi ai processi di apprendimento e alle competenze emotive. Questo dato è coerente con quanto rilevato negli studenti con DSA esposti all’insegnamento tradizionale in contesto scolastico (Benassi et al., 2020; Tobia et al., 2019). A nostra conoscenza, vi è un solo studio italiano condotto su studenti con ST che ha documentato che il percepirsi maggiormente coinvolti nella DaD contribuisce ad esperire più vissuti emotivi positivi (Lombardi et al., 2020).

È opportuno evidenziare alcuni limiti intrinseci al presente studio. In primo

luogo, i dati sul benessere “scolastico” sono stati stimati dai genitori e non direttamente dai bambini e adolescenti con DSA. Ciò sarebbe auspicabile dato il limitato accordo tra genitori e figli su questo costrutto multidimensionale, come già evidenziato in letteratura. Il secondo limite è che non possiamo affermare che sia la DaD che abbia determinato un’alterazione degli indici del benessere “scolastico”: in questo anno scolastico 2020-2021 procederemo a studiare longitudinalmente questo gruppo di studenti verificando il loro benessere nella condizione di didattica in presenza per poter meglio interpretare i dati ottenuti.

In conclusione, i nostri risultati sottolineano l’importanza di attuare percorsi di sostegno psicologico e materiale per genitori e bambini e adolescenti durante eventi avversi come quello che stiamo vivendo, con una particolare attenzione alle famiglie che hanno figli che manifestano bisogni educativi specifici. Inoltre è opportuno anche fare alcune riflessioni inerenti il sistema scolastico. La necessità di cambiamenti attuati all’interno del contesto scolastico come è stata la modalità di insegnamento online può costituire oggi una opportunità per “ripensare” la scuola come un servizio nel quale tempi e modalità possono essere modellate sulle esigenze diversificate degli studenti in base alle diverse età, in cui vengono riconosciuti e accolti i bisogni d’apprendimento ed emotivi e attraverso una aperta comunicazione con le famiglie, si riesce a garantire il benessere “scolastico” di tutti gli studenti.

Riferimenti bibliografici

- BENASSI, E., CAMIA, M., GIOVAGNOLI, S., SCORZA, M. (2020). Impaired school well-being in children with specific learning disorder and its relationship to psychopathological symptoms. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842975>.
- CELLINI, N., DI GIORGIO, E., MIONI, G., DI RISO, D. (2020). Sleep quality, timing, and psychological difficulties in Italian school-age children and their mothers during COVID-19 lockdown. <https://doi.org/10.31234/osf.io/95ujm>
- CERNIGLIA, L., CIMINO, S., AMMANITI, M. (2020). L’impatto del periodo di isolamento legato al Covid-19 nello sviluppo psicologico infantile. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 187-190.
- CONNOR, K.M., DAVIDSON, J.R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- DANIELSEN, A.G., WIIUM, N., WILHELMSEN, B.U., WOLD, B. (2010). Perceived Support Provided by Teachers and Classmates and Students’ Self-reported Academic Initiative. *Journal of School Psychology* 48(3), 247–267. doi:10.1016/j.jsp.2010.02.002.
- GOVERNO ITALIANO PRESIDENZA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI (2020). *Governo Italiano: Misure per il contenimento e gestione dell’emergenza epidemiologica*. <http://www.governo.it/it/iorestoacasa-misure-governo>
- GRIFFITH, A.K. (2020). Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Violence*, 1–7. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>.
- HASCHER, T. (2008). Quantitative and Qualitative Research Approaches to Assess Student Wellbeing. *International Journal of Educational Research* 47(2), 84–96. doi:10.1016/j.ijer.2007.11.016.
- HOLFVE-SABEL, M.A. (2014). Learning, Interaction and Relationships as Components of Student Well-being: Differences between Classes from Student and Teacher Perspective. *Social Indicators Research* 119(3), 1535–1555. doi:10.1007/s11205-013-0557-7.
- INGESSON, S.G. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults. *School Psychology International* 28(5), 574–591. doi:10.1177/0143034307085659.
- KONU, A., RIMPELA M. (2002). Wellbeing in Schools: A Conceptual Model. *Health Promotion International* 17(1), 79–87. doi:10.1093/heapro/17.1.79.
- LAZZERINI, M., PUTOTO, G. (2020). COVID-19 in Italy: momentous decisions and many uncertainties. *The Lancet Global Health*, 8(5), e641–e642. doi: 10.1016/S2214-109X(20)30110-8.
- LEE, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).

- LOMBARDI, E., NORCINI, S., ZANTOMIO, M.C., TRAFICANTE, D. (2020). Io insegno a casa, io imparo a casa, io resto a casa: l'impatto emotivo della didattica a distanza ai tempi del covid-19. Poster presentato alle Giornate di Studio AIP "Emergenza COVID-19. Ricadute evolutive ed educative" Sezione di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione, Bari, 15-16 settembre 2020.
- MARCHETTI, D., FONTANESI, L., MAZZA, C., DI GIANDOMENICO, S., ROMA, P., VERROCCHIO, M.C. (2020). Parenting-related exhaustion during the Italian COVID-19 lockdown. *Journal of Pediatric Psychology*, 45(10), 1–10. doi: 10.1093/jpepsy/jsaa093.
- ORGILÈS, M., MORALES, A., DELVECCHIO, E., MAZZESCHI, C., ESPADA, J.P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpzf>.
- PANEL. D.A.E.R.D. CONSENSUS CONFERENCE DSA. 2011. *Raccomandazioni cliniche sui DSA: Risposte a quesiti*. www.lineeguidadsa.it.
- PISANO, L., GALIMI, D., CERNIGLIA, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. <https://doi.org/10.31234/osf.io/stwbn>.
- ROESER, R.W., ECCLES, J.S., SAMEROFF, A.J. (1998). Academic and Emotional Functioning in Early Adolescence: Longitudinal Relations, Patterns, and Prediction by Experience in Middle School. *Development and Psychopathology* 10(2), 321–352. doi:10.1017/S0954579498001631.
- ROTSIKA, V., COCCOSSIS, M., VLASSOPOULOS, M., PAPAELEFThERIOU, E., SAKELLARIOU, K., ANAGNOSTOPOULOS, D.C., KOKKEVI, A., SKEVINGTON, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities agree with their parents' proxy reports? *Quality of Life Research*, 20, 1271-1278.
- SAKIZ, H., SART, Z.H., BORKAN, B., KORKMAZ, B., BABUR, N. (2015). Quality of Life of Children with Learning Disabilities: A Comparison of Self-reports and Proxy Reports. *Learning Disabilities Research and Practice*, 30(3), 114–126. doi:10.1111/ldrp.12060.
- SINGH, S., ROY, D., SINHA, K., PARVEEN, S., SHARMA, G., JOSHI, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, 113429. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113429.
- SPINELLI, M., LIONETTI, F., PASTORE, M., FASOLO, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.
- TOBIA, V., GRECO, A., STECA, P., MARZOCCHI, G.M. (2019). Children's Wellbeing at School: A Multi-dimensional and Multi-informant Approach. *Journal of Happiness Studies* 20(3), 841–861. doi:10.1007/s10902-018-9974-2.

- TOBIA, V., MARZOCCHI, G.M. (2011). Il benessere nei bambini con disturbi specifici dell’apprendimento e nei loro genitori: uno studio pilota con il questionario sul benessere scolastico - versione per genitori. *Ricerche di Psicologia*, 4, 499–517.
- TOBIA, V., MARZOCCHI, G.M. (2015). *Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.
- VARNI, J.W., SEID, M., KURTIN, P.S. (2001). PedsQL™ 4.0: Reliability and validity of the Pediatric Quality of Life Inventory™ Version 4.0 Generic Core Scales in healthy and patient populations. *Medical Care*, 39(8), 800–812.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2015). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: World Health Organization – 10th Revision.

8.

Scosse all'educazione: svolgere la matassa di relazioni ed emozioni nel ritorno a scuola.

Elena Zizioli, Giulia Franchi¹

1. Riscrivere il futuro con i bambini e le bambine: un impegno collegiale

Henrietta Fore, Chief Executive dell'UNICEF, nello stimare i danni provocati dalla pandemia da COVID 19 sulle diverse infanzie nel mondo, guardando all'ultimo anno, ha parlato di una «catastrofica emergenza educativa» (Unicef, 2020)² incitando i governi a predisporre misure di contenimento per le crescenti disuguaglianze amplificate dalla chiusura delle scuole e quindi dall'impossibilità per tanti bambini e tante bambine di usufruire di quello spazio protetto dove s'impara, si socializza, ci si confronta, si cresce intellettualmente ed emotivamente.

Del resto, le forme di didattica a distanza implementate in questi mesi hanno fatto emergere con più evidenza le dispari opportunità causate dalla povertà educativa di certi territori, rimarcando quanto il capitale culturale e sociale delle famiglie continui ad avere profonda incidenza sui percorsi scolastici e quanto le complesse condizioni di genitorialità compromettano la serenità di bambini e bambine.

L'istituzione scuola quindi non ha più potuto essere un presidio di democrazia e i minori dei contesti più a rischio sono stati inevitabilmente esposti alle conseguenze nefaste ed allarmanti di questa pandemia. Lo sconvolgimento delle quotidianità, fuori da trame rassicuranti e da rituali confortanti (Ammaniti, 2020) ha esacerbato le situazioni già critiche e ha prodotto insicurezza, paura del futuro, demotivazione, tra i segnali più preoccupanti di questa crisi che continua a durare e che, almeno per ora, non sembra trovare soluzione, con conseguenze importanti sui divari di apprendimento.

Save the Children- sezione italiana nel recente Rapporto *Riscriviamo il futuro* ha analizzato queste conseguenze mettendo in luce come le difficoltà vissute dai bambini in Italia, sono andate ben oltre l'ambito sanitario e si sono

¹ L'intero contributo è frutto di un lavoro collettivo, tuttavia Elena Zizioli ha scritto i primi due paragrafi, Giulia Franchi i restanti due. Elena Zizioli è professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Giulia Franchi è tra le socie fondatrici dell'associazione di promozione sociale S.Co.S.S.E. ed è cultrice della materia presso la cattedra di *Pedagogia della narrazione* della Prof.ssa Zizioli.

² La dichiarazione è reperibile al sito: <https://www.unicef.org/press-releases/pre-pandemic-data-show-1-8-countries-spends-more-debt-education-health-and-social>. Ultimo accesso: 15 gennaio 2021.

tradotte in vere e proprie privazioni. L'organizzazione ha condotto un'analisi comparata tra i principali Paesi europei e ha realizzato per l'Italia delle vere e proprie mappe con l'individuazione delle aree di fragilità socio-economica. Per questo ha lanciato un programma che, oltre ad implementare azioni finalizzate a garantire e tutelare il diritto d'istruzione, proprio laddove i rischi sono maggiori, si è prefissa di sostenere materialmente e psicologicamente i nuclei più fragili e di promuovere l'*empowerment* delle comunità, coinvolgendo nell'implementazione delle varie iniziative i soggetti del privato sociale (Save The Children, 2020). Promuovere le alleanze e rafforzare le reti rappresentano dunque le direzioni per la ripresa. Sono state proprio le realtà associative ad intervenire nelle diverse aree metropolitane e nelle differenti situazioni locali nel periodo più critico, quello del lockdown, attuando politiche per ridurre «l'ineguaglianza delle opportunità» (Schwartz, 1995, p. 21) trasformando i territori in «spazi educativi» (Tramma, 1999, p. 29) con l'allestimento di setting in grado di restituire all'infanzia, seppur nel rispetto delle norme del “distanziamento sociale”, spazi rigeneranti, specie nei contesti dove la DAD, come è emerso dai dati, è risultata inefficace.

Save the Children documenta che nei primi mesi di sospensione «un bambino tra gli 8 e gli 11 anni su dieci (9,6%) non ha mai sperimentato le lezioni on-line o lo ha fatto meno di una volta a settimana, mentre la percentuale è calata drasticamente per le scuole secondarie di primo e secondo grado (rispettivamente 3% e 1,3%)». È andata invece meglio per le attività extracurricolari che hanno coinvolto il 28,6% dei bambini tra gli 8 e gli 11 anni, il 32% dei ragazzi tra i 12 e 14 anni e il 34,8% degli adolescenti (Save The Children, 2020, p. 16).

Il valore delle esperienze educative promosse dalle associazioni sui diversi territori è stato, quindi, chiaro fin dai primi giorni di sperimentazione: rimettere al centro i bambini perché l'incombere dell'emergenza non soffocasse potenzialità e energie e, almeno in parte, potessero essere contenuti i rischi di una domiciliarità coatta. Oltre alle situazioni più gravi di violenza domestica, come purtroppo hanno registrato i dati³, è stato necessario alleviare il peso di tanti genitori, ma soprattutto delle madri che nei mesi di pandemia hanno perso il proprio impiego⁴ e/o sono state impossibilitate a gestire il lavoro in modalità Smart working perché sovraccaricate dai compiti di cura, come il seguire i figli a casa che richiedevano un supporto per le attività di didattica a distanza.

³ Cfr. la documentazione prodotta da EIGE (European Institute for Gender Equality) <https://eige.europa.eu/topics/health/covid-19-and-gender-equality>. E il rapporto action aid <https://www.actionaid.it/informati/press-area/centri-antiviolenza-case-rifugio-soli>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021.

⁴ I dati Istat del dicembre 2020 hanno registrato come crescenti il fenomeno della disoccupazione femminile e il tasso di inattività delle donne. Per un quadro su scala mondiale, si veda la pubblicazione curata dalle Nazioni Unite, *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women*, pp.13-18 scaricabile all'indirizzo: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/04/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021.

È indubbiamente anche per questa ragione che riteniamo particolarmente felice l'espressione «catastrofe educativa» utilizzata da Henrietta Fore, perché tutto il sistema ha subito scosse danneggiando soprattutto le donne e i bambini e tutti coloro che si trovavano già in una situazione di fragilità.

Per riscrivere il futuro siamo quindi chiamati ad una collegialità, scrivendo una pagina nuova della storia dove appunto le competenze di ciascuna comunità siano al servizio del benessere individuale e collettivo, puntando su una continuità educativa tra i diversi soggetti (istituzionali e non).

Per ripartire sotto il segno dell'inclusione è allora necessario dare scosse anche all'educazione, reinterpretando la crisi come opportunità e provando a lavorare per costruire nuovi paradigmi e affrontare proprio quelle problematiche che nelle situazioni di normalità rimangono sommerse o comunque contenute, ma che sono esplose nell'emergenza.

2. Il ritorno in aula nella valorizzazione delle differenze

Sullo sfondo di queste riflessioni e nel tentativo di far fronte alle nuove urgenze educative, il presente contributo si propone di analizzare più da vicino le azioni messe in campo da S.Co.S.S.E. (Soluzioni Comunicative Studi Servizi Editoriali), un'associazione di promozione sociale, nata nel 2011 a Roma che ha tra le finalità «la costruzione di uno spazio pubblico aperto, partecipato e solidale, contro ogni esclusione sociale»⁵.

Negli ultimi anni questa realtà si è impegnata a diffondere l'educazione al rispetto delle differenze e alla decostruzione degli stereotipi, già dalla primissima infanzia, per questo ha svolto con regolarità progetti di formazione e aggiornamento professionale per docenti del Comune di Roma e altri enti locali o partner privati, incontrando le famiglie e conducendo percorsi laboratoriali nelle classi.

Va detto che in questa circostanza storica di emergenza sanitaria il lavoro educativo ha assunto il carattere dell'urgenza in quanto, come si diceva in apertura, si sono acuite le disuguaglianze ed anche le disparità di genere.

L'associazione ha progettato perciò percorsi trasversali tra i servizi del nido e la scuola secondaria contribuendo così a costruire una nuova mappa di proposte formative dove gli snodi centrali sono costituiti dal rispetto delle differenze, dall'empatia nelle relazioni, dalla libertà da pregiudizi, più o meno espliciti, nei processi identitari. C'è in questo operare una ricerca alimentata da un positivo istinto sovversivo che tenta in maniera intelligente e propositiva di opporsi all'omologazione, ad un apprendere a distanza dominato da un'esasperata tecnocrazia, dal mito dell'efficienza, e che proprio per questo, si svuota di valori e di emozioni e si dimentica dei corpi costretti ore davanti ad uno

⁵ Cfr. il sito dell'Associazione all'indirizzo: <http://www.scosse.org/>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021 da cui sono state tratte queste righe di presentazione. D'ora in poi nel contributo l'associazione sarà richiamata con SCOSSE.

schermo ad abitare relazioni che hanno perso il linguaggio delle emozioni non mediate. Come ha sostenuto SCOSSE:

Educare all'empatia, al consenso, alle emozioni e alle relazioni durante tutto il ciclo della vita educativa e scolastica è il modo più lungimirante che una società può darsi per prevenire l'esclusione sociale, la discriminazione e la violenza in tutte le sue forme e favorire la creazione di relazioni positive e paritarie, per abbattere l'odio verso chiunque sia portatore o portatrice di una qualche diversità rispetto al nostro modo di essere (SCOSSE, 2021, p. 25)

perché la storia di ciascuna persona «cambia se le caratteristiche che la connotano (provenienza, genere, orientamento sessuale, censo, abilità cultura...) sono socialmente riconosciute o stigmatizzate» (*Ibidem*).

Tra le lezioni più importanti di questa pandemia vi è, senza alcun dubbio, quella di ripensare le pratiche di insegnamento e costruire nuove modalità di apprendimento valorizzando i diversi linguaggi, in primis quelli espressivi, per ridare appunto voce alle emozioni e ridisegnare le relazioni.

Si tratta, infatti, alla luce di quanto successo negli ultimi mesi, di rivedere gli elementi costitutivi dell'istituzione scolastica: la classe, e cioè l'insieme degli insegnanti e degli allievi, l'aula come spazio dove si svolge il processo educativo e il curriculum che deve comprendere le attività. Elementi che, come si è visto in questo ultimo anno, sono stati sconvolti dall'introduzione della didattica a distanza e dagli alternati periodi di presenza/assenza fisica dai luoghi. Anche l'articolazione dei tempi ha subito, pur nelle diverse quotidianità, profonde alterazioni e si sono così confusi i diversi piani, non riuscendo più a separare l'apprendere codificato e ordinato da quello casuale, irregolare o saltuario, da ciò che rappresentava il dovere a ciò che rafforzava autonomia e libertà.

Per il ritorno a scuola le scelte metodologiche dell'associazione SCOSSE sono state orientate a restituire voce, a dare ai bambini e alle bambine la possibilità di esprimersi riassegnando centralità al narrare e al narrarsi, entrambi dispositivi pedagogici indispensabili nelle ripartenze, risorse educative preziose per allestire setting educativi finalizzati ad includere e a favorire uno scambio autentico, profondo, in quanto rappresentano non solo uno spazio generativo, ma anche di tutela dei diritti. Le storie sono un «ancora», come si è sostenuto (Favaro, Negri, Teruggi, 2018) e nel progetto dell'Associazione Scosse sono diventate insieme ai disegni e ai movimenti parte di un «fare» trasformativo volto appunto a tracciare un nuovo percorso identitario per riscoprire le routine, ma soprattutto per provare a coltivare nuovi sguardi dapprima su stessi, poi sul mondo. È stato necessario lavorare sulla molteplicità delle emozioni per riorganizzare i vissuti e affrontare le paure e le gioie legate al rientro.

Si è partiti poi dalla consapevolezza che, la classe, luogo tutt'altro che neutro, in quanto struttura significativa (Alberti 2021, pp. 42-44) dovesse essere ripensata, ma che anche l'aula che produce inevitabilmente effetti formativi e

rappresenta lo scenario in cui si organizzano «modi di vita e attività di studio, incrociando libertà individuale e convivenza sociale», andasse ridisegnata per una riappropriazione degli spazi «sperimentandoli e misurandoli attraverso il corpo, i giochi, gli oggetti di uso quotidiano e la relazione con i corpi delle altre persone, considerando bisogni e desideri propri e altrui» (SCOSSE, 2021, p. 37).

C'è sottesa l'idea che la costruzione di strategie comuni a partire anche da una riprogettazione degli spazi possa aiutare ad immaginare altri mondi, favorire esperienze di libertà. «Fare spazio» e ricreare ambienti per lasciare liberi i pensieri e le emozioni per riaccostarsi alle diverse discipline fornendo stimoli per un apprendimento attivo e partecipato.

Per raggiungere questi obiettivi impegnativi servono figure educanti disposte a rinunciare a sterili preoccupazioni narcisistiche per perdersi con i bambini e le bambine nell'immaginario e provare ad individuare percorsi inediti, ma anche in grado di ritrovarsi per essere pronte a rispondere quando gli stessi bambini e le stesse bambine chiederanno loro di aiutarli a «capire».

Conoscere, comprendere, scoprire, percepire, ripensare, ridisegnare, immaginare, sperimentare: sono i verbi trasformati in attività finalizzate ad esplorare i mondi interiori, a contrastare le rigidità tra identità e differenza e quei processi di naturalizzazione che da sempre condizionano i percorsi di crescita. E lo sguardo si è allargato fino alla famiglia perché spesso è il primo nucleo dove si rischia di apprendere i «fattori discriminanti nella definizione di “giusto” e “sbagliato”, indicando ciò cui è necessario conformarsi o che va nascosto, allontanato e punito» per l'accettazione (SCOSSE, 2021, p. 61). In realtà educare alle differenze, valorizzandole, significa appunto comprendere le «tante famiglie», quelle reali ormai presenti nelle nostre società (allargate, omogenitoriali, adottive, monogenitoriali, eterogenitoriali, etc.) e quelle dell'immaginario di ogni bambino e bambina, uscendo da infondati timori e liberandosi da radicati pregiudizi e resistenti stereotipi.

Per ciascun itinerario educativo sono state pensate una serie di attività che hanno stimolato la ricerca di stimoli narrativi per far dialogare le diverse intelligenze (Gardner, 1987). Ne è nato un quaderno operativo, come si vedrà nelle prossime pagine, da utilizzare nelle aule scolastiche per corpi e menti desiderosi non solo di conoscere, ma anche di emozionarsi, riconnettendosi così alla tradizione delle pedagogie attive che hanno valorizzato tutti i linguaggi espressivi in un clima di collaborazione e cooperazione.

Nel tentativo di ridisegnare spazi e relazioni per un nuovo inizio che scommetta *in primis* sulle energie vitali dei bambini e delle bambine, si è ricorsi alla fantasia, che, come ha insegnato Rodari (2014) è facoltà di tutti ed agisce come forza trasformativa per promuovere il cambiamento. Si è pertanto ricorsi alla creatività per allenare il pensiero divergente, capace di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza perché ciascuno possa imparare a rifiutare il codificato, a rimanipolare oggetti e concetti senza lasciarsi inibire da conformismi, per riscoprire il piacere della conoscenza e imparare a resistere. In sintesi, per

riscoprire la scuola come un luogo per «insegnare a trasgredire» e coltivare promesse e libertà (bell hooks, 2020).

3. Scosse in classe. Uno strumento per ritessere relazioni e educare alla complessità

Nel corso del primo lockdown, costrette in una dimensione di forzato isolamento, nell'impossibilità dopo dieci anni di attività di entrare nelle classi, di incontrare ragazzi e ragazze, di portare avanti percorsi di formazione e confronto in presenza, le attiviste dell'associazione SCOSSE si sono interrogate sul proprio ruolo attraverso una lunga riflessione collettiva: come portare avanti le istanze dell'educazione al genere e alle differenze? Come riconoscere una vera centralità alla scuola pubblica nel momento dell'emergenza sanitaria? Come essere di sostegno a insegnanti, studenti, famiglie? La risposta a questo processo di condivisione e autoformazione è stata la stesura collettiva del quaderno operativo *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni* da proporre come strumento

per affrontare insieme tematiche delicate e urgenti, come il rientro a scuola, la necessità di costruire e ricostruire le dinamiche delle relazioni tra pari e tra persone bambine e adulte, il bisogno di rivedere gli spazi della scuola e delle classi, la presenza dei corpi con tutte le loro domande, resistenze e curiosità. (SCOSSE, 2021, p. 8).

La prima urgenza è stata infatti quella di aiutare a indagare, condividere ed elaborare i vissuti emotivi del confinamento e di sostenere bambine, bambini, ragazze e ragazzi nel riappropriarsi degli spazi, delle relazioni, nel rideterminarli e ripensarli in base alle nuove esigenze sanitarie ma anche e soprattutto all'ascolto dei bisogni. Per questo la prima sezione del quaderno è stata messa da subito a disposizione di insegnanti e famiglie nel primo giorno di rientro a scuola, rendendola scaricabile gratuitamente dal sito dell'associazione e della casa editrice Settenove⁶.

Sebbene fortemente posizionata in un preciso e inedito contesto storico, la pubblicazione e le sue proposte operative, per i temi affrontati e le metodologie suggerite, si pongono però sulla scia di un lavoro decennale di educazione al genere e alle differenze intese prima di tutto, in una prospettiva intersezionale, come educazione alla complessità, con la consapevolezza di agire in una scuola che accoglie una molteplicità di soggetti, animati da una forte diversità culturale e interculturale, con differenti orientamenti sessuali, che stabiliscono relazioni di genere, e quindi di potere, fra loro (Gamberi, Maio, Selmi, 2010). Una scuola - una società - che troppo spesso esercita, in modo più o meno diretto, una pressione sociale perché bambine e bambini imparino da subito a controllare e dirigere il proprio corpo e il proprio agire verso spazi, giochi,

⁶ Cfr. <http://www.scosse.org/scosse-in-classe/>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021.

comportamenti considerati consoni al loro sesso/genere e eteronormati (Batini, Santoni 2009).

Nel suo *Insegnare a trasgredire* bell hooks cita il saggio *On Race and Voice: Challenges for liberation education in the 1990's* in cui Chandra Mohanty afferma:

[...] la resistenza sta nella decostruzione consapevole dei discorsi e delle rappresentazioni normative dominanti, e nella creazione attiva di spazi analitici e culturali di resistenza. La resistenza casuale e isolata chiaramente non è efficace come quella che si mobilita attraverso pratiche politicizzate e sistematiche di insegnamento e apprendimento (hooks, 2020, p. 54).

In quest'ottica strategica di condivisione, il percorso di SCOSSE si inserisce in quello della Rete nazionale Educare alle Differenze⁷, di cui l'associazione romana è stata fin dal 2014, e poi formalmente nel 2017, tra le fondatrici. La rete promuove ogni anno due giornate di formazione e autoformazione gratuite che hanno visto negli anni la partecipazione di centinaia di persone per favorire lo scambio di buone pratiche, la contaminazione e il confronto tra insegnanti, associazioni e genitori attraverso laboratori e seminari.

Nell'impossibilità di organizzare l'annuale incontro, previsto a Bergamo nel settembre 2020, la rete ha scelto di lanciare prima dell'estate un'inchiesta per indagare come nel periodo del lockdown e della didattica a distanza i temi cruciali dell'educazione alle differenze avessero trovato spazio e con quali modalità. Un modo per interrogarsi collettivamente e mantenere vivo il legame di una comunità di docenti, educatrici ed educatori diretti protagonisti del fare scuola.

Possiamo approfittare dei limiti della scuola che viviamo oggi per costruire una scuola migliore domani, quando avremo l'emergenza alle spalle? [...] vi chiediamo di partecipare ad un processo di ricerca collettiva che interroghi il mondo della scuola a partire dalle questioni che più stanno a cuore alla comunità di Educare alle Differenze: i corpi e le identità, gli stereotipi di genere, la violenza maschile contro le donne, il razzismo, l'intercultura, l'omotransfobia, il bullismo e l'abilismo. Il mosaico di pratiche e riflessioni che raccoglieremo ci aiuterà a costruire la prossima edizione di Educare alle differenze: un esercizio di immaginazione collettiva per uscire dalla frustrazione dell'oggi, fare tesoro delle buone pratiche, ma anche degli errori, per rilanciare il futuro della scuola pubblica⁸.

Gli esiti dell'indagine non sono stati ancora pubblicati e saranno alla base della campagna di comunicazione verso la prossima edizione del meeting annuale, ma da quanto anticipato nel corso del seminario online del 19 dicembre

⁷ <http://www.educarealldifferenze.it/>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021.

⁸ <http://www.educarealldifferenze.it/il-meeting-di-educare/la-scuola-che-verra-comincia-oggi-i-step-raccolta-di-esperienze-e-riflessioni/>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021.

2020 *Codici differenti. Seminario sulla didattica digitale da una prospettiva di genere*, a cura del Gruppo scuola e formazione dell'Associazione Orlando di Bologna in partenariato con CSGE (Centro Studi sul Genere e l'Educazione), è ancora una volta la complessità, con la presa in carico delle sue contraddizioni, a emergere con forza dalle esperienze legate alla DaD, offrendo uno sguardo critico che va oltre la forzata opposizione scuole aperte/scuole chiuse.

E la stessa dimensione trasformativa dell'educazione, proprio a partire dai momenti di crisi, ritorna nella premessa di Alessandro Vaccarelli alla pubblicazione *Scosse in classe*:

Finalmente, da queste parti, si sente parlare di bambine, di ragazze, di persone che educano e si co-educano, nell'attesa di nuovi disvelamenti, nella speranza che nuovi e altri valori possano affermarsi (l'educazione di genere, che rischia di sprofondare nelle logiche emergenziali), nella scommessa su un mondo il cui cambiamento passa anche attraverso la bellezza della relazione educativa (Vaccarelli, 2021, p. 6).

4. Istruzioni per l'uso. Albi illustrati e domande aperte

In questa cornice, pur nel formato agile e nell'impostazione operativa e laboratoriale del quaderno, le autrici di SCOSSE esplicitano da subito le premesse metodologiche ma lo fanno inscrivendole nelle pratiche e proponendo delle vere e proprie istruzioni per l'uso. Un "bugiardino" che illustra dove, come e quando "somministrare" le attività: il contesto scolastico e quello extrascolastico, il cerchio come modalità di condivisione, ascolto e co-costruzione dei saperi, ma anche come ripensamento dello spazio classe, il lavoro in piccoli gruppi affiancato da quello individuale e collettivo, la necessità di un atteggiamento accogliente e mai censorio, un'impostazione chiara e ben strutturata ma sempre pronta a deviare per sfruttare gli stimoli degli imprevisti. Tratto caratterizzante del quaderno così come della concezione dell'educazione al genere dell'associazione è la trasversalità. I percorsi proposti attraversano tutti gli ordini scolastici dal nido alla scuola secondaria di primo grado, con spunti adattabili anche alle superiori e nell'educazione permanente, così come, senza mai confinarsi nell'ambito di una specifica disciplina, offrono però opportunità di approfondimento dalla matematica, alla storia, dall'educazione artistica a quella motoria. Ogni attività è pensata sia come un modulo a sé stante da sperimentare singolarmente, sia come parte di un possibile percorso più articolato di cui ogni insegnante può calibrare i tempi e le modalità in base allo specifico della propria classe.

Da sottolineare anche la grande attenzione al linguaggio e alla sua inclusività che si riflette nella scelta, ancora rara nel contesto scolastico, dell'utilizzo del simbolo schwa (ə), appartenente all'alfabeto fonetico internazionale, per riferirsi alle pluralità miste e includere le soggettività non binarie⁹.

⁹ Cfr. Gheno, V. (2019). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ.

Ogni laboratorio è introdotto da un input iniziale: la visione di brevi video, l'ascolto di una canzone o, più spesso, la lettura condivisa di un albo illustrato. E la centralità data ai libri è confermata dalla presenza in ogni scheda di un elenco di consigli di lettura per proseguire o integrare la trattazione del tema.

Una scelta coerente con la ricerca che SCOSSE porta avanti da un decennio attorno alla letteratura per l'infanzia, come strumento di educazione al genere e alle differenze e che ha portato a progetti e pubblicazioni come *Leggere senza stereotipi* (Fierli et alii, 2015) e *Fammi capire*¹⁰, confermando così la narrazione come dispositivo pedagogico per l'inclusione, così come richiamato nelle pagine introduttive di questo contributo.

Se il contesto culturale in cui si cresce, l'educazione e gli stimoli ricevuti segnano tutto il percorso di costruzione dell'identità e di socializzazione in modo decisivo, se rappresentazioni del mondo e violenza di genere sono intrinsecamente collegate, proporre attraverso gli albi illustrati fin dalla primissima infanzia immagini non stereotipate e non censorie, ma che amplino il più possibile l'orizzonte e l'immaginario di bambine e ai bambini si rivela un modo efficace per costruire strumenti solidi e duraturi per la lotta contro la violenza di genere e ogni altro tipo di discriminazione. Un immaginario aperto e fecondo che si contrapponga a modelli non plurali e standardizzati, per lasciare bambini e bambine liberi di scegliere e allentare la pressione verso ruoli e comportamenti predefiniti (Ulivieri, 2014; Abbatecola, Stagi, 2017; Fierli et alii, 2019).



Illustrazione di Sabrina Gennari per *Scosse in classe* (Settenove 2021)

¹⁰ *Fammi capire* è un progetto nato nel 2016, a cura di SCOSSE e della libreria Ottimomassimo, dedicato all'analisi delle rappresentazioni dei corpi e delle sessualità, all'educazione emozionale e affettiva nei libri illustrati 0-18 anni. <http://www.scosse.org/fammi-capire-le-rappresentazioni-dei-corpi-e-delle-sessualita/>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021.

Nel quaderno *Scosse in classe* gli stimoli emersi dalla lettura degli albi illustrati sono accompagnati da tracce di laboratori che propongono la sperimentazione di diversi linguaggi, dalle pratiche artistiche al movimento dei corpi, come si accennava in apertura. Grande peso è dato al momento della restituzione condivisa, del riconoscimento del contributo di ogni partecipante ma anche della messa in discussione e dello sguardo verso nuovi percorsi, possibilità, interrogativi.

Una dimensione aperta e questionante che è propria dell'agire di Scosse e che riconosce un ruolo chiave all'insegnante, anche nella capacità di fare un passo indietro e porsi in ascolto, mettendo il gruppo nella condizione di ragionare e interrogarsi in modo autonomo, e al tempo stesso accompagnato, su temi cruciali come l'identità, le emozioni, le relazioni, i corpi (Fierli et alii, 2021).

Nel difficile momento dell'emergenza sanitaria, nell'altalenante e spaesante condizione di presenza e distanza, questo agire educativo vuole consolidare la co-produzione di senso, e permettere a ogni bambino e a ogni bambina di esprimersi con i suoi tempi e le sue modalità sentendosi parte attiva di una comunità che accolga tutti i vissuti e riconosca il potenziale trasformativo della valorizzazione delle differenze.

Riferimenti bibliografici

- ABBATECOLA, E., STAGI, L. (2017). *Pink is the new black. Stereotipi di genere nella scuola*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- ALBERTI, A. (2021). *Quale scuola nel futuro?*. Roma: Anicia.
- AMMANITI, M. (2020). *E poi i bambini. I nostri figli al tempo del coronavirus*. Milano: Solferino.
- BATINI, F., SANTONI, B. (2009). *L'identità sessuale a scuola. Educare alle diversità e prevenire l'omofobia*. Napoli: Liguori.
- CATARCI, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*. Milano: FrancoAngeli.
- FAVARO, G., NEGRI, M., TERUGGI, L.A. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Milano: Franco Angeli.
- FIERLI, E. (2021). Scosse in classe. Feminist pathways and practices for the return to school, reconstructing relations, rediscovering bodies and the places to build freedoms. *European Public Mosaic*, 13 (2), 51-59. <http://www.gen-cat.cat/eapc/epum/N13/index.html>. Ultimo accesso 15 gennaio 2021.
- FIERLI, E., FRANCHI, G., LANCIA, G., MARINI, S. (2021). Domande aperte. Albi illustrati e questionamenti di genere ai tempi del Covid-19. *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2. In corso di pubblicazione.
- FIERLI, E., FRANCHI, G., MARINI, S. (2019). Educare alle differenze attraverso gli albi illustrati: percorsi tra le figure per crescere liber*. *Pedagogia e vita*, sezione online, 1.
- FIERLI, E., FRANCHI, G., LANCIA, G., MARINI, S. (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagliari: Settenove.
- GAMBERI, C., MAIO, M.A., SELMI, G. (2010), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*. Milano: Carocci.
- GARDNER, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- GHENO, V. (2019). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: Effequ.
- HOOKS, b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà*. Milano: Meltemi.
- RODARI, G. (2014). *Scuola di fantasia*. Introduzione di Mario Lodi. Torino: Einaudi.
- SAVE THE CHILDREN ITALIA ONLUS (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del corona virus sulla povertà educativa*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa> . Ultimo accesso 15 gennaio 2021.
- SCOSSE (2021). *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni*. Cagliari: Settenove.
- SCHWARTZ, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Roma: Anicia.

- TRAMMA, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- VACCARELLI, A. (2021). Prefazione. In SCOSSE (2021). *Scosse in classe. Percorsi trasversali tra il nido e la scuola secondaria per educare alle relazioni* (pp. 5-6). Cagli: Settenove.
- ULIVIERI, S. (Ed) (2014). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- ZIZIOLI, E. (2021). "Resilient Education": the schooling system becomes non-formal. *Pedagogia oggi*, XIX (1), 65-71. <https://doi10.7346/PO-012021-08>

SECONDA PARTE

La formazione a distanza e le università:
ricerche e riflessioni critiche

1.

Didattica inclusiva a distanza: scuola e università insieme per affrontare l'emergenza COVID-19

Amalia Lavinia Rizzo, Federica Pilotti, Marianna Traversetti

1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza: una trasformazione emergenziale

L'ambito della didattica inclusiva rappresenta un terreno fertile per interpretare e praticare un reale passo avanti verso la scuola delle differenze, laddove non vengono negate le disabilità e/o le difficoltà degli allievi, bensì si accolgono queste stesse in una dimensione sociale e plurale, che persegue come obiettivo prioritario non quello “di includere gli allievi nella classe, ma (di) rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti” (Cottini, 2020, p. 9). Una scuola in cui, in buona sostanza, si pongono in essere le condizioni ottimali affinché ciascun allievo, con le sue caratteristiche peculiari, venga pienamente e vivacemente coinvolto nelle attività di vita quotidiana e di apprendimento (Unesco, 2017).

La realizzazione di tale dimensione prospettica e valoriale ha incontrato particolari difficoltà nel periodo marzo-giugno 2020, in cui, a causa dall'emergenza sanitaria del Covid-19, la scuola è stata repentinamente posta nelle condizioni di trasformare la didattica in presenza nella didattica a distanza¹. Tale urgenza ha comportato, da parte dei docenti, la responsabilità di ripensare molto velocemente l'organizzazione della didattica, le metodologie di insegnamento e il ruolo delle tecnologie, aspetti che, nella situazione di emergenza, avrebbero dovuto rappresentare il substrato per attivare quotidianamente processi inclusivi (Cottini, 2020). Nel marzo 2020, quindi, a seguito della chiusura delle scuole su tutto il territorio nazionale, l'azione degli insegnanti si è svolta in una situazione completamente nuova, complessa, di grande incertezza e densa di criticità.

Una prima criticità ha sicuramente riguardato il ruolo delle famiglie, poichè la didattica a distanza, soprattutto per gli allievi con disabilità, esigerebbe che queste stesse costituissero, a loro volta, un “sostegno” alla didattica medesima. E ciò è parimenti valido per gli altri allievi, per i quali è diffusa la credenza che possano lavorare autonomamente da casa con la didattica a distanza, grazie

¹ L'ambito normativo di riferimento di questa nuova condizione di contesto formativo a distanza è dato sostanzialmente dalla Nota MIUR 8 marzo 2020 “Chiarimenti didattica a distanza e valutazione degli apprendimenti e dal Decreto legge 22/2020 recante misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato”.

alle consuetudini familiari di uso delle tecnologie (SApIE, 2020). Ma tale credenza si attesta su una visione, in qualche misura, inadeguata delle tecnologie, in quanto alcune sono ritenute di facile uso, ma non sempre ciò corrisponde a verità. Se questo vale per tutti gli allievi, vale ancor di più per coloro i quali presentano una disabilità; talune tecnologie di apprendimento, infatti, non si caratterizzano per la loro facilità e fruibilità di uso da parte degli allievi con disabilità, se si pensa anche ad eventuali difficoltà dovute a carenze nell'uso della coordinazione oculo-manuale, e ciò comporta la presenza e l'aiuto da parte dei genitori. Ciononostante, bisogna considerare che questi ultimi potrebbero non essere in grado di aiutare i figli nell'avvalersi di dispositivi telematici, oppure, non essere presenti durante il collegamento per impegni di lavoro (ISTAT, 2020). Inoltre, va ricordato che i dispositivi usati in famiglia (smartphone e tablet) non costituiscono tecnologie a fine educativo di per sé stesse (ibid.).

Una seconda criticità riguarda gli insegnanti e, in particolar modo, l'inadeguata stima del tempo che occorre per convertire in linguaggio didattico quanto espresso attraverso l'uso delle tecnologie. Si tratta, di fatto, dell'aspetto più problematico percepito dagli insegnanti stessi in questo preciso momento storico. A ciò si aggiunge che non sempre questi ultimi possiedono competenze digitali tali da essere utili alla progettazione didattica degli interventi individualizzati/personalizzati con programmi didattici che prevedono l'integrazione sistemica e sostenibile delle tecnologie. La mera introduzione in classe di queste ultime, infatti, non si traduce necessariamente in un accrescimento della qualità dei processi didattici, se gli insegnanti non possiedono specifiche competenze metodologiche.

Una terza criticità riguarda più squisitamente gli allievi ed è quella relativa al "distanziamento" necessitato dalla lezione a distanza, che rappresenta un ostacolo all'attività e alla partecipazione degli allievi con disabilità. È indubbia, del resto, la rilevanza che ricoprono il contatto fisico e la vicinanza che caratterizzano le lezioni in presenza e che rappresentano efficaci opportunità di apprendimento e di socialità, in casi di allievi con disabilità.

2. Come rendere inclusiva la didattica a distanza: l'importanza della progettazione individualizzata/personalizzata

In relazione alle considerazioni fin qui fatte, una possibile soluzione per rendere inclusiva la didattica a distanza potrebbe essere rappresentata dalla riorganizzazione del contesto scolastico, in modo diversificato, attraverso la costituzione di classi numericamente ridotte, con un maggior numero di aule virtuali che agiscono in parallelo e l'uso calibrato delle tecnologie dell'apprendimento (SApIE, 2020), tenendo conto delle possibilità, ma anche delle non possibilità degli allievi con disabilità e dimostrando la sensibilità della scuola verso le differenze individuali (Chiappetta Cajola, 2020).

Il cuore pulsante della didattica inclusiva a distanza è allora nell'esigenza di arricchire il repertorio di strategie didattiche degli insegnanti e di porre questi stessi nelle condizioni di diffondere, al massimo grado possibile, la promozione della didattica metacognitiva, applicata anche attraverso l'uso delle tecnologie e nell'ambito della didattica a distanza, in grado di condurre gli allievi con disabilità al perseguimento delle abilità scolastiche di base e di quelle più complesse, nonché ad accrescere la loro autonomia e capacità di comunicazione. Si rileva, dunque, come l'auspicato cambiamento dell'organizzazione della didattica si rifletta, nel contempo, in un cambiamento del quadro culturale e metodologico della prassi scolastica dei nuovi contesti formativi a distanza, che può essere sostenuto da una pluralità di approcci, di tipo etico, sistemico, mediale (SAPiE, 2020).

L'approccio etico tiene conto della specificità del momento storico attuale, del tutto eccezionale, di grande emergenza, che richiede alla scuola, nell'ambito della didattica a distanza, di prediligere i bisogni educativi speciali degli allievi più piccoli e degli allievi che presentano disabilità, difficoltà o svantaggio linguistico e socioculturale. La didattica a distanza riguarda infatti anche l'etica in ragione: dell'utilizzo degli spazi virtuali e delle tecnologie; della definizione di accordi espliciti nei rapporti interni alla scuola, con le famiglie, con gli insegnanti, con gli allievi stessi; della ri-contestualizzazione dei ruoli, nonché delle funzioni e dei compiti di ciascuno; del richiamo al senso di responsabilità e alla consapevolezza delle possibilità e difficoltà che possono derivare. L'approccio sistemico caratterizza la scuola come un organismo flessibile e dinamico, che si organizza in modo articolato e coerente, in relazione alle scelte educative, didattiche e valutative, e alle prassi che porta a compimento.

La didattica a distanza, in tal guisa, esige una rigorosa organizzazione della didattica e della valutazione, una chiara e condivisa definizione degli obiettivi della classe, e individualizzati/personalizzati, tra insegnanti su posto comune e di sostegno, insegnanti e allievi e, in particolar modo, richiede una definizione dei tempi di lavoro individuale, in classe virtuale e di studio a casa. L'approccio mediale, che sollecita ad una riflessione sull'opportunità dell'integrazione mediale a cui gli allievi con disabilità sono sottoposti, in relazione sia all'età anagrafica e alla tipologia di disabilità/disturbo, sia all'esigenza dell'impiego di strumenti compensativi, che si deve continuare a prevedere a distanza, così come in presenza.

L'obiettivo di rendere inclusiva la didattica a distanza, per essere felicemente perseguito, deve dunque prendere le mosse da una riflessione che si fa multifattoriale, in quanto si inserisce nell'ambito di ulteriori riflessioni che riguardano: la varietà e le caratteristiche delle esperienze di apprendimento presentate a distanza, la qualità delle relazioni che vengono a costituirsi nell'aula virtuale, la natura delle emozioni che scaturiscono nella dimensione "ibrida", così come viene attualmente definita quella reale della lezione in presenza e virtuale. Affinchè si possa garantire l'inclusione e ridurre

al minimo il rischio di fenomeni di sovrabbondanza mediale rispetto alle esperienze di apprendimento in presenza, è pertanto fondamentale che le tecnologie che caratterizzano l'esplicarsi delle attività didattiche a distanza vengano utilizzate in modo coerente alle esigenze peculiari degli allievi, in ordine all'età, alle necessità di apprendimento e partecipazione, alle peculiarità e alle specifiche disabilità.

La didattica a distanza, dunque, non può essere ritenuta estranea dal considerare la persona-allievo in tutti i suoi aspetti (cognitivi, emotivi, relazionali, sociali, ecc.), nonché dal considerare le caratteristiche peculiari della disabilità, ma altresì tutte le implicazioni che tali aspetti e tali caratteristiche comportano in relazione alle tecnologie utilizzate e al contesto sociale e relazionale proprio dell'ambiente formativo di riferimento.

La realizzazione della didattica a distanza per gli allievi con disabilità, infatti, non è condizionata esclusivamente dall'impiego delle tecnologie, ma anche dalla contestualizzazione e riflessione sugli aspetti complessivi e peculiari che comporta il loro utilizzo. Contestualizzare e riflettere su questi aspetti significa, innanzitutto, orientare gli insegnanti nelle scelte educativo-didattiche più opportune e mirate, sia in relazione alla tipologia di disabilità e alle caratteristiche dell'allievo con disabilità (non solo l'età e la classe frequentata, ma le sue potenzialità di apprendimento, le sue modalità di comportamento), sia rispetto alle tecnologie stesse, in vista di una progettazione (Laurillard, 2012) individualizzata/personalizzata degli apprendimenti. In tale progettazione è evidentemente prioritario analizzare anche criticamente le opportunità formative offerte dai diversi oggetti tecnologici, in ordine alla loro tipologia e funzione, al momento dell'anno scolastico o della giornata in cui vengono proposti, alle metodologie didattiche che ne accompagnano l'uso da parte degli allievi con disabilità.

3. Finalità, obiettivi e metodologia di ricerca

La ricerca è stata realizzata nel periodo marzo-giugno 2020, al fine di sostenere gli insegnanti della scuola del primo ciclo di istruzione, in servizio su posto comune e su posto di sostegno, per consentire loro di svolgere le attività didattiche resi indispensabili nella prima emergenza sanitaria dovuta al Covid-19. In particolare, la ricerca ha inteso contribuire al potenziamento della dimensione inclusiva della didattica a distanza ponendo gli insegnanti nelle condizioni di:

- ri-progettare il Piano Educativo Individualizzato (PEI) durante la didattica a distanza;
- individuare un raccordo educativo-didattico tra la programmazione di classe proposta a distanza e le attività del PEI;
- conoscere, utilizzare e costruire oggetti tecnologici efficaci per l'apprendimento e sostenibili dal punto di vista tecnologico, da impiegare nella didattica a distanza a fini inclusivi.

Si è pertanto utilizzata la metodologia della ricerca-formazione (Asquini, 2018) che ha previsto una modalità di formazione degli insegnanti in cui è stato presentato un repertorio di *learning object* finalizzato a favorire nella didattica a distanza la partecipazione e l'apprendimento degli allievi con disabilità insieme ai compagni di classe.

La formazione (che verrà descritta nel paragrafo sesto del presente contributo) si è svolta da fine marzo a inizio giugno 2020 ed ha previsto la condivisione di materiali didattici on line appositamente predisposti (webinar sulla piattaforma Teams, video tutorial, ecc.), discussioni aperte e condivisioni in sotto-gruppi in interazione costante con i formatori.

Inoltre, sono stati attivati anche contatti individuali, telefonici e via mail, tra gli insegnanti e le formatrici finalizzati ad organizzare l'ambiente di apprendimento on line tenendo conto del necessario raccordo tra la programmazione di classe e gli obiettivi del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

4. Strumenti di ricerca

Per la rilevazione dei dati e per sostenere le attività di riprogettazione della didattica inclusiva sono stati predisposti i seguenti strumenti: un questionario on line iniziale implementato su google moduli, una scheda per la progettazione individualizzata/personalizzata delle attività da svolgere durante la didattica a distanza e un questionario on line finale.

Oltre alle caratteristiche del campione, il questionario iniziale era finalizzato a rilevare i fattori contestuali di ciascuna classe in merito alla possibilità di utilizzare i *learning object* in relazione sia alla presenza di adeguati dispositivi in dotazione degli allievi e degli insegnanti, sia alle competenze in ingresso di questi ultimi. Ciò risultava necessario per calibrare le attività di formazione per coloro che avrebbero partecipato alla ricerca.

La scheda di progettazione individualizzata/personalizzata, redatta a cura delle ricercatrici, consentiva agli insegnanti di indicare: la tipologia di disabilità dell'allievo a cui è rivolta la progettazione; la disciplina; il Traguardo di competenza disciplinare di riferimento (MIUR, 2012); gli Obiettivi di apprendimento per la classe (tratti dalla Programmazione annuale di classe); gli Obiettivi individualizzati/personalizzati per l'allievo/a con disabilità (tratti dal PEI); i contenuti della disciplina relativi ai predetti Obiettivi; il facilitatore tecnologico utilizzato tra quelli proposti nell'ambito della formazione.

Il questionario finale chiedeva di indicare se le attività progettate fossero state realizzate; se fossero state realizzate con l'intera classe e/o solo con l'allievo con disabilità; se avessero consentito di raggiungere gli obiettivi della classe e del PEI.

5. Campione

Alla ricerca-formazione hanno partecipato le scuole di tre regioni italiane, e precisamente: Abruzzo, Lazio e Lombardia².

Il numero complessivo di insegnanti partecipanti è stato di n. 93, di cui n. 52 su posto comune e n. 41 su posto di sostegno, così suddivisi sulla base degli ordini di scuola: n. 39 insegnanti di scuola primaria e n. 11 di scuola secondaria di primo grado su posto comune; n. 32 di scuola primaria e n. 9 di scuola secondaria di primo grado su posto di sostegno, per un totale di 52 classi (36 di scuola primaria e 6 di scuola secondaria di primo grado). Il numero complessivo di allievi con disabilità coinvolti nel progetto è stato di n. 61. Questi ultimi presentavano le seguenti disabilità: n. 4 disabilità motoria; n. 2 disabilità sensoriale (sordità); n. 5 Sindrome di Down. 19 disabilità intellettiva; n. 12 disturbo dello spettro dell'autismo; n. 9 disturbo del linguaggio, disprassia verbale e non verbale; n. 2 disabilità intellettiva e disturbo della regolazione delle emozioni; n. 3 disturbo oppositivo-provocatorio e deficit di attenzione; n. 5 disturbo generalizzato dello sviluppo.

Le competenze digitali dei docenti sono risultate molto eterogenee: 12 si sono definiti esperti, 51 di media competenza, 30 di bassa competenza.

6. Le caratteristiche delle attività di formazione

Durante la formazione, è stata condivisa una modalità di progettazione che aiutasse i docenti nella costruzione di lezioni sostenibili ed inclusive, tenendo conto di tre parametri che nella didattica a distanza devono essere rimodulati: il linguaggio, lo spazio e il tempo³. Inoltre, sono stati offerti strumenti operativi funzionali a tale progettazione.

Le indicazioni progettuali che i docenti avrebbero impiegato per il controllo di una corretta costruzione della lezione sono state inserite nella seguente check-list:

1. definire un obiettivo chiaro, osservabile e misurabile;
2. scegliere un'attività collegata all'obiettivo definito e offrire un feedback corretto agli allievi;
3. costruire un *object learning* sostenibile, ovvero facilmente raggiungibile e fruibile anche dagli allievi con disabilità;

² Nello specifico, gli insegnanti coinvolti afferivano agli istituti comprensivi seguenti. Lazio: I.C. Bruno Munari di Roma; I.C. Piazza Filattiera di Roma; I.C. Via Cassia, Km 8,7 di Roma; I.C. Viale Adriatico di Roma; I.C. Madre Teresa di Calcutta; I.C. Pierluigi di Palestrina. Abruzzo: IC "De Panfilis-Di Rocco" di Roccaraso; IC di Navelli e Barisciano de L'Aquila; IC Mazzini-Capograssi di Sulmona; IC Serafini Di Stefano di Sulmona ; IC Giuseppe Di Girolamo di Magliano de Marsi (AQ); IC Torre dei Passeri di Pescara. Lombardia: I.C. Manzoni di Varese.

³ Per un approfondimento sui presupposti epistemologici della formazione proposta, si vedano: Ardizzone, Rivoltella, 2019; Berthoz, 2019; Laurillard, 2012; Rivoltella, Rossi, 2019; Rivoltella, 2020; McTighe, Wiggins, 2004.

4. è un'attività breve che affronta un problema specifico (microlearning);
5. curare la motivazione degli allievi, mettendoli nelle condizioni di sviluppare le proposte iniziali dell'insegnante;
6. collocare i *learning object* in una "piazza" virtuale, ovvero in un luogo condiviso.

In particolar modo, nel primo webinar, la formazione è iniziata a partire dal punto 6. Tale punto è stato contestualizzato proponendo il link ad una "piazza", cioè ad una pagina costruita proprio per l'incontro, un luogo in cui si è interagito, ma anche una bacheca per la raccolta dei lavori della giornata e delle emozioni (fig. 1).

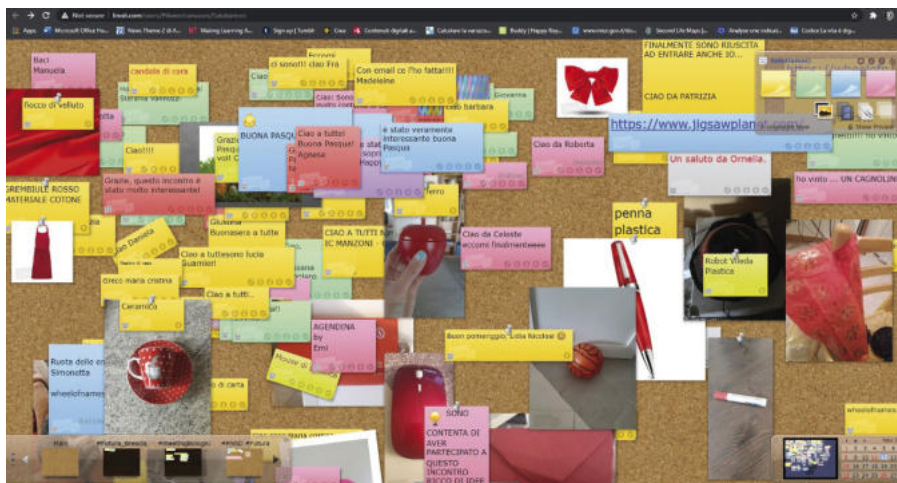


Figura 1. Prima bacheca costruita con LINOIT (<https://en.linoit.com/>).

Il luogo dell'incontro è stato, dunque, proposto a partire dal seguente link <http://linoit.com/users/Piloxer/canvases/Salutiamoci> che ha dato l'accesso a un luogo in cui i docenti hanno iniziato a prendere dimestichezza con l'applicativo tecnologico, scambiandosi saluti, messaggi, immagini, audio e video. Linoit, infatti, è una bacheca on line che consente di costruire spazi di condivisione di materiali di testo, file, link a video, file audio o video. Questo strumento risponde al punto 3 della suddetta check-list, in quanto permette di essere facilmente raggiunto on line ed è fruibile da tutti i dispositivi. La progettazione di tale spazio, inoltre, può essere realizzata in base all'obiettivo che l'insegnante decide di raggiungere (punto1 della check-list)⁴. Dopo aver compreso il funzionamento dello strumento, i docenti hanno avuto accesso ad una nuova ba-

⁴ Ad esempio, la bacheca può essere un luogo di scambio di messaggi e saluti, ma anche trasformarsi in una agenda condivisa di azioni da compiere, una raccolta di compiti, un'arena per un debate, o il punto di partenza di una caccia al tesoro.

checa di informazione (http://linoit.com/users/Piloxer/canvases/Tic_DaD, fig. 2), in cui sono stati presentati gli altri applicativi (punto 2 della check-list).

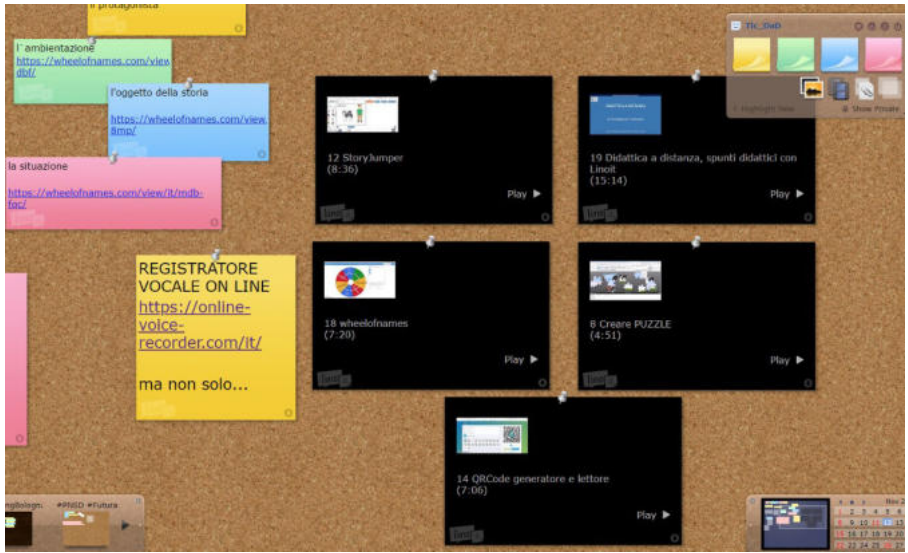


Figura 2. Seconda bacheca costruita con LINOIT.

In questa seconda fase, sono state presentate delle App on line di difficoltà diverse ed adeguate ai diversi livelli di competenza dei docenti partecipanti. Tutte le App sono stata anche accompagnate da un tutorial dedicato (tab. 1).

Storyjumper (ebook)	https://www.youtube.com/watch?v=i17JNGZfFJ4&feature=emb_title
Wheelofnames (ruota casuale)	https://www.youtube.com/watch?v=VBHR4mEHQXg&feature=emb_title
Jigsawplanet (creare puzzle)	https://www.youtube.com/watch?v=trMefQLh8qI&feature=emb_title
QRCode generatore e lettore (comunicare accorciando le distanze)	https://www.youtube.com/watch?v=Rd_VrOw19YI&feature=emb_title
Didattica a distanza, spunti didattici con Linoit	https://www.youtube.com/watch?v=0AMThSfmLIE&feature=emb_title

Tabella 1. Elenco dei tutorial proposti con relativi indirizzi.

In particolar modo, si sono presentati i seguenti applicativi on line, tutti nella versione free:

- <https://www.storyjumper.com/>
- <https://wheelofnames.com/>
- <https://www.jigsawplanet.com/>

Nello specifico, Storyjumper e Wheelofnames rappresentano strumenti da utilizzare per moltissimi ambienti di apprendimento e, durante la formazione, sono stati presentati in combinazione, fornendo un esempio di utilizzo di scrittura creativa, realizzata partendo dalla scelta casuale, avvenuta attraverso Wheelofnames, degli elementi principali di una storia (punti 4 e 5 della check-list) ovvero:

- il protagonista (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467487/italiano/protagonista>)
- l'ambientazione (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467505/italiano/lambientazione>)
- l'oggetto della storia (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467501/italiano/loggetto-della-storia>)
- la situazione (esempio da costruire su wheelofnames: <https://wordwall.net/resource/467505/italiano/lambientazione>).

Infine, è stato presentato, l'applicativo Storyjumper (<https://www.storyjumper.com/book/read/79478215>).

Per stimolare situazioni più ludiche, utili anche a potenziare i processi cognitivi degli allievi con disabilità, è stato presentato *Jigsawplanet* (<https://www.jigsawplanet.com/?lang=it>), uno strumento per realizzare facilmente i puzzle, che può aiutare, ad esempio, ad associare forme-colori, quantità-numero e a ricostruire un'opera d'arte o un'informazione.



Figura 3. I puzzle di Jigsawplanet.

7. Principali risultati

Dai risultati è emerso che gli oggetti tecnologici presentati nell'ambito del corso di formazione sono stati utilizzati da tutti gli insegnanti nell'ambito della didattica a distanza rivolta agli allievi con disabilità, con buoni esiti di parte-

cipazione generalizzati. Le discipline che sono state oggetto di maggiore applicazione dei facilitatori tecnologici presentati sono state Italiano e Matematica (n. 35 schede di progettazione individualizzata/personalizzata), con particolare riferimento ai principali Traguardi di competenza (MIUR, 2012) relativi alle suddette discipline. Altre schede di progettazione si sono riferite alle altre discipline: Tecnologia (n. 4); Storia (n. 2). Tutti gli insegnanti hanno allineato gli Obiettivi della programmazione di classe con quelli del PEI, inserendo tra le attività e gli strumenti, quelle/i presentati nel corso di formazione. In modo particolare, riguardo al facilitatore tecnologico utilizzato per favorire l'apprendimento e la partecipazione dell'allievo/a con disabilità, sono stati impiegati i seguenti: Linoit (per 28 allievi con disabilità); StoryJumper (per 37 allievi con disabilità); Wheelofnames (per 34 allievi con disabilità); Jigsawplanet (per 36 allievi con disabilità). Alcuni *learning object*, come si evince dai dati, sono stati impiegati unitamente ad altri per uno stesso allievo, in riferimento alla medesima disciplina. In 27 classi, i *learning object* sono stati impiegati dall'intera classe.

8. Osservazioni conclusive

L'impostazione della ricerca e le scelte metodologiche e didattiche condivise con i docenti hanno consentito, in un momento storico molto complesso e difficile, una formazione funzionale a modificare le prassi didattiche e a riprogettare, se pur in parte, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) definendo, in più della metà delle classi partecipanti, i raccordi con la programmazione di classe proposta a distanza. L'azione dell'università, svolta a fianco delle scuole coniugando ricerca e didattica, si è quindi rivelata opportuna per consentire ai docenti di conoscere, utilizzare e costruire *learning object* efficaci per l'apprendimento e sostenibili dal punto di vista tecnologico, da impiegare nella didattica a distanza a fini inclusivi. Ciò ha consentito di realizzare l'impegno sociale proprio della Terza missione dell'università, secondo un modello di intervento sostenibile e utile da replicare in altre situazioni.

Riferimenti bibliografici

- ARDIZZONE, P., P.C. Rivoltella, P.C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- ASQUINI, G. (2018) (cura di). *La ricerca-formazione: temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- BERTHOZ, A. (2019). *La semplicità*. Torino: Ed. Codice.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2020). *Come fare sostegno a scuola*. Roma: Anicia.
- COTTINI, L. (2020). Prefazione. In A. Calvani (a cura di). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Serie: "Statistiche Today". Roma: ISTAT. Disponibile su: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>. Ultimo accesso il 02 maggio 2020.
- LAURILLARD, D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- MCTIGHE, J., WIGGINS, G. (2004). *Fare Progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.c
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- RIVOLTELLA, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti*. Brescia: Scholé.
- RIVOLTELLA, P.C., ROSSI, P.G. (2019) (a cura di). *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- SAPIE (2020). *RIORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA E TECNOLOGIE. PROGRAMMA E.S.S.E.E. Il Quadro pedagogico*. Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.

2.

La didattica universitaria online ai tempi del COVID-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità

Valeria Biasi¹, Conny De Vincenzo², Stefania Nirchi³, Nazarena Patrizi^{2 4}

1. La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: una panoramica internazionale

La pandemia da Covid-19 ha rivelato vulnerabilità emergenti in ogni aspetto della vita del nostro Paese e in ogni parte del mondo, ma soprattutto ci ha messo di fronte, per quanto ci compete, all'inadeguatezza degli attuali sistemi educativi. È ormai chiaro che la società ha bisogno di sistemi formativi flessibili e resilienti per fronteggiare eventi imprevedibili, ma è altrettanto evidente che vi sono innegabili ambiguità e disaccordi su cosa insegnare, come insegnare, sul carico di lavoro attribuibile ad insegnanti e studenti, sull'ambiente di insegnamento e sulle implicazioni per l'equità educativa. Ribeiro (2020) ha peraltro osservato che in questa trasformazione digitale la *mission* didattica è stata accompagnata da diverse sfide logistiche e da richieste di modifiche di atteggiamento.

Alcune carenze, sono più pregnanti ed evidenti di altre, come per esempio la debolezza dell'infrastruttura tecnologica, l'inesperienza degli insegnanti, il divario di informazioni, l'inadeguatezza e la complessità dell'ambiente casalingo (Murgatroid, 2020).

Ali (2020) ha condotto una meta-analisi della letteratura di settore, concentrandosi sulle caratteristiche e l'importanza dell'apprendimento continuo. I risultati rivelano che le università di tutto il mondo si stanno muovendo sempre più verso l'apprendimento online, e indicano come oltre alle risorse, la *disponibilità del personale*, la *fiducia*, l' *accessibilità ai dispositivi digitali* e la *motivazione degli studenti*, sono elementi che svolgono una funzione importante nell'apprendimento integrato con le TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione).

Certamente oggi le TIC sono diventate una parte integrante della vita quotidiana e stanno via via trasformando radicalmente l'ambiente di apprendi-

¹ Università degli Studi "Roma Tre", Dipartimento di Scienze della Formazione valeria.biasci@uniroma3.it.

² Università degli Studi "Roma Tre", Roma, Italia.

³ Anvur.

⁴ Ricerca svolta con il parziale contributo dei fondi premiali DSF attribuiti a V. Biasci, anno 2020. Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle quattro autrici, in particolare N. Patrizi ha scritto il paragrafo 1, S. Nirchi ha redatto il paragrafo 2., C. De Vincenzo ha scritto il paragrafo 3, V. Biasi ha redatto il paragrafo 4.

mento: il loro uso consente di apprendere tramite la comunicazione e la collaborazione, incrementando la motivazione (Cameron, Green, 2019) e utilizzando talvolta anche giochi digitali e social media. D'altra parte l'alfabetizzazione digitale è considerata oggi un requisito necessario per quasi tutte le qualifiche professionali.

Gli ambienti di apprendimento online potenziati dalle TIC, possono inoltre consentire agli istituti di istruzione superiore di creare un ambiente di apprendimento interattivo e piacevole per tutti gli studenti arricchito, per esempio, anche con laboratori in modalità virtuale, risultano più coinvolgenti e motivanti (Biasi, Ciraci, Marella, 2020).

I membri del personale docente sono certo tra gli attori chiave per l'efficace implementazione dell'apprendimento integrato con le TIC, dobbiamo a questo proposito tener conto del fatto che quando si verifica un passaggio da un ambiente controllato dall'insegnante a un ambiente più controllato dallo studente, il ruolo dell'educatore diventa sostanzialmente quello di un facilitatore e può rendersi necessario uno scaffolding minimo (Geng, Law, Niu, 2019). D'altro canto, anche le percezioni e le aspettative degli studenti devono essere prese in considerazione poiché influenzano direttamente il loro stile di apprendimento (Biasi et al, 2020).

Come è noto, gli studenti di oggi vengono indicati come nativi digitali, *millennial*, *net generation*, *digital generation* in quanto vivono in un'epoca caratterizzata dall'adozione su ampia scala delle nuove tecnologie digitali, ma ciò nonostante in un recente studio O'Sullivan (2018) ha evidenziato parecchie limitazioni nell'uso della tecnologia da parte dei giovani.

Nel caso di studenti universitari di paesi in via di sviluppo, infatti, così come in ogni paese in cui le scuole non hanno attuato una trasformazione digitale delle attività educative, è stato necessario più tempo a studenti e docenti per adattarsi all'attuale emergenza didattica con apposite piattaforme.

In conclusione, in ambito internazionale, studiando i vantaggi e i limiti della formazione online si è giunti ad identificare alcuni elementi di imprescindibile interesse, soprattutto in ambito universitario: a) *l'accessibilità alla rete internet e alle strumentazioni*: le istituzioni educative potrebbero collaborare con le industrie di telecomunicazione per sostenere il costo degli abbonamenti Internet o fornire dati di navigazione gratuiti agli studenti e agli insegnanti; b) *la preparazione del personale docente* all'utilizzo delle TIC e la didattica integrata (blended) realizzata secondo modelli più condivisi; c) *i tempi e gli ambienti della formazione*: l'accettazione globale e l'esperienza dell'apprendimento online in questa situazione di emergenza, porterà sicuramente ad una maggiore familiarità con congegni tecnologici e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento, e questo utilizzo, senza dubbio, andrà oltre la scuola e il luogo di lavoro.

2. Una indagine sulla “Didattica a distanza al tempo del COVID/19” nelle università italiane. Principali caratteristiche e strumenti impiegati

2.1. *La situazione nazionale*

L'emergenza sanitaria dovuta al virus Sars-CoV-2 e il conseguente *lockdown* nazionale hanno costretto il sistema scolastico e di alta formazione del nostro Paese a ripensare la propria azione formativa. La chiusura di tutte le attività di didattica in presenza è stata sancita dal DPCM del 4 marzo 2020⁵ che ha invitato tutte le agenzie educative ad avviare una modalità a distanza.

La richiesta di adattamento veloce ad una situazione emergenziale sembra aver colto impreparate molte agenzie formative, che hanno dovuto reagire velocemente e con tempi e modalità diversi ed ha portato comunque alla luce diverse criticità della formazione online, come per esempio *un'impreparazione degli insegnanti* nello sperimentare strategie e metodologie didattiche nuove, da attuare in un contesto di disorientamento e fragilità emotiva per studenti e famiglie. Tuttavia, nonostante le grandi difficoltà iniziali, “...tanti docenti hanno mostrato, attraverso il loro straordinario impegno, quella particolare «umiltà nel lavoro e ambizione negli obiettivi» propria di chi fa ricerca scientifica, che ha permesso di far fronte a questa eccezionalità senza un'adeguata preparazione all'uso delle tecnologie ma provando e riprovando quelle più praticabili in presenza dei tanti vincoli imposti dal contesto. L'obiettivo perseguito nobilmente con uno spiccato senso della loro etica professionale è stato quello di evitare una regressione cognitiva e una pericolosa demotivazione dei propri allievi” (Domenici, 2020, p. 15)⁶. Molti docenti sono riusciti nell'intento, altri no. Possiamo ipotizzare che tutte quelle istituzioni educative che nel corso degli anni si sono occupate di formare gli insegnanti sulle competenze digitali (Nirchi, 2018) abbiano incontrato meno criticità nell'avviare la DaD, rispetto a chi, invece, l'ha vissuta con sofferenza, proprio perché privo di quelle competenze necessarie per innovare il proprio agire didattico, attraverso l'uso creativo di strumenti digitali.

Un impiego efficace delle tecnologie in aula si può avere nel momento in cui i docenti sono in grado di progettare un ambiente ricco di risorse, flessibile, aperto alla ricerca e al monitoraggio continuo e di attivare forme di apprendimento attivo e una didattica partecipativa in cui lo studente può diventare co-costruttore dei propri saperi (Borges Menichetti, Ranieri, Corsi, 2018).

⁵ <https://bit.ly/DPCM-gov-832020> consultato il 13 novembre 2020.

⁶ Cfr. Gaetano Domenici (2020) *Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus*. Editoriale, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, p. 15 (Rivista di Fascia A per i Settori 11/D1 e 11/D2; <https://www.le-donline.it/index.php/ECPS-Journal/>).

2.2. Unità di analisi e strumenti

A partire da queste brevi premesse, per comprendere il percorso fatto da tutte le istituzioni educative durante il periodo di *lockdown* è stata promossa da chi scrive⁷, l'indagine "Didattica a distanza al tempo del COVID/19". La ricerca è stata condotta insieme alla Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre e ad IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale Educativa)⁸. Si tratta di uno studio esplorativo, svolto da maggio ad agosto 2020 (Nirchi, 2020) su 5 profili: docenti e studenti di università/scuola e genitori, per un totale di 5224 risposte. In questa sede si propone una breve sintesi di alcuni risultati emersi dalla prima fase di analisi delle sole risposte di docenti e studenti universitari. Il fine della ricerca è stato quello di evidenziare le caratteristiche dell'esperienza DaD, mettendo in luce punti di forza e punti di debolezza. A tale scopo le domande che hanno mosso l'indagine sono state:

- Quali difficoltà si sono incontrate durante didattica online?
- In che modo sono stati utilizzati gli strumenti digitali per garantire la continuità didattica e facilitare l'apprendimento a distanza?
- Quali sono state le strategie didattiche adottate durante la didattica a distanza?
- Che cosa si è appreso dall'esperienza della DaD?

2.3. Strumenti: questionario docenti universitari e questionario studenti universitari

Allo scopo si sono predisposti due questionari: un questionario docenti composto da 18 item a scelta multipla e due risposte aperte; un questionario studenti composto da 24 item a scelta multipla e due risposte aperte. Entrambi i questionari sono divisi in 4 sezioni: dati ascrittivi e formazione; organizzazione della didattica a distanza; metodologie/strategie didattiche impiegate; considerazioni degli insegnanti. Gli strumenti sono stati implementati tramite Google Form e la compilazione è stata sollecitata per i docenti attraverso mail a Rettori, Prorettori delegati alla didattica, Presidenti di Presidio di Qualità e *social network*; gli studenti, invece, sono stati raggiunti, oltre che attraverso i canali *social*, anche contattando le Commissioni paritetiche docenti-studenti, le rappresentanze studentesche all'interno dei Senati accademici degli atenei e le varie associazioni di studenti.

⁷ Cfr. www.qtimes.it Rivista di Fascia A per i settori 11/D1 e 11/D2.

⁸ Il gruppo di ricerca che ha avviato l'indagine è formato da: Stefania Nirchi, Direttrice di QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies; Gaetano Domenici, Presidente della Fondazione Roma TrE – Education, dell'Università degli Studi di Roma Tre; Mariolina Ciarnella, Presidente di IRASE Nazionale (Istituto di Ricerca Accademica, Sociale e Educativa).

2.4. Primi risultati dell'analisi dei dati

I questionari sono stati aperti on line dal 17 maggio al 31 agosto 2020 e hanno risposto complessivamente 324 docenti universitari e 731 studenti universitari. Per quanto riguarda l'università il campione raggiunto non può dirsi rappresentativo a livello nazionale, pertanto in questo senso l'interpretazione dei dati necessita cautela. Hanno partecipato all'indagine 72 atenei ben distribuiti sul territorio nazionale, con una risposta maggiore da parte degli atenei del Lazio (30%), della Lombardia (13%) e dell'Umbria (12%). Si tratta per il 54% di docenti uomini di età compresa tra 35-45 anni (32%) e 45-55 anni (30%).

La prima tematica affrontata nel questionario docenti riguarda il fatto che gli insegnanti avessero o meno rimodulato la programmazione didattica a causa dell'emergenza sanitaria. Dalle risposte emerge che gli aspetti sui quali i docenti sono intervenuti di più sono stati le metodologie/strategie didattiche (63%) e le modalità di relazione con gli studenti (64%). Nonostante ci sia stato un notevole impegno, per il 69% dei rispondenti la DaD ha influito negativamente sulla gestione della relazione educativa. Sono state utilizzate per le attività didattiche, quasi esclusivamente tecnologie digitali (98%); dato questo che ci fa riflettere, se pensiamo che il 66% non ha mai praticato la didattica a distanza in precedenza e che il 67% non ha preso parte in passato a corsi di formazione sulla DaD. Il tempo dedicato alle attività in modalità sincrona è stato occupato prevalentemente dalle videolezioni (74%), che hanno richiesto ai docenti molto tempo per la loro preparazione (65%), insieme a quello speso per predisporre i materiali didattici (78%).

Tra i vari aspetti critici emergono: un aumento del carico di lavoro dei docenti (73%); la necessità di riorganizzazione delle modalità di insegnamento (54%); mentre tra i punti forti troviamo: il supporto della propria università a livello sia organizzativo (66%) che tecnologico (64%). Nonostante le università si siano attivate con la DaD entro le prime due settimane dal DPCM del 4 marzo 2020 (82%), il 51% dei docenti non vorrebbe continuare ad insegnare a distanza, ma preferirebbe, invece, integrare in futuro la DaD con la didattica tradizionale (66%).

3. Elaborazione dei dati sui punti di forza e di debolezza della didattica online indicati dai docenti e dagli studenti intervistati

Rispetto al campione dei docenti, hanno partecipato all'indagine 148 donne e 176 uomini, afferenti a istituti universitari di 18 regioni italiane, ripartiti nelle seguenti fasce di età: 103 docenti tra 35 e 45 anni di età, 99 tra 45 e 55 anni, 71 tra 55 e 65 anni, 32 docenti fino a 35 anni di età e 19 oltre i 65 anni. Per quanto riguarda invece gli studenti, hanno risposto al questionario 589 donne e 142 uomini, iscritti agli istituti universitari di 19 regioni italiane,

nelle seguenti fasce di età: 221 studenti tra i 21 e i 22 anni di età, 134 tra i 23 e i 24, 126 fino ai 20 anni di età e 250 oltre i 25 anni.

Descriviamo in questa sede la procedura di analisi adottata per l'esame delle risposte alla domanda aperta "*A partire dalla sua esperienza professionale, indichi due punti di forza e due punti di debolezza della didattica a distanza sperimentata in tempo di COVID-19*". Le risposte testuali sono state passate in rassegna da due valutatori indipendenti, poi in concorso tra loro, per l'identificazione dei contenuti non codificabili e la segmentazione delle singole risposte in quattro unità di analisi: primo punto di forza, secondo punto di forza, primo punto di debolezza, secondo punto di debolezza. Si è proceduto successivamente all'assegnazione dei casi validi – considerando ogni punto di forza e ogni punto di debolezza come un caso di analisi – a delle categorie, identificate dai ricercatori su base induttiva a partire dall'esame dei contenuti medesimi.

Si riportano di seguito le categorie individuate con le relative frequenze e le percentuali di risposta per il campione dei docenti: ciascun docente poteva esprimere un massimo teorico di 648 punti di forza e 648 punti di debolezza. Sono stati espressi in totale 441 punti di forza (207 risposte sono risultate mancanti o non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto).

Rispetto ai *punti di forza indicati dai docenti*, tra le 14 categorie individuate, le maggiormente rappresentative sono relative alla possibilità di esplorare nuovi metodi di insegnamento e strategie didattiche, differenziando e personalizzando la didattica (n=97, 22%) e ai vantaggi logistici (n=96, 21,8%) – come una migliore gestione dei tempi, la possibilità di effettuare minori spostamenti e una maggiore compatibilità con altri impegni personali – conseguenti all'adozione di una didattica a distanza. Un altro punto di forza ampiamente espresso dai docenti universitari è la possibilità offerta dalla didattica a distanza di favorire un maggiore coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle lezioni (n=71, 16,1%). Per l'elenco dettagliato delle categorie si rimanda alla Tabella 1.

Rispetto ai *punti di debolezza*, sono stati espressi 461 punti (187 risposte sono risultate mancanti o non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto). Sono state individuate 13 categorie e quella maggiormente rappresentata fa riferimento all'area tematica della riduzione del contatto e dell'interazione venutasi a creare con la DaD (n=200; 43,4%). I docenti riportano come rilevanti punti di debolezza anche una maggiore difficoltà organizzativa (n=40; 8,7%) – principalmente nella preparazione dei corsi e nell'adeguamento degli orari delle lezioni – e una difficoltà maggiore per il docente nel ricevere un *feedback* immediato sulla didattica (n=38; 8,2%). Particolarmente segnalate sono le criticità relative all'area tecnologica, sia dal punto di vista della disparità nell'accesso ai dispositivi (n=34; 7,4%) sia per quanto riguarda la difficoltà nell'accesso alle piattaforme *online*, unitamente ad uno scarso supporto ricevuto (n=32; 6,9%) (Tabella 2).

Per quanto riguarda l'analisi delle *risposte fornite dagli studenti*, su un massimo teorico di 1462, sono stati espressi 1100 *punti di forza* (362 risposte sono

risultate mancanti oppure non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto). Sono state identificate *11 categorie principali*: gli aspetti positivi più frequentemente segnalati dagli studenti fanno riferimento ai vantaggi economici e logistici della DaD (n=309; 28,1%) – come la possibilità di non spostarsi da casa –, alla migliore fruibilità delle lezioni (n=229; 20,8%), alla migliore organizzazione dello studio personale in termini di autonomia e gestione del tempo (n=208; 18,9%) (Tabella 3).

Rispetto ai *punti di debolezza*, sono state espresse 1045 risposte su un massimo teorico di 1462 (417 risposte sono risultate mancanti oppure non codificabili in quanto poco chiare nel contenuto). La più rappresentativa tra le *16 categorie individuate* è riconducibile all'area delle difficoltà relazionali (n=299; 28,6%): come segnalato anche dai docenti, gli studenti individuano come particolarmente problematica la riduzione del contatto e delle condivisioni; altre criticità emerse sono relative alla presenza di problematiche tecnologiche (n=152; 14,5%) e a maggiori difficoltà nel mantenere l'attenzione e la concentrazione con la DaD (n=116; 11,1%). Gli studenti segnalano inoltre un'organizzazione didattica carente (n=80; 7,7%) e alcune difficoltà relative alle nuove modalità di esame (n=70; 6,7%) (Tabella 4).

Punti di forza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali (%)
Nuovi metodi di insegnamento e strategie didattiche (possibilità di differenziare e personalizzare la didattica)	97	22,0
Vantaggi logistici (migliore gestione dei tempi, minori spostamenti, maggiore compatibilità della didattica con altri impegni, velocità)	96	21,8
Coinvolgimento di più studenti, maggiore frequenza e partecipazione, inclusività e sostegno	71	16,1
Possibilità di rivedere le lezioni	31	7,0
Flessibilità	31	7,0
Maggiore interazione tra studente e docente e in piccoli gruppi	30	6,8
Possibilità di far continuare la didattica	23	5,2
Maggiore cura e preparazione della didattica e migliore organizzazione	15	3,4
Facilitazione di atteggiamenti (maggiore responsabilità, motivazione e creatività, maggiore interesse, etc.)	14	3,2
Autonomia nell'apprendimento	11	2,5

Vantaggi ecologici ed economici (meno CO2, meno spese)	9	2,0
Riduzione rischio Covid, possibilità di rispettare le disposizioni	3	0,7
Migliore procedura ed esiti della valutazione	3	0,7
Altro (confezione della dimensione gruppo classe, possibilità di ripensarsi professionalmente, silenzio nell'aula, nuove piattaforme utilizzabili, dimostrazione che è la DAD è possibile)	7	1,6
Totale parziale	441	100

Tabella 1. Punti di forza indicati dai docenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

Punti di debolezza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali %
Riduzione del contatto, della condivisione e dell'interazione	200	43,4
Difficoltà organizzativa nella didattica (orario delle lezioni dimezzato, difficoltà di preparazione del corso, carico didattico maggiore)	40	8,7
Difficoltà nell'aver un <i>feedback</i> immediato sull'efficacia della didattica	38	8,2
Disparità nella disponibilità di accesso ai dispositivi digitali	34	7,4
Problemi tecnologici (difficoltà di accesso alle procedure <i>online</i> , scarso supporto da parte dell'ateneo)	32	6,9
Difficoltà nel controllo dell'apprendimento, nella valutazione e nell'organizzazione delle valutazioni	28	6,1
Difficoltà nelle attività pratiche	21	4,6
Scarsa partecipazione, minor coinvolgimento nelle lezioni <i>online</i> rispetto a quelle in presenza, atteggiamenti meno attivi	18	3,9
Mancanza di preparazione/formazione	12	2,6

Difficoltà nel metodo didattico (impoverimento didattica, sola lezione frontale, trasposizione passiva, progetto educativo improvvisato)	12	2,6
Problemi a mantenere l'attenzione e scarsa consapevolezza da parte degli studenti	11	2,4
Scarsità di <i>privacy</i> negli ambienti domestici e difficoltà a separare vita lavorativa e privata	9	2,0
Altro (resistenza al cambiamento, distanza, non inclusività, difficoltà con studenti diversamente abili)	6	1,3
Totale parziale	461	100

Tabella 2. Punti di debolezza indicati dai docenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

Punti di forza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali %
Vantaggi economici e logistici (maggiore comodità, non spostarsi da casa, non perdere tempo in spostamenti, risparmio di tempo e denaro)	309	28,1
Migliore fruibilità delle lezioni	229	20,8
Migliore organizzazione e autonomia nello studio personale (puntualità, rispetto degli orari, autonomia nella gestione dei tempi, più tempo da dedicare allo studio)	208	18,9
Migliore qualità della didattica (disponibilità, flessibilità, sperimentazione di nuovi metodi didattici, stimola nuovi apprendimenti, tecnologie come novità, disponibilità immediata dei materiali, immediatezza, maggiore velocità, migliore organizzazione esami)	113	10,3
Maggiore possibilità di partecipazione e coinvolgimento anche per chi non può frequentare (fuori sede e lavoratori)	76	6,9
Maggiori occasioni di contatto e confronto con i compagni (per es. anche chi è timido e riesce a comunicare, etc.)	64	5,8
Maggiore disponibilità docenti	36	3,3

Minore distraibilità, maggiore attenzione e concentrazione (minore confusione durante le lezioni, etc.)	27	2,5
Maggiore garanzia di continuità della didattica	20	1,8
Altro (Effetti emotivi e motivazionali positivi della DaD; minore ansia durante le valutazioni; maggiore utilità per rielaborare i concetti spiegati a lezione; migliore organizzazione dei servizi e degli uffici universitari)	18	1,6
Totale parziale	1100	100

Tabella 3. Punti di forza indicati dagli studenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

Punti di debolezza	Frequenze assolute	Frequenze percentuali %
Difficoltà di relazione interpersonale (riduzione del contatto, della condivisione, dell'interazione, isolamento, poche relazioni sia tra studenti che con i docenti)	299	28,6%
Problemi tecnologici (connessione scadente, problemi di rete)	152	14,5%
Problemi a mantenere attenzione e concentrazione, maggiore distraibilità (maggiori distrazioni stando a casa, difficoltà di attenzione)	116	11,1%
Organizzazione didattica carente (mancanza di registrazioni, non rispetto e mancato adeguamento degli orari, ritardi organizzativi, ecc.)	80	7,7%
Difficoltà nella modalità di esame (problemi soprattutto con esami scritti e disagio legato al fatto che tutti ascoltano; inadeguatezza della valutazione; problemi nella valutazione)	70	6,7%
Carico di studio maggiore (più lezioni, aumento del carico di lavoro).	47	4,5%
Partecipazione scarsa e/o passiva alle lezioni (passività, lezioni meno coinvolgenti, minori <i>feedback</i> rispetto alla didattica tradizionale)	45	4,3%
Sensazione di non staccare, fatica e stanchezza nel trascorrere troppo tempo al pc (fastidio agli occhi, emicrania, dipendenza dal pc)	42	4,0%

Difficoltà nelle esercitazioni pratiche e nell'effettuare lavori di gruppo (difficoltà con laboratori a distanza, impossibilità di sostenere esercitazioni pratiche, difficoltà a gestire e lavorare in gruppo)	40	3,8%
Atteggiamenti inadeguati dei docenti (non curanti delle difficoltà, poco inclini a stimolare interesse, poca disponibilità e poca chiarezza, non intenzionati a migliorare, alcuni non svolgono didattica online)	40	3,8%
Difficoltà di accessibilità ai dispositivi digitali (disparità nell'accesso agli strumenti, <i>gap</i> tecnologico, accesso non democratico ai dispositivi)	31	3,0%
Scarsa preparazione e competenza dei docenti nell'utilizzo delle tecnologie (professori non in grado di usare le tecnologie)	27	2,6%
Scarsa qualità della didattica (scarsa chiarezza metodologica, didattica non innovativa, influenza negativa su apprendimento)	25	2,4%
Spazi inadeguati a casa (ambiente domestico inadeguato per lo studio, sovrapposizione degli spazi con altri familiari)	16	1,5%
Carenza di supporto tecnico e dei servizi (segreterie, biblioteche)	12	1,1%
Altro (la sola didattica a distanza crea un disagio nello studio, diminuiscono le motivazioni, stressante, faticosa, dovrebbe essere integrata la didattica a distanza con quella tradizionale per permettere a tutti di seguire le lezioni)	3	0,3%
Totale parziale	1045	100%

Tabella 4. Punti di debolezza indicati dagli studenti universitari (categorie di significato elaborate da V. Biasi e C. De Vincenzo)

4. Commenti e conclusioni

Da un'attenta analisi delle categorie di significato che raggruppano le molteplici risposte fornite da docenti e studenti universitari in merito ai punti di forza e alle criticità della didattica online realizzata nel periodo di emergenza pandemica ancora in corso, emergono importanti tematiche di riflessione.

Prendendo in considerazione in particolare le categorie di significato maggiormente rappresentate sia dai docenti sia dagli studenti universitari, rispetto ai punti di forza vengono indicate dai docenti un totale di 14 categorie rispetto alle

11 segnalate dagli studenti; rispetto ai punti di debolezza vengono segnalate 13 categorie di significati dai docenti rispetto alle 16 individuate dagli studenti. Possiamo rinvenire in sintesi una rappresentazione della Dad più negativa da parte degli studenti che sono poi coloro che dovrebbero esserne più avvantaggiati.

A livello qualitativo i docenti annoverano tra i principali aspetti positivi offerti dalla Dad attuata in questa fase di emergenza, la possibilità di esplorare *nuovi metodi di insegnamento personalizzando la didattica* (22%) e i *vantaggi logistici* (21,8%) quali migliore gestione dei tempi, minori spostamenti e maggiore compatibilità con gli impegni personali. A seguire, in ordine di frequenza, viene segnalata la possibilità offerta dalla didattica a distanza di *favorire un maggiore coinvolgimento e partecipazione degli studenti alle lezioni* (16,1%).

Tra gli aspetti positivi più frequentemente ricordati dagli studenti vi sono i *vantaggi economici e logistici* della DaD (28,1%), una *migliore fruibilità delle lezioni* (20,8%), una *migliore organizzazione dello studio personale* (18,9%).

Rispetto ai punti di debolezza – che particolarmente appaiono a nostro avviso rilevanti per approntare progetti di miglioramento nel prossimo futuro –, quello maggiormente rappresentato dai docenti riguarda la *riduzione del contatto e dell'interazione venutasi a creare con la DaD* (43,4%), seguono una *maggiore difficoltà nell'organizzare corsi e preparare le lezioni* (8,7%) e *nel ricevere un feedback immediato sulla didattica* (8,2%), la riconosciuta disparità nell'accesso ai dispositivi (7,4%) che, per lo studente in condizioni socio-economiche più svantaggiate, può comportare esclusioni dai percorsi formativi.

Rispetto ai punti di debolezza indicati dagli studenti, la più rappresentativa tra le categorie individuate è riconducibile all'area delle *difficoltà relazionali*: infatti, come per i docenti, gli studenti individuano come particolarmente problematica la *riduzione del contatto e delle condivisioni* (28,6%). Altre criticità molto diffuse sono relative a problematiche tecnologiche (14,5%) e a difficoltà nel mantenere l'attenzione e la concentrazione (11,1%).

Gli studenti segnalano inoltre un'organizzazione didattica carente (n=80, 7,7%) e alcune difficoltà relative alle nuove modalità di esame (6,7%).

In sintesi, appare generalizzata la difficoltà relazionale legata alla riduzione del contatto e dell'interazione: la sola didattica *online* rischia così di ridurre la qualità del rapporto educativo in modo consistente. È invece con una didattica integrata (in presenza e a distanza) che si può valorizzare la specificità del ruolo delle TIC nel potenziare un atteggiamento attivo nello studio.

Per il docente che non ha una specifica formazione all'uso in ambito didattico delle nuove tecnologie digitali (il 66% dei docenti intervistati non ha mai praticato la didattica a distanza in precedenza e il 67% *non ha preso parte in passato a corsi di formazione sulla DaD*), insorgono rilevanti problemi nella preparazione e organizzazione della lezione e degli esami.

Concludendo, possiamo ritenere che le opzioni tecnologiche che saranno rese disponibili nel futuro prossimo avranno un impatto crescente sia sull'insegnamento e la progettazione dei corsi, sia sui processi di apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- ALI, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16.
- BIASI, V., CIRACI, A.M., MARELLA, D. (2020). *Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 211-231.
- BORGES, M.K., MENICHETTI, L., RANIERI, M. (2018). *Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America*. Roma: Aracne.
- CAMERON, E., GREEN, M. (2019). Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change. Philadelphia, PA: Kogan Page Publishers.
- CORSI, M., GIANNANDREA, L., ROSSI, P.G., PONS, J.D.P. (2019). Innovating didactics at university. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 9(2).
- DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI. GU Serie Generale n. 55, del 4 marzo 2020. <https://bit.ly/DPCM-gov-832020> consultato il 13 novembre 2020.
- DOMENICI, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. Editoriale. *ECPS Journal*, (21), 15.
- GENG, S., LAW, K., NIU, B. (2019). Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *Internat. J. Educ. Technology in Higher Education*, 16.
- MURGATROTD, S. (2020). *COVID-19 and Online Learning*. <https://teachonline.ca/about-us/newsroom/online-learning-news-august-5-2020>
- NIRCHI, S., (2018). *Scuola e tecnologie. La professionalità insegnante e l'uso delle ICT nell'agire didattico*. Roma: Anicia.
- NIRCHI, S., (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD), *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139.
- O'SULLIVAN, D. (2018). Schools' role in addressing the Digital Native Fallacy. <http://www.bcs.org/content/ConWebDoc/55719>
- RIBEIRO, R. (2020, April 14). How university faculty embraced the remote learning shift. EdTech Magazine. <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-university-faculty-embraced-remote-learning-shift>

3.

Non solo intrattenimento. Una ricerca esplorativa sull'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica universitaria durante il lockdown

Fabio Bocci, Gianmarco Bonavolontà, Valentina Domenici¹

1. Sfondo e questioni della ricerca

All'apparire della pandemia Covid-19, una delle frasi più ricorrenti che sono state pronunciate – non solo, ma in particolar modo in riferimento al sistema formativo nazionale – è stata (e continua ad essere): “non eravamo preparati” con la variante “ci ha trovati completamente impreparati”. In altri termini ciò che è accaduto era totalmente inaspettato.

Si potrebbe, anche a ragione, obiettare su questo, considerato che diversi studiosi, almeno a partire dalla prima epidemia di SARS nel 2002, avevano lanciato segnali di crescente preoccupazione; ma ciò che ci interessa invece qui evidenziare, in riferimento all'impreparazione, è la reazione della scuola e, nello specifico, dell'università rispetto a questo evento “inatteso”.

Scuola e università, soprattutto nella fase “iniziale” della pandemia (caratterizzata in Italia dal confinamento derivante dal DPCM del 9 marzo 2020), hanno dovuto letteralmente improvvisare una risposta-reazione per fronteggiare quanto stava accadendo e garantire una continuità didattica agli studenti.

Una risposta-reazione che ha messo in luce quanto, in realtà, il nostro sistema formativo nazionale nell'improvvisare una risposta (che comunque, va detto, c'è stata e ha fatto sì che, in qualche modo, “si tenesse botta” per mezzo di forme adattive alla situazione) fosse lontano dai reali principi dell'improvvisazione, i cui teorici enunciano – anche nell'ambito della didattica (Cappa, Nigro, 2006; Santi, 2010; Sawyer, 2011; Santi, Zorzi, 2015) e mutuandone la concettualizzazione dal Jazz (Berliner, 1994) – come *l'atto di prepararsi a non essere preparati*. In altri termini, come ha evidenziato Marina Santi riferendosi al concetto di *emergenza*, sarebbe opportuno prepararsi all'imprevisto, e farlo per tempo, «senza che tale preparazione comprometta la componente “inattesa” dell'azione, preservando quindi i vantaggi generativi che l'“essere impreparati” di fronte agli eventi improvvisi produce» (Santi, 2015, p. 111). I vantaggi di questa operazione, continua la studiosa, risiedono nel fatto che

¹ Il presente contributo è frutto di una idea comune degli autori che hanno messo a punto la ricerca qui descritta nella sua fase iniziale. Ai soli fini dell'identificazione dell'attribuzione delle parti, laddove richiesto, si specifica che Fabio Bocci ha redatto il Paragrafo 1, Valentina Domenici il Paragrafo 2 e Gianmarco Bonavolontà il Paragrafo 3 con i relativi sottoparagrafi. Le conclusioni sono invece comuni.

«alla disposizione adattiva, che pone l'emergenza come un'alterazione dello status quo che chiede accomodamento, si oppone una pulsione ex-attiva, che vede l'emergenza come processo di emersione di ciò che è nuovo, inaudito, persino inutile, ma carico di possibilità» (ibidem).

Ebbene, stante quanto è accaduto, avrebbe dovuto essere questo l'ambito/oggetto di analisi di ciò che stava accadendo (e continua ad accadere). Domandarsi per quale ragione ci siamo trovati impreparati senza essere preparati ad esserlo, quindi aprire spazi di analisi e di intervento finalizzati a reagire non in modo meramente adattivo ma creativo, esplorando le opportunità che la crisi sottoponeva alle nostre possibilità evolutive (nell'ottica dell'*Exattamento*).

Si è invece preferito – prevalentemente e proprio in ragione dell'impreparazione non preparata che ha fatto primariamente emergere lo sforzo adattivo – replicare quanto conoscevamo cercando di forzarlo in un sistema ancora poco esplorato. E come spesso accade in queste situazioni, tale utilizzo ha fatto sì che tutte le storture/disfunzioni del sistema noto siano state traslate in quello meno noto, deprivandolo delle sue potenzialità ancora nascoste (e per lo più tali rimaste). Sono altresì state attribuite al nuovo sistema “maggagne” che erano in realtà del vecchio e che quest'ultimo ha utilizzato come espediente per riaffermare la propria validità e superiorità.

Stiamo evidentemente parlando di ciò che è accaduto alla cosiddetta Didattica a Distanza, la invitata di pietra di questo momento storico e della fase che sta attraversando il nostro (non solo nazionale) sistema formativo. Affermiamo con convinzione che va definita “cosiddetta” perché – al di là del dibattito mediale egemonizzato da intellettuali, opinionisti e (anche) scienziati improvvisatisi studiosi delle Scienze della Formazione – è chiaro che quella realizzata in questi mesi è una didattica dell'emergenza (deprivata però dei caratteri sopra richiamati da Marina Santi) e poco o nulla ha a che fare (se non nelle situazioni in cui, con lungimiranza ci si è preparati all'imprevisto) con i principi dell'e-learning (Calvani, 2004; Galliani, 2004; Limone, 2012; Maragliano, 2013; Pireddu, 2014; Pinnelli, 2015; Rivoltella, 2017; Bonaiuti, Calvani, Menichetti, 2017; Rivoltella, Rossi, 2019; Margottini, La Rocca, 2019; Chiappetta Cajola, 2020; Bocci, Bonavolontà, 2020), o meglio di quello che sarebbe opportuno definire un approccio tecnologico all'istruzione e alla formazione (Bocci, 2017).

Per uscire fuori dal *chiacchiericcio querulo informato e sordo* [di] *chi non vuole, non capisce, non perde occasione* (per citare il testo di una canzone del Consorzio Suonatori Indipendenti), diversi ricercatori hanno fin dalla primissima ora messo a punto indagini finalizzate a rilevare, analizzare e comprendere ciò che stava accadendo e come stava reagendo il sistema sia in ambito scolastico² che universitario³.

² A titolo esemplificativo: la ricerca nazionale promossa dalla SIRD con la collaborazione di numerose associazioni di insegnanti a cui hanno partecipato 16.084 insegnanti (<https://www.sird.it/>); l'indagine *Didattica a distanza al tempo del COVID/19* condotta dalla rivista da QTmes – Journal of Education, Technology and Social Studies in collaborazione con la Fondazione Roma TrE–Education e con IRASE Nazionale; la ricerca *Didattica a Distanza e inclusione scolastica alunni/e con disabilità* promossa

Si tratta di ricerche aperte, fluide nel divenire degli eventi, i cui esiti non possono dirsi esaustivi o definitivi ma che dovrebbero/potrebbero essere presi in considerazione per riconfigurare le azioni e re-indirizzarle in ragione dell'attualità ma anche in prospettiva futura.

Proprio a partire da questi presupposti e intenti, abbiamo messo a punto una indagine esplorativa finalizzata a rilevare (ritagliandoci uno specifico punto di osservazione) l'incidenza che la didattica universitaria a distanza ha avuto durante il *lockdown* sull'utilizzo dell'audiovisivo da parte degli studenti. Si è scelto di focalizzare l'attenzione sull'audiovisivo in quanto appartiene a una cornice, mentale e sociale (Maragliano, Pireddu, 2012), precedente a quella attuale caratterizzata dal digitale e dalla rete, la quale però l'ha inglobato/a rimediandolo/a (Bolter, Gruisin, 2002)⁴.

A proposito di ciò, prima di illustrare i contenuti della nostra indagine dichiariamo uno spazio all'audiovisivo.

2. L'audiovisivo nel setting didattico universitario

Con il rapido e incessante sviluppo dei media digitali, anche il linguaggio e la comunicazione audiovisiva, già centrali, si sono trasformati, almeno in Oc-

da Fondazione Agnelli, Università di Bolzano, Università LUMSA e Università di Trento, che ha coinvolto 3170 docenti (<https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2020/05/OLTRE-DISTANZE-SINTESI-RISULTATI-QUESTIONARIO-1.pdf>); la ricerca *Cosa pensano gli insegnanti della didattica a distanza alla quale si è dovuto far ricorso durante il lockdown?* organizzata da FLC, Fondazione Di Vittorio, Università Sapienza di Roma e Università di Teramo; l'indagine *Tempo scuola durante il Covid-19*, condotta da Fabio Bocci, Roberto Medeghini e Giuseppe Vadalà (Laboratorio di Ricerca per lo Sviluppo dell'Inclusione Scolastica e Sociale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre) con oltre 5000 partecipanti (<http://inclusion-disabilitystudies.uniroma3.it/disabilitystudies/>).

³ Si vedano: la survey internazionale *The Locked-Down-Project* promossa dalla London School of Economics e alla quale hanno partecipato attivamente numerose università italiane (<https://www.healthbit.com/the-lockeddown/>); l'indagine *L'esperienza universitaria ai tempi del coronavirus* dell'Università di Bologna Alma Mater Studiorum (<https://magazine.unibo.it/archivio/2020/09/10/2019esperienza-universitaria-ai-tempi-del-coronavirus>); la ricerca *Didattica a Distanza – PRO-DaD* promossa e organizzata dall'Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'insegnamento in Università, che ha visto anche in questo caso coinvolti numerosi atenei e molti docenti a livello nazionale (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc7jfmvcAnDTsKX2-BJrX5MbCpMBAFwKhp_pTSR9Qo15zO1ZQ/viewform); l'indagine nazionale *La didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. Torino e le Università italiane a confronto*, promossa dall'Università di Torino con l'UNIRES, che ha coinvolto oltre 4000 docenti (https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/la-didattica-distanza-durante-lemergenza-covid-19-torino-e-le-universita-italiane-confronto).

⁴ Con la locuzione *remediation* (rimediazione) Jay D. Bolter e Richard Grusin, prendendo le mosse da McLuhan, descrivono l'interrelazione esistente tra i diversi medium nel loro divenire, tale per cui il nuovo ingloba e trasforma il vecchio. Ciò significa che i nuovi mezzi si modellano a partire dalle caratteristiche e dalle finalità dei vecchi ma, contestualmente, questi ultimi si riconfigurano e si rilanciano (rimediano) grazie agli elementi innovativi con cui vengono in contatto.

cidente, in vero e proprio *setting* della vita quotidiana di ognuno; non solo strumenti attraverso cui produrre o trasmettere informazioni, messaggi, dati, significati, ma ormai anche *ambienti* e *cultura* in cui si è immersi (Buonauro, Domenici, 2020). Il linguaggio audiovisivo, e con esso l'immagine, hanno trasformato profondamente anche la produzione, la trasmissione e l'apprendimento delle conoscenze, ricordandoci, soprattutto durante i periodi di crisi, come quella globale legata alla pandemia di Covid-19, che oggi viviamo, lavoriamo e comunichiamo in un mondo visivamente sofisticato e digitalmente interconnesso, e quanto siano tangibili le ricadute economiche, politiche, sociali e culturali di tutto questo. Eppure, le *immagini* e il *digitale* non hanno sostituito i testi stampati, ma piuttosto hanno portato ognuno di noi a imparare ad usufruire di un vocabolario più complesso, che comprende e chiama in causa elementi molto eterogenei, come testi, software, suoni, immagini fisse e in movimento, narrazioni più o meno brevi. Questo vocabolario richiede, per essere utilizzato al meglio, pena l'esclusione dalle dinamiche sociali, competenze continuamente aggiornate, tra cui la capacità di navigare attraverso più piattaforme mediali, in linea con la cosiddetta convergenza che non riguarda solo i dispositivi tecnologici, ma anche i linguaggi e le culture (Jenkins, 2006).

In ambito educativo e didattico le sfide lanciate dall'attuale società dell'informazione non si giocano, ovviamente, solo sul piano dei contenuti trasmessi, ma anche, appunto, sul versante dei metodi, delle procedure, dei linguaggi nonché degli stili di apprendimento, che a loro volta sono in parte influenzati dagli ambienti di rete oggi dominanti, in una logica di interconnessione che caratterizza la complessità del mondo contemporaneo. In tale complessità, sia il linguaggio che i contenuti audiovisivi vengono continuamente utilizzati e rielaborati in forme nuove attraverso le modalità di espressione tipiche dei media digitali partecipativi, in un processo che alla lunga non sta ovviamente portando ad accantonare del tutto la lettura o la scrittura, ma richiede un ampliamento del campo generale delle competenze e degli strumenti critici, pure da parte degli stessi "nativi postmediali" (Eugeni, 2015).

L'utilizzo del *linguaggio audiovisivo* specificamente all'interno della didattica è, evidentemente, un procedimento mai neutrale, e anzi capace di influenzare significativamente non solo i processi di insegnamento, apprendimento e di interazione sociale, ma anche, per esempio, lo stesso rapporto degli studenti con i media e i prodotti mediali.

In ambito universitario l'introduzione dell'audiovisivo può attuarsi, ovviamente, attraverso svariati modi e strategie all'interno sia della didattica "in presenza", sia di quella "a distanza": può essere, per esempio, impiegato in un modo "strettamente" strumentale, attraverso la realizzazione e trasmissione di lezioni audio-video, sincrone o asincrone⁵, o l'utilizzo di lezioni e/o materiale

⁵ Anche la scelta di audio-video lezioni sincrone o asincrone implica, evidentemente, un diverso utilizzo delle tecnologie come mezzo più o meno trasmissivo di contenuti e/o più o meno di "telepresenza", oltre a una diversa partecipazione da parte degli studenti, in quanto, per esempio, le lezioni sincrone richiedono una (eventuale) partecipazione in diretta e immediata da parte degli studenti.

di studio prodotti anche da altri docenti; oppure, ancora, può essere presente anche sotto forma di strumenti e contenuti multimediali considerati utili per l'apprendimento (Mayer, 2010), da utilizzarsi ad integrazione della didattica, con lo scopo di chiarire, sviluppare e approfondire temi, o di creare dibattiti e discussioni. In questo secondo caso ci si può anche servire di narrazioni e prodotti audiovisivi di generi e formati diversi, che possono andare dal film di finzione al documentario specificamente didattico, dai programmi televisivi ai siti e ai contenuti del web, fino a narrazioni di varia natura, tipologia e scopo. La scelta di una modalità non esclude ovviamente l'utilizzo di un'altra, e ognuna può essere attuata in modo flessibile all'interno di ciascuna delle più diffuse forme della didattica: a distanza, in presenza, *blended*.

Anche se, in tempi recenti e ancora in parte attuali, la didattica a distanza come risposta al problema della chiusura delle scuole e degli atenei a causa della pandemia di Covid-19 ha reso necessario e forzato il ricorso a un setting didattico-digitale e quindi, almeno per buona parte, alla realizzazione e trasmissione di audio e video-lezioni, bisogna sottolineare che le modalità attraverso cui ci si può servire del linguaggio audiovisivo sono potenzialmente molteplici. Ognuna di esse è in grado, in modi diversi, di chiamare in causa e far emergere aspetti differenti dell'audiovisivo, inteso in senso lato. Le lezioni trasmesse in diretta o pre-registrate, per esempio, da un lato si servono o attingono dalle strategie proprie della comunicazione audiovisuale, dall'altro richiamano il grande versante dell'*Education Technology*, e quindi le riflessioni sulla/e tecnologia/e a supporto dell'educazione (Rivoltella, 2019). Il fatto invece di prediligere, in modo più o meno esclusivo, l'utilizzo di contenuti multimediali, implica non solo servirsi dell'audiovisivo a supporto ed integrazione della didattica, ma anche fare riferimento alla cultura mediale in senso ampio, oggi caratterizzata da un universo sterminato di pratiche e di prodotti (dai videogiochi ai film, dai blog e siti web alle riviste, dai programmi radio a quelli televisivi, e così via). In tutti i casi, e in generale di fronte a qualsiasi utilizzo dell'audiovisivo nella sfera della didattica universitaria, sia essa in presenza, a distanza o *blended*, il fulcro dell'attenzione come quello della riflessione critica dovrebbe focalizzarsi sulle risposte e sulle diverse forme di partecipazione ed intervento degli studenti, intesi, insieme al progressivo livello di autonomia del processo di apprendimento raggiunto da ciascuno, come utili criteri di efficacia dell'azione formativa. Come ricorda Henry Jenkins, del resto, anche se gli strumenti a disposizione contano indubbiamente, ciò che la cultura partecipativa sceglie di fare con questi strumenti spesso si dimostra ancora più rilevante (Jenkins, 2009) sul piano cognitivo oltre che relazionale. La partecipazione è, in altri termini, centrale, e rappresenta un concetto in grado di attraversare trasversalmente le pratiche educative, i processi creativi, la vita di comunità e la cittadinanza democratica (Jenkins, 2009), e di mettere al centro dell'interesse il rapporto tra le persone – in questo caso gli studenti ma anche i docenti, quindi la relazione educativa – i linguaggi e le culture delle nuove tecnologie. Da ciò deriva una considerazione evidente che pure andrebbe

continuamente ricordata, ovvero che nessun linguaggio e nessun medium opera nel vuoto o in modo isolato, e che il loro utilizzo può influenzare il nostro rapporto con gli altri media e con le pratiche di consumo di contenuti mediali, come sembrano dimostrare alcuni dei dati raccolti attraverso il questionario da noi messo a punto per la ricerca, che pongono tra l'altro in evidenza un incremento del consumo mediale generale (non solo legato alle esigenze della didattica a distanza, e che ingloba svariati prodotti audiovisivi) da parte degli studenti.

Il problema che ci si dovrebbe porre sul piano della ricerca di area come su quello dell'operatività pratica riguarda il *come* utilizzare in questo caso l'audiovisivo per promuovere negli studenti apprendimenti efficaci e dotati di senso. È anche per questi motivi che spesso si rivela particolarmente proficuo un approccio di tipo "ecologico" (Jenkins, 2009), come quello adottato per costruire il suddetto questionario di ricerca, ovvero un approccio che prenda in considerazione le interrelazioni tra le tecnologie e i loro linguaggi, gli studenti, e la risposta di questi ultimi anche sotto forma di partecipazione. Questa può essere più o meno attiva e consapevole, e può manifestarsi attraverso la creazione di nuove attività che comprendono, per esempio, l'archiviare, il commentare sui forum, o ancora il rimettere in circolo i contenuti mediali, contribuendo in questo modo anche a dare vita a possibili *ambienti* di apprendimento informale (Gee, 2004). I vari prodotti, i linguaggi e le diverse forme espressive della cultura mediale contemporanea possono differenziare e arricchire la didattica, oltre che motivare allo studio, come stanno per ora evidenziando i dati della ricerca sull'utilizzo di prodotti audiovisivi (come film, narrazioni seriali, documentari didattici, contenuti audiovisivi del web ecc...) ad integrazione della didattica, e sulla loro funzione motivazionale per gli studenti.

L'introduzione e i differenti utilizzi dell'audiovisivo nel campo della didattica richiedono tuttavia da parte degli studenti, e quindi, in primis, dei docenti, competenze e conoscenze non solo di natura tecnica, ma anche di carattere teorico-critico, ovvero relative alla comprensione critica dei diversi linguaggi (Calvani, Fini, Ranieri, 2009). Conoscenze e competenze, queste, che implicano la consapevolezza dei modi in cui le rappresentazioni audiovisive e mediali strutturano e influenzano la nostra percezione dei fenomeni; il saper individuare le diverse retoriche presenti nelle modalità di rappresentazione e nei vari generi audiovisivi; la capacità di distinguere le tipologie di generi a cui appartengono i prodotti audiovisivi; il sapersi interrogare sulla natura di un video e di una narrazione audiovisiva; e infine, la capacità di riflettere sulla questione del *punto di vista*, e sulle pratiche più o meno visibili di mediazione e di controllo sociale dei media. Si tratta, ovviamente, di conoscenze che non dovrebbero essere considerate isolatamente, né come competenze destinate a sostituire quelle tradizionali ma, piuttosto, come un'espansione e un aggiornamento, oggi imprescindibili, delle competenze relative ai mass media (Jenkins, 2009). Nonostante, perciò, uno stesso obiet-

tivo possa essere raggiunto attraverso l'impiego di un'ampia gamma di tecnologie e linguaggi, e che lo stesso linguaggio possa essere utilizzato per scopi molto diversi, la centralità dell'audiovisivo, così come l'importanza di conoscerlo, studiarlo e includerlo nelle normali attività didattiche, appaiono tanto evidenti da sembrare oggi, quasi scontati; e tuttavia la conoscenza approfondita dell'audiovisivo (inteso come linguaggio e come cultura) non sempre è pretesa, come avviene invece per altri linguaggi e altre discipline. Il rilievo di tutte queste considerazioni diventa particolarmente tangibile proprio nel contesto globale odierno (di crisi), nel momento in cui l'enorme pervasività dei media si intreccia con il capitalismo digitale e con le dinamiche di "datificazione" che lo strutturano e lo regolano.

3. La ricerca

Diamo ora conto dei primi esiti della nostra indagine esplorativa finalizzata a rilevare da un lato, se, come e in che misura sono cambiate le abitudini di consumo di prodotti audiovisivi da parte degli studenti universitari impegnati nella didattica a distanza durante il periodo di confinamento e, dall'altro, l'impatto dell'utilizzo dell'audiovisivo nella didattica, in termini di facilitazione dei processi di apprendimento e di motivazione allo studio.

Benché si tratti di una indagine esplorativa mirata a far emergere euristica-mente alcune ipotesi più che a verificarne talune di partenza, abbiamo comunque supposto di riscontrare negli/lle studenti/esse coinvolte già in questa prima analisi: un incremento sia nell'avvalersi di prodotti audiovisivi sia nell'utilizzo di dispositivi per la loro fruizione (probabilmente dovuta anche al fatto del numero di ore da passare in casa per via del confinamento); un incremento della produzione personale di contenuti/prodotti audiovisivi; una preferenza di contenuti legati all'intrattenimento; una percezione dell'utilizzo da parte dei docenti del linguaggio audiovisivo nella didattica prevalentemente di tipo "strumentale".

3.1. *Soggetti e strumento*

Il campione di convenienza è composto da 55 studentesse e studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, con un'età compresa tra i 20 e i 46 anni, di cui quasi la totalità tra i 20 e i 25 anni (80 %), il 9,1% tra i 26 e i 31 ed il restante 10,9 % oltre i 31 anni. Il 49,1% del totale è iscritto al secondo anno di corso, il 38,2% al quarto anno, il 7,3% al terzo anno, il 3,6% al quinto anno, mentre solo l'1,8% al primo anno. Per quel che concerne il titolo di studio, il 21,8 % dichiara di aver già conseguito il diploma di Laurea, mentre il 78,2 % di essere in possesso del diploma di scuola secondaria di secondo grado (prevalentemente di matrice liceale: 72,7%).

Per quel che concerne lo strumento è stato messo a punto un questionario, elaborato appositamente dagli autori, composto da 39 item e articolato nelle seguenti sezioni:

1. dati ascrivibili degli studenti partecipanti⁶;
2. informazioni sulla familiarità degli studenti con il linguaggio audio-visuale e sulle nuove abitudini di consumo (ed eventuale produzione) di prodotti e narrazioni audiovisive in questa fase di isolamento;
3. informazioni sull'utilizzo del linguaggio audiovisivo nell'ambito delle attività didattiche sviluppate in modalità a distanza durante l'emergenza Covid-19.

La somministrazione del Questionario è stata compiuta durante il Secondo Semestre dell'A.A. 2019-2020, tramite la piattaforma *Limesurvey* del Dipartimento di Scienze della Formazione⁷.

3.2 *Analisi dei dati*

La pulizia e la costruzione della matrice dei dati è stata eseguita con l'utilizzo del software KNIME, mentre l'analisi dei dati è stata compiuta con il software statistico SPSS versione 26. Trattandosi delle prime fasi di una indagine esplorativa, allo stato attuale l'analisi qui illustrata è stata effettuata sugli item che hanno fornito spunti di riflessione più significativi e coerenti con la presente trattazione.

3.2.1 *Analisi della sezione: Familiarità con il linguaggio audio-visuale e informazioni sulle nuove abitudini di consumo*

La totalità dei rispondenti (100%) afferma che sta fruendo di prodotti audiovisivi da quando è iniziata l'emergenza per Covid-19, benché prima di questo periodo solo il 55,4% era un fruitore abituale. Il 50,9% dei soggetti intervistati indica di aver fruito mediamente nell'arco di un giorno, durante il lockdown, di 0/5 prodotti audiovisivi, il 36,4% di aver fruito di 10/20 prodotti, il 10,9% di aver fruito di 20/30 prodotti mentre l'1,8% di 30/50.

Sulla quantità di utilizzo dei diversi dispositivi (televisione, smartphone, tablet, personal computer, console per videogiochi) per la fruizione dei contenuti audiovisivi durante l'emergenza, si è chiesto al campione di posizionarsi all'interno di una scala da 0 a 9, sintetizzando l'indice in 4 fasce: *bassissimo utilizzo* (da 0 a 2), *basso utilizzo* (da 3 a 5), *alto utilizzo* (da 6 a 7) e *altissimo utilizzo* (da 8 a 9). Come è possibile vedere nel Grafico 1, emerge un altissimo

⁶ Si segnala che volutamente non è stato chiesto ai partecipanti di indicare l'appartenenza a un genere, anche oltre la logica binaria classica (ossia prevedendo l'indicazione "Altro"). Ci sembrava infatti poco significativo, considerato il focus dell'indagine, operare distinzioni di questo tipo).

⁷ Il questionario è reperibile alla pagina: <https://survey.uniroma3.it/formazione/index.php/731973?lang=it>. Il questionario è ancora attivo e pertanto per la sua consultazione è necessario procedere alla compilazione.

uso dello smartphone e del personal computer, un basso uso della televisione e un bassissimo utilizzo del tablet e della console per videogiochi.

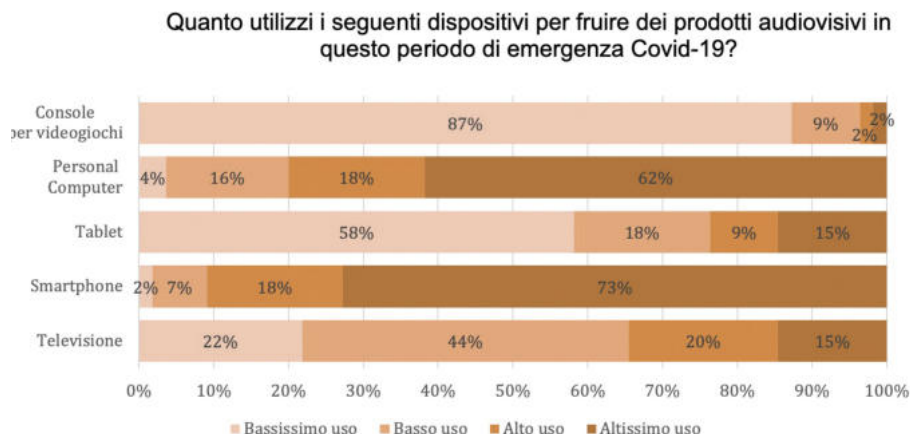


Grafico 1. Utilizzo dei dispositivi per la fruizione dei prodotti audiovisivi

Inoltre, la quasi totalità degli intervistati (92,7%) ha dichiarato che questo utilizzo si è modificato rispetto a prima dell'emergenza, così come riportato nel Grafico 2.

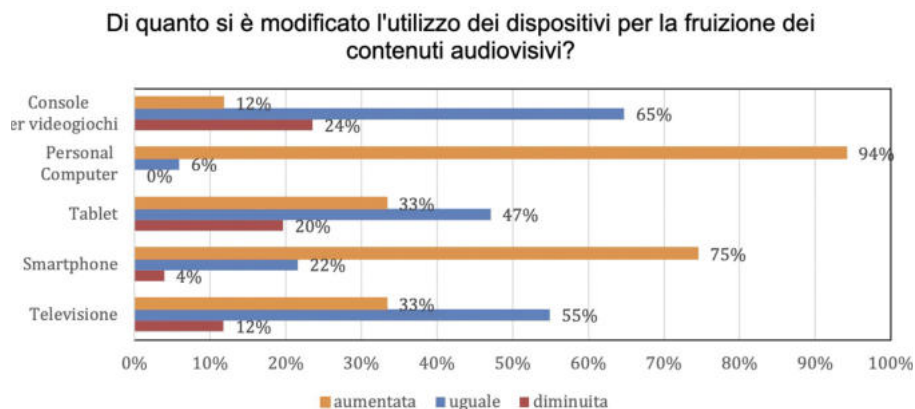


Grafico 2. Indice di modificazione dell'utilizzo dei dispositivi

Per quel che concerne l'impiego di piattaforme per la visione di contenuti audiovisivi, il 98,2% del campione afferma di avervi fatto ricorso dall'inizio della pandemia. Approfondendo questo aspetto, come si evince dal Grafico 3,

l'analisi dei dati ha evidenziato un altissimo uso di Whatsapp e di Instagram, un alto utilizzo delle piattaforme You Tube e Netflix, un basso uso di Rai Play e Prime Video, un bassissimo utilizzo delle piattaforme Hulu, Timbox, Dazn, Vimeo, Infinity, Sky, Mediaset Premium, Tik Tok. È interessante osservare, da un lato, la totale assenza da parte degli/delle studenti/esse coinvolti/e dell'utilizzo delle piattaforme Hulu e Timbox e, dall'altro, come la piattaforma Tik Tok, focalizzata sulla visione-condivisione di brevi video, si ponga ai vertici bassi di utilizzo mentre ai vertici alti si collochino Whatsapp e Instagram che sostanzialmente hanno le medesime caratteristiche trattandosi di applicazioni social networking per smartphone.

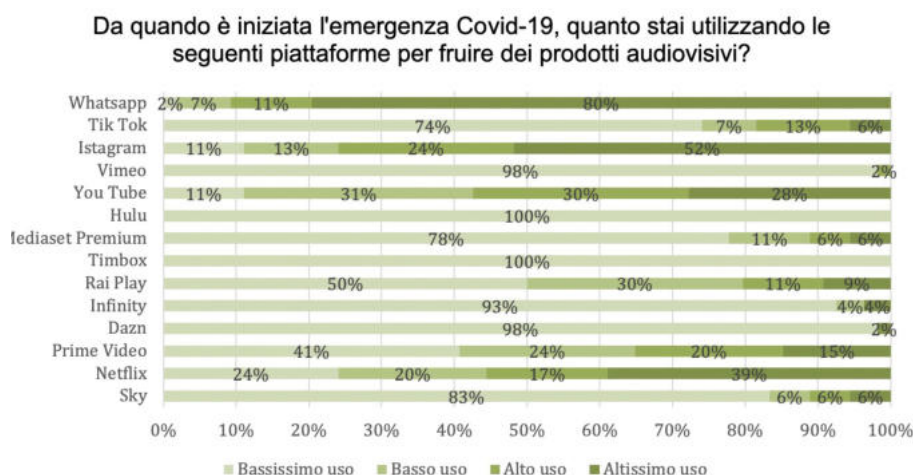


Grafico 3. Utilizzo delle piattaforme per la fruizione di prodotti audiovisivi

Per quanto riguarda la tipologia di prodotti audiovisivi più fruiti durante il periodo di *lockdown*, troviamo ai primi posti le serie tv, i contenuti di informazione, quelli di formazione/educazione e l'intrattenimento. Si collocano invece in fondo i film (sia lungometraggi che cortometraggi), le serie web e lo sport (Grafico 4).

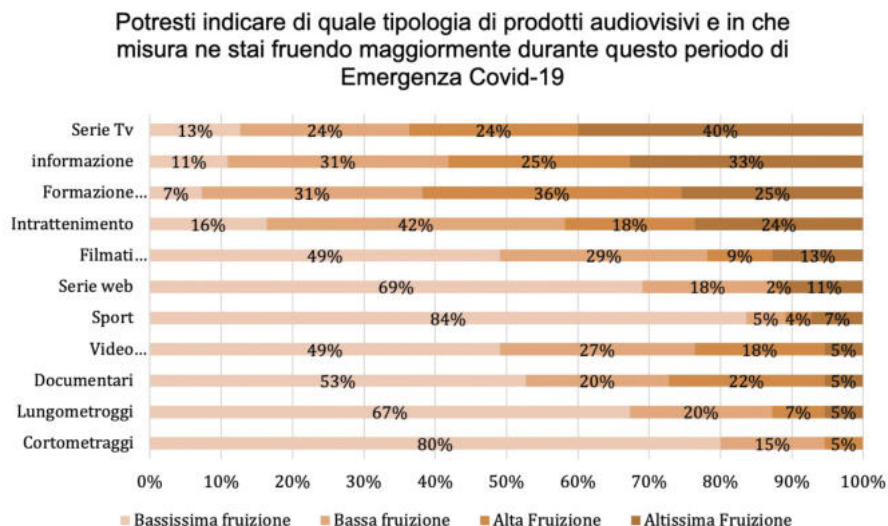


Grafico 4. Tipologia di prodotti audiovisivi fruiti durante il lockdown

3.2.2 Analisi della sezione: Utilizzo del linguaggio audiovisivo nell'ambito della didattica

Passando dall'aspetto della fruizione a quello della produzione, seppur la quasi totalità delle studentesse e degli studenti (92,7%) affermano di avere familiarità con il linguaggio audiovisivo, solo una minoranza degli intervistati (38,2%) dichiara di aver creato video o altri tipi di prodotti/contenuti audiovisivi durante il periodo di emergenza. Di questi ultimi, il 32,4% per corrispondere a una richiesta didattica, il 29,4 spinti da una esigenza espressiva, il 29,4% per comunicare con amici o parenti, mentre l'8,8% indica per altre ragioni.

Spostando l'attenzione all'uso del linguaggio audiovisivo all'interno della didattica (lezioni in sincrono e in asincrono, svolte durante il lockdown) dalle risposte emerge che i docenti hanno fatto ricorso al linguaggio audiovisivo per un buon 98,2%. Tuttavia, come si evince dal Grafico 5, a parere degli/delle studenti/esse partecipanti all'indagine, ne è stato fatto un uso primariamente a scopo strumentale, consistente nella realizzazione di lezioni audio-video. Di contro, un utilizzo finalizzato ad integrare la didattica (oltre alla fruizione anche la produzione da parte degli studenti) riscontra una minore frequenza, benché questa modalità sia indicata dal campione come la più motivante allo studio.

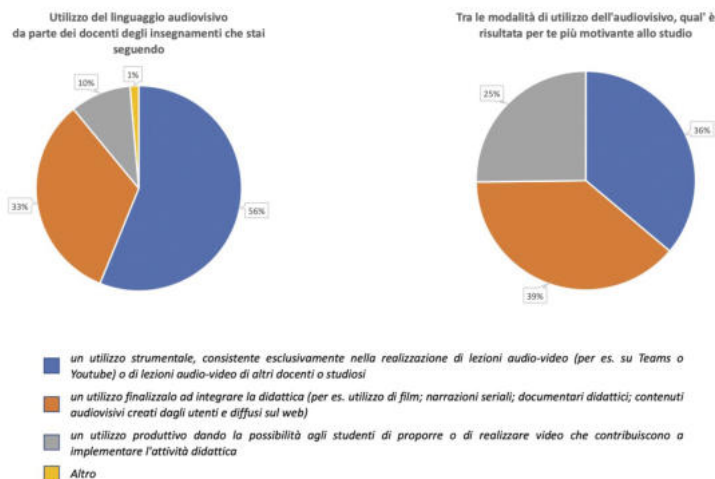


Grafico 5. Utilizzo del linguaggio audiovisivo da parte dei docenti durante le lezioni

I dati appena esposti sono rafforzati dall'analisi degli item 37 (*in futuro, troveresti utile un maggiore utilizzo dell'audiovisivo ad integrazione/supporto della didattica in presenza?*) e 39 (*in una scala da 0 a 9, quanto ti aspetti che in futuro i docenti facciano uso di prodotti/contenuti audiovisivi per svolgere la loro didattica?*). Nello specifico, la quasi totalità del campione (96,4%) ha risposto positivamente al primo quesito, esprimendo nel secondo un'aspettativa superiore al valore 5 (da 6 a 9) pari al 60%.

Conclusioni

Come abbiamo già detto, questa indagine ha perseguito una finalità euristica e, peraltro, l'esiguità del campione impedisce qualsiasi generalizzazione.

Tuttavia, ai fini di un ampliamento e raffinamento della ricerca ci sembra comunque significativo operare alcune considerazioni sulla base di quanto supposto in partenza e di quanto emerso dall'analisi sulla base delle risposte fornite dagli/dalle studenti/esse coinvolti/e.

Rispetto all'incremento nella fruizione di prodotti audiovisivi, i dati confermano il fenomeno, introducendo la suggestione che possa essere correlato (anche) al confinamento forzato dovuto alla pandemia.

Stesso dicasi per l'utilizzo dei dispositivi, con alcuni aspetti interessanti da sondare ulteriormente. Infatti, se da un lato ci si poteva attendere un incremento nell'uso dello smartphone e del PC, sorprende il basso uso della televisione e il bassissimo ricorso a tablet e console per videogiochi.

Altrettanto interessante e suggestiva è l'analisi dei dati inerente l'utilizzo delle piattaforme. Se si confermano come altamente frequentate Whatsapp, Instagram, You Tube e Netflix (quest'ultima a pagamento ma meno onerosa di altre), stupisce la bassa percentuale d'uso di Tik Tok, attualmente molto in voga. Probabilmente si tratta di una caratteristica della nostra (esigua) unità di analisi, ma certamente sarà interessante verificarla ulteriormente.

Così come andrà approfondita la scarsa propensione alla creazione (quindi a una funzione attiva) di prodotti/contenuti audiovisivi durante il periodo di emergenza. Una prima interpretazione del dato porta a suggerire che siamo in presenza di una sorta di imprinting derivante dalla fruizione (passiva) della Televisione, della quale la generazione dei rispondenti (prevalentemente tra i 20 e i 25 anni) ha fatto largo uso. Una spiegazione che sembra però collidere con il basso utilizzo della TV da parte del nostro campione. Una seconda interpretazione, di carattere più educativo-didattico, induce a ritenere che possa esservi un legame tra la propensione alla fruizione passiva da parte degli/delle studenti/esse e il ricorso da parte dei docenti al linguaggio audiovisivo solo con una funzione strumentale (confezionare/supportare una lezione prevalentemente trasmissiva), a conferma di quanto affermato da Maragliano (2013) della co-esistenza ancora di un e-learning di tipo T (trasmissivo) ancora prevalente e uno di tipo P (produttivo) meno abitato dai docenti sia della scuola sia dell'università.

Un tipo di e-learning che invece gli studenti vorrebbero, come dimostra (indirettamente certo) anche il fatto che nella fruizione dei contenuti audiovisivi il nostro campione accanto alle immancabili serie Tv (attuale fenomeno di massa) preferisce i contenuti di informazione e quelli di formazione/educazione. In altri termini, un utilizzo dell'audiovisivo ben oltre l'intrattenimento.

Riferimenti bibliografici

- BERLINER, P.F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago-London: University of Chicago Press.
- BOCCI, F. (2017). Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione. In A. Morganti, F. Bocci (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria* (pp. 90-100), Firenze: Giunti Scuola.
- BOCCI, F., BONA VOLONTÀ, G. (2020). Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 325-339.
- BOLTER, J.D., GRUSIN, R. (2002). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini & Associati.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., MENICHETTI, L. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- BUONAURO, A., DOMENICI, V., (2020). *Scuola, alfabetizzazione digitale e cittadinanza attiva. Verso un'educazione alla democrazia e all'incontro con l'altro*. In V. Domenici, D. Ria, M. Smeriglio (a cura di), *Scuola, lavoro e complessità sociale. Processi educativi per una cittadinanza attiva* (pp. 55-65), Lecce: Università del Salento.
- CALVANI, A. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci, 2004.
- CALVANI, A., FINI, A., RANIERI, M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD-Tecnologie Didattiche*, 48(3), 39-46.
- CAPPA, F., NEGRO, C. (a cura di). *Il senso nell'istante: improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2020). E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati di ricerca e prospettive di sviluppo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 301-324.
- EUGENI, R. (2015). Nativi postmediali. Alcuni compiti educativi dell'istituzione scolastica. *OPPIinformazioni*, 118, 22-29.
- GALLIANI, L. (2004). *La scuola in Rete*. Bari: Laterza.
- GEE, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- JENKINS, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge and London: The Mit Press.
- LIMONE, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Prosposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- MARAGLIANO, R. (2013). *Adottare l'E-Learning a scuola*. Formato Kindle.
- MARAGLIANO, R., PIREDDU, M. (2012). *Storia e pedagogia nei media*. Ebook, formato Kindle.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C. (2019). (a cura di). *E-Learning per l'istruzione superiore*. Milano FrancoAngeli.

- MAYER, R.E. (2010). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINNELLI, S. (2015). Tecnologie didattiche e apprendimento. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- PIREDDU, M. (2014). *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*. Milano: Guerini Scientifica.
- RIVOLTELLA, P.C. (2019). Media education. In P.C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- RIVOLTELLA, P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: La Scuola.
- RIVOLTELLA, P.C., ROSSI P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Morcelliana.
- SANTI, M. (2010). (Ed.). *Improvisation between technique and spontaneity*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne 2010.
- SANTI, M. (2015). Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso polifonico. *Studium Educationis*, XVI (2), 103-113.
- SANTI, M., ZORZI, E. (2015). The Improvisation Between Method and Attitude: Didactic Potential for Education Today and Tomorrow. *Itinera*, 10: 351-361.
- SAWYER, K. (2011). *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. New York: Cambridge University Press.

4.

La formazione universitaria a distanza nell'emergenza coronavirus: una opportunità per gli studenti-lavoratori?

Marco Burgalassi, Andrea Casavecchia¹

1. Condizione lavorativa e (in)successo formativo

Il sistema universitario italiano è notoriamente segnato da una bassa performance della azione formativa, con indicatori di efficacia ben lontani dai corrispondenti valori dei principali paesi europei. A tale riguardo, uno dei tratti maggiormente rilevati è l'elevato livello di dispersione che si registra nella popolazione studentesca e che è determinato dai fenomeni dell'abbandono e del ritardo negli studi (Ballarino 2011; Triventi e Trivellato 2015). I dati relativi all'abbandono universitario, infatti, segnalano che nel nostro paese quasi il 40% dei componenti ogni coorte di immatricolati non completa neppure il primo tratto della carriera accademica, a fronte di un valore medio dell'area UE attestato intorno al 25% (Quinn 2013; European Commission 2015); mentre i numeri sulla irregolarità negli studi mostrano che la quota di iscritti i quali conseguono il titolo entro la durata legale del corso di laurea si colloca poco al di sopra del 30%, con un dato medio continentale che si avvicina invece al 40% (OECD 2014; ANVUR 2018).

Le ragioni per cui nel quadro italiano le vicende della dispersione universitaria si propongono in modo consistente e più incisivo che altrove dipendono essenzialmente da criticità che attengono alla struttura del sistema e ad alcune sue disfunzionalità (Burgalassi 2019). Sugli esiti di insuccesso formativo, tuttavia, rilevano anche una serie di circostanze che non appaiono immediatamente riconducibili alle criticità strutturali e funzionali del sistema. La letteratura nazionale e internazionale, per esempio, è concorde nel ritenere un potente fattore di rischio per il mancato successo formativo anche la condizione lavorativa dello studente (Schizzerotto e Denti 2005; Triventi e Trivellato 2008; Callender 2008; Darolia 2014; Triventi 2014; Theune 2015; Di Paolo e Matano 2020). L'essere stabilmente inserito nel mercato del lavoro, infatti, rappresenta una variabile che ha un impatto significativo sulle vicende del percorso universitario². Evidenze in tal senso sono state rilevate con ricerche condotte

¹ Il presente lavoro è stato interamente condiviso dai due autori, che però ne hanno redatto separatamente le parti. In particolare: Marco Burgalassi ha scritto i paragrafi 1 e 2 e Andrea Casavecchia il paragrafo 3. Il paragrafo 4 è stato scritto insieme.

² In letteratura, coloro i quali sono inseriti in modo stabile e abbastanza continuativo nel mercato vengono talvolta indicati come "lavoratori-studenti" e distinti da coloro che hanno solo saltuariamente impegni di natura lavorativa denominati "studenti-lavoratori". In questa sede, invece, la lo-

in diversi contesti nazionali e dalle quali è emerso con chiarezza che la condizione di *high-intensity worker* penalizza in modo notevole tanto la progressione accademica quanto la possibilità di raggiungere il titolo di studio; e una parte di tali indagini, inoltre, ha anche messo in evidenza che l'impegno lavorativo può riprodurre nei risultati accademici le disuguaglianze sociali che derivano dallo status sociofamiliare di appartenenza (Triventi 2014; Viesti 2016).

Il rischio di dispersione universitaria che grava sullo studente-lavoratore può essere ragionevolmente ricondotto alle difficoltà che si associano a due circostanze: in primo luogo, al dover ritagliare a margine degli impegni occupazionali un tempo da dedicare allo studio autonomo; in secondo luogo, al dover conciliare – se e per quanto possibile – lo svolgimento dell'attività lavorativa con l'organizzazione della didattica universitaria. Tali difficoltà possono talvolta essere contenute o superate se lo studente-lavoratore dispone delle opportunità per il diritto allo studio concesse da alcuni contratti collettivi di lavoro. In realtà, però, la collocazione occupazionale di buona parte di coloro i quali vivono la condizione di studente-lavoratore non consente di poter ricorrere ad opportunità del genere, perché oggettivamente indisponibili oppure, non di rado, per la preoccupazione di subire una qualche forma di ritorsione.

Un elemento che caratterizza in larga misura l'esperienza universitaria dello studente-lavoratore è la sostanziale impossibilità di frequentare le attività didattiche. La frequenza di tali attività, infatti, costituisce un impegno di non poco conto e richiede un consistente investimento di tempo sia per lo spostamento verso le sedi in cui la didattica viene svolta sia per poter presenziare ad un congruo numero di lezioni frontali. Anche quando dispone delle agevolazioni per il diritto allo studio, dunque, lo studente-lavoratore sperimenta considerevoli difficoltà nel coordinare i tempi di lavoro con quelli della vita universitaria; e se non riesce a frequentare con assiduità le aule universitarie, non può avvantaggiarsi della possibilità di avere la presentazione dei contenuti del corso direttamente dal docente, di interagire direttamente con il docente stesso e con i compagni, di disporre immediatamente delle informazioni e dei materiali che integrano o supportano i contenuti della didattica. Il suo percorso di istruzione terziaria, in sostanza, rischia di definirsi interamente nei soli spazi dello studio autonomo sui testi e del periodico accesso alle prove di esame – condizione che prefigura quella che in letteratura viene tradizionalmente definita come mancata integrazione accademica e che costituisce il punto chiave dei fenomeni di insuccesso formativo (Tinto 1975; Bean e Metzner 1985).

A fronte di una situazione di tal genere, l'adozione della didattica a distanza (DaD) che l'emergenza coronavirus ha reso modalità ordinaria per lo svolgimento degli insegnamenti universitari costituisce un passaggio da considerare con estrema attenzione. Pare plausibile, infatti, che tra le altre cose il ricorso

cuzione "studente-lavoratore" è usata per identificare gli iscritti che hanno un significativo impegno di natura lavorativa, tale da produrre conseguenze sul loro modo di condurre l'esperienza universitaria.

alla DaD abbia potuto rappresentare anche una soluzione in grado di dare risposta ai problemi che di solito penalizzano lo studente-lavoratore e cioè il non poter partecipare alle attività didattiche frontali, il non poter disporre del materiale che il docente presenta a lezione, il dover scontare la difficoltà di conciliare la organizzare degli impegni lavorativi con la logistica e la tempistica delle varie attività universitarie (dalle lezioni ai ricevimenti, fino al sostenimento delle prove di esame).

Utilizzando i dati di una doppia rilevazione condotta nel periodo maggio-luglio 2020, nel presente contributo viene indagato il modo in cui la DaD è stata fruita e valutata dagli studenti-lavoratori iscritti ai corsi di studio del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma Tre. L'ipotesi di lavoro da cui si sviluppa la riflessione è che l'utilizzo della DaD come modalità ordinaria per lo svolgimento delle attività didattiche durante il primo periodo dell'emergenza coronavirus abbia costituito una opportunità in grado di agevolare significativamente l'integrazione accademica degli studenti-lavoratori, ponendo le condizioni per consentire loro di migliorare i risultati del percorso di studio. In particolare, le peculiarità della DaD che vanno nella direzione di poter promuovere il miglioramento dei risultati accademici degli studenti-lavoratori riguardano i problemi relativi a: la sostanziale impossibilità di frequentare in modo continuativo le lezioni, che viene superata dalla possibilità di disporre di registrazioni fruibili anche in modalità asincrona; la difficoltà nell'ottenere i materiali utilizzati dal docente durante le lezioni, che viene risolta dal caricamento di tali materiali sulla piattaforma di supporto all'e-learning; la complessità nel riuscire a conciliare al meglio l'impegno lavorativo con le esigenze logistiche e di tempo che accompagnano lo svolgimento delle prove di esame, esigenze il cui impatto può essere ridotto o eliminato dalla organizzazione in modalità a distanza anche di questo tipo di attività.

2. L'impianto dell'indagine e il campione autoselezionato

Nella prima fase della emergenza coronavirus, e più precisamente nel periodo compreso tra la fine del semestre di attività didattica (maggio) e la conclusione della sessione estiva degli esami di profitto (luglio), la Commissione Paritetica Docenti Studenti ha condotto un duplice percorso di rilevazione sugli studenti iscritti ai corsi di studio del Dipartimento. Le rilevazioni, realizzate nella forma di web survey, hanno inteso raccogliere una serie di informazioni sulle esperienze della didattica a distanza (DaD) e dello svolgimento di esami a distanza (EaD).

Le informazioni raccolte con il questionario sulla DaD hanno riguardato il modo in cui è avvenuta la fruizione delle attività didattiche (modalità sincrona, asincrona, slides con audio), il tipo di utilizzo fatto della piattaforma moodle FormOnLine, che ha costituito lo spazio virtuale messo a disposizione dal Dipartimento a supporto della didattica online, i devices con cui sono state

seguite le attività e gli eventuali problemi di natura tecnica, il giudizio sulle interazioni a distanza con gli altri studenti e con i docenti, le difficoltà di reperimento dei materiali di studio, il grado di soddisfazione per la esperienza della DaD e un giudizio sulla sua utilità. Le informazioni raccolte con il questionario sugli EaD, invece, hanno invece riguardato l'aver o meno effettuato gli esami a distanza, le eventuali difficoltà di natura tecnica o organizzativa incontrate, il grado di soddisfazione per la esperienza degli EaD e un giudizio sulla loro utilità.

La rilevazione sulla DaD ha registrato 437 questionari compilati, mentre quella sugli EaD ne ha avuti 250. Considerata la distribuzione degli studenti del Dipartimento tra i diversi corsi di studio, i due campioni autoselezionatisi sono risultati abbastanza in linea con il profilo dell'universo, seppure con un sovradimensionamento della quota di studenti di Scienze della Formazione Primaria a scapito di quelli iscritti alle lauree magistrali e ai corsi di laurea ad esaurimento. La sostanziale rappresentatività dei campioni è confermata anche dalla loro composizione per sesso, relativamente vicina a quella dell'universo di riferimento (tabella 1).

Tabella 1. Confronto tra il campione e gli iscritti (valori percentuali)				
	rilevazione DaD		rilevazione EaD	
	Campione	<i>Iscritti</i>	Campione	<i>Iscritti</i>
Genere				
Maschio	5,6	7,4	6,1	7,4
Femmina	94,4	92,6	93,9	92,6
Corso di laurea				
Educatore di nido e dei servizi per l'infanzia	17,4	18,1	14,8	18,1
Scienze dell'educazione per educatori e formatori	15,1	11,3	18,0	11,3
Scienze dell'educazione prevalentemente a distanza	1,1	4,5	1,2	4,5
Servizio sociale e sociologia	10,1	5,7	7,2	5,7
Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali	2,5	6,3	3,6	6,3

Scienze pedagogiche e Scienze dell'educazione degli adulti	6,2	10,7	8,0	10,7
Scienze della formazione primaria	42,8	27,3	38,4	27,3
Corsi di laurea e di laurea magistrale ad esaurimento	4,8	14,7	8,8	14,7

3. Apprendere a distanza: un sostegno per gli studenti-lavoratori?

La lettura dei dati raccolti con i questionari online è stata guidata dall'intento di rispondere alla seguente domanda: gli studenti – che sono impegnati anche nel mondo del lavoro e che da questa condizione di doppia appartenenza solitamente scontano una penalizzazione – possono aver trovato un vantaggio nel ricorso alla didattica a distanza che è stato fatto per garantire lo svolgimento delle lezioni e degli esami durante il periodo di lockdown?

Per riflettere su tale quesito, il punto di partenza è stata la distinzione di coloro che hanno partecipato alla rilevazione nelle categorie degli studenti a tempo pieno, degli studenti con impegni lavorativi saltuari e degli studenti con un lavoro continuativo (d'ora in poi studenti-lavoratori), come descritto nella tabella 2.

Tabella 2. La condizione occupazionale degli studenti che hanno compilato i questionari online (valori percentuali)		
	Rilevazione DaD	Rilevazione EaD
Studente/ssa a tempo pieno	36,4	31,2
Studente/ssa con impegni lavorativi saltuari	31,4	30,4
Studente/ssa-lavoratore/trice	32,3	38,4

Il primo dato evidente ma abbastanza prevedibile è che l'età media degli studenti-lavoratori (30,2 anni) appare ben al di sopra di quella degli altri, risultando di 7 anni superiore a quella degli studenti a tempo pieno (23,1) e di oltre 3 a quella degli studenti con impegni lavorativi saltuari (26,6). Gli studenti-lavoratori, quindi, appartengono a quella fascia d'età dai confini labili che è identificata con i "giovani adulti", che sono anche coloro i quali vivono in modo più accentuato una fase di vita segnata dalla transizione. L'autonomia dalla famiglia di origine, l'esperienza di una vita affettiva stabile, l'inserimento nel mondo lavorativo sono infatti tappe che richiedono un forte impegno e

coinvolgimento; e dentro questo contesto biografico va collocata la loro condizione.

Il fatto che la didattica in modalità a distanza (DaD) rappresenti una soluzione che può rispondere meglio di quella in presenza ad alcune esigenze proprie della condizione di studente-lavoratore (conciliazione dei tempi, ottimizzazione della logistica degli spostamenti) è una supposizione decisamente ragionevole ma che, non per questo, è consentito assumere come un dato su cui sviluppare una riflessione. La preferenza che gli studenti-lavoratori dovrebbero accordare alla DaD, infatti, deve comunque essere verificata sul campo, indagando nel dettaglio quali sono le valutazioni, che al riguardo esprimono i diretti interessati, e mettendo tali valutazioni a confronto con i giudizi formulati dagli studenti che non sperimentano la condizione di doppia appartenenza.

Il favore con cui gli studenti-lavoratori guardano alle opportunità offerte da una diversificazione della didattica che consenta anche la sua fruizione a distanza appare evidente dalla lettura dei dati rilevati dal questionario proposto a quanti hanno seguito le lezioni durante il periodo del lockdown. Sono indicative le risposte fornite alla domanda che chiede di esprimere il grado di accordo verso le affermazioni “Mi trovo a mio agio con la didattica in presenza” e “Mi trovo a mio agio con la didattica a distanza”. Con la prima affermazione è “d'accordo” o “assolutamente d'accordo” il 78,6% degli studenti a tempo pieno, una percentuale che scende al 62,8% tra gli studenti con impegni lavorativi saltuari, e raggiunge poco più della metà degli studenti-lavoratori (il 50,3%). La tendenza cambia completamente orientamento quando è considerata la seconda affermazione. In questo caso si trovano “d'accordo” o “assolutamente d'accordo” il 42,8% degli studenti-lavoratori, il 57,0% degli studenti con impegni lavorativi saltuari e il 65,2% degli studenti a tempo pieno (figura 1).

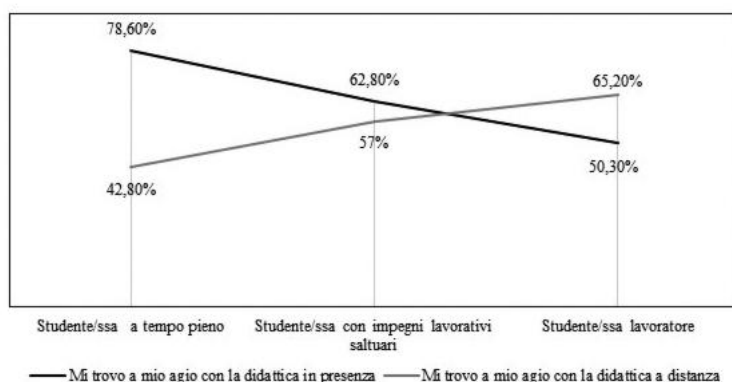


Figura 1. Gradimento delle modalità di didattica

Come si può notare, le due modalità di didattica sono accolte in modo inversamente proporzionale all'intensità dell'impegno lavorativo che hanno gli studenti: quelli che non hanno un lavoro sembrano preferire decisamente la modalità didattica tradizionale, quelli che hanno impegni lavorativi saltuari si collocano in una posizione intermedia (anche se la didattica in presenza riscuote una leggera preferenza rispetto all'altra), mentre gli studenti-lavoratori si posizionano nettamente a favore della DaD. Una conferma in tal senso viene altresì dal grado di accordo che gli studenti esprimono riguardo alla affermazione: "Seguire un corso in modalità tradizionale in presenza è più facile". Come si può osservare dalla tabella 4, il 47,6% degli studenti-lavoratori si trova "per niente" (20,6%) o "poco d'accordo" (27,0%), mentre il 59,1% degli studenti a tempo pieno è abbastanza (19,5%) o assolutamente d'accordo (39,6%). Anche in questo caso gli studenti con impegni lavorativi saltuari si collocano in posizione intermedia.

Tabella 3. Seguire un corso in modalità tradizionale in presenza è più facile (valori percentuali)					
	Esprimi il tuo grado di accordo su una scala da 1 a 5, dove 1 corrisponde a "per niente d'accordo" e 5 corrisponde a "assolutamente d'accordo"				
	1	2	3	4	5
Studente/ssa a tempo pieno	5,7	7,5	27,7	19,5	39,6
Studente/ssa con impegni lavorativi saltuari	14,6	18,2	30,7	15,3	21,2
Studente/ssa lavoratore	20,6	27,0	22,7	12,8	17,0
Totale studenti rispondenti	13,3	17,2	27,0	16,0	26,5

Per approfondire il tema è possibile poi considerare le domande relative all'utilizzo che i rispondenti hanno fatto delle diverse soluzioni tecnologiche con cui è stata proposta la DaD e alla valutazione che ne viene data. Durante il primo periodo dell'emergenza coronavirus, infatti, le forme di erogazione dell'offerta didattica sono state variegate (videolezioni in diretta, videoregistrazioni delle lezioni fruibili in modalità asincrona, diapositive con commento audio eccetera). Tra gli studenti a tempo pieno si trova la porzione maggiore di persone che hanno seguito "spesso" o "sempre" le lezioni in diretta webinar e che hanno utilizzato la piattaforma di e-learning FormOnLine. Nel primo caso sono il 71,1%, contro il 55,5% degli studenti con lavori saltuari e il 46,1% degli studenti-lavoratori. Nel secondo caso sono l'85,5% dei primi, contro il 78,9% dei secondi e l'81,6% dei terzi.

La differenza si riduce in modo sensibile quando si introduce una modalità che apre agli studenti la possibilità di gestire il proprio tempo. Una conferma in tal senso si trova anche quando si osservano i risultati delle persone che hanno seguito le lezioni registrate (quindi in differita) caricate sulle piattaforme: è stata un'opportunità che ha permesso ad un altro 40,4% di studenti lavoratori di seguire un corso. Tuttavia, le conferme più importanti emergono quando si osservano le modalità di utilizzo della piattaforma di e-learning: hanno scaricato "spesso" o "sempre" slides o materiali resi disponibili dai docenti il 95,3% degli studenti a tempo pieno, il 91,5% degli studenti con impegni lavorativi parziali e il 91,2% degli studenti-lavoratori.

Se l'introduzione della DaD è stato un passaggio importante perché ha consentito la pluralizzazione delle forme con cui possono essere veicolati i contenuti degli insegnamenti e ha favorito una diversificazione dei linguaggi, non meno rilevante è il fatto che ha permesso agli studenti di utilizzare i vari strumenti a disposizione per gestire nel modo migliore i tempi da dedicare all'apprendimento. Osservando la valutazione sull'offerta formativa a distanza espressa da coloro i quali hanno risposto al questionario, infatti, è tra gli studenti-lavoratori che si concentrano i giudizi maggiormente positivi: il 63,1% di loro è "abbastanza soddisfatto" o "completamente soddisfatto" delle lezioni svolte in modalità asincrona, l'83% della piattaforma di e-learning, il 63,8% delle interazioni con i docenti. Il livello di gradimento è sempre superiore agli altri profili, come si può verificare dalla tabella 4, soltanto la modalità di svolgimento delle lezioni in diretta riscuote un livello di gradimento inferiore: 63,1% contro il 64,8% rilevato tra gli studenti a tempo pieno.

Tabella 4. Studenti/studentesse abbastanza o completamente soddisfatti ... (valori percentuali)				
	delle lezioni in diretta	delle lezioni in modalità asincrona	della piattaforma e-learning	dell'interazione con docenti
Studente a tempo pieno	64,8	48,4	61,0	61,6
Studente/ssa con impegni lavorativi saltuari	62,1	62,8	67,1	54,0
Studente lavoratore	63,1	63,1	83,0	63,8

Una domanda del questionario, infine, invitava gli studenti ad esprimere un giudizio sulla ipotesi che anche dopo la fine della emergenza coronavirus la DaD possa essere mantenuta come risorsa integrativa della didattica in presenza (fig. 2). Le risposte fornite evidenziano che la DaD è considerata un'opportunità sia dagli studenti-lavoratori sia dagli studenti con impegni lavorativi parziali (sono "abbastanza d'accordo" e "completamente d'accordo" il 72,2%

dei primi e il 68,6% dei secondi), mentre tra gli studenti a tempo pieno i favorevoli si fermano al 57,5%.

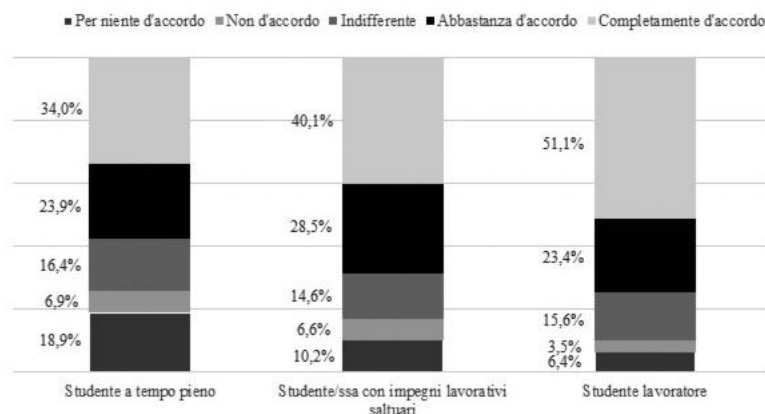


Figura 2. La DaD andrebbe integrata alla didattica tradizionale in presenza

Ulteriori elementi di riflessione sul tema dell'attività universitaria in modalità a distanza e su come tale soluzione possa rappresentare una opportunità favorevole per gli studenti-lavoratori vengono forniti dai dati provenienti dal questionario online sugli esami a distanza (EaD). In questo caso il focus dell'attenzione è posto sulla difficoltà che gli studenti-lavoratori hanno nel sostenere regolarmente gli esami e sulla possibilità che la modalità EaD possa contribuire a ridurre tale criticità.

Durante la sessione estiva di esami tenuta in modalità online, tra l'inizio di giugno e i primi giorni di agosto 2020, l'89,6% degli studenti ha sostenuto esami. Disaggregando il dato complessivo, tuttavia, si rileva che su esso gli studenti a tempo pieno pesano per il 94,9% mentre gli studenti-lavoratori per l'85,4% a testimonianza del fatto che la condizione occupazionale ha un rilievo sulla probabilità di riuscire a sostenere la prova finale – trova conferma anche quando si considerano gli studenti con impegni lavorativi saltuari, che si posizionano nel mezzo (89,5%).

Tabella 5. Hai sostenuto esami? (valori percentuali)		
	No	Si
Studente/ssa a tempo pieno	5,1	94,9
Studente/ssa con impegni lavorativi saltuari	10,5	89,5
Studente/ssa lavoratore	14,6	85,4
Totale studenti rispondenti	10,4	89,6

La fatica degli studenti-lavoratori a tenere il passo degli esami, del resto, è nota ed emerge anche da altre indicazioni fornite dalla rilevazione. Il gruppo dei fuori corso, che raggiunge il 14,4% dei rispondenti, è infatti costituito per meno di 1/10 da studenti a tempo pieno (8,3%), per il 41,7% da quanti svolgono lavori saltuari ed esattamente per la metà da coloro i quali hanno un lavoro continuativo³.

Un secondo interessante risultato, inoltre, appare quando si considera il giudizio con cui gli studenti valutano l'esperienza degli esami a distanza. Le risposte permettono di formulare considerazioni su alcune possibili opportunità aperte dall'introduzione di una modalità di svolgimento diversa dalla tradizionale. Infatti, tra quanti hanno sostenuto esami a distanza, come si evince dalla tabella 6, sono proprio gli studenti-lavoratori a giudicare l'esperienza in modo più positivo: se si sommano i risultati nelle ultime due colonne ("Positivamente" e "Molto positivamente") possiamo notare che gli studenti a tempo pieno arrivano al 47,3%; gli studenti con impegni lavorativi saltuari raggiungono il 60,3%; gli studenti-lavoratori toccano quota 70,7%.

Tabella 6. Complessivamente, come valuteresti la tua esperienza con gli esami nella modalità a distanza? (valori percentuali)

	Molto negativamente	Negativamente	Né negativamente né positivamente	Positivamente	Molto positivamente
Studente/ssa a tempo pieno	9,5	18,9	24,3	36,5	10,8
Studente/ssa con impegni lavorativi saltuari	8,8	14,7	16,2	32,4	27,9
Studente/ssa lavoratore	1,2	9,8	18,3	39,0	31,7
Totale studenti rispondenti	6,3	14,3	19,6	36,2	23,7

Per approfondire la questione è utile considerare un'ulteriore domanda riguardante le difficoltà incontrate durante la prima esperienza di esami online e che proponeva una batteria di items di risposta per ognuno dei quali i rispondenti potevano esprimere un grado d'accordo da 1 (per niente d'accordo) a 5 (assolutamente d'accordo). Osservando i dati (cfr. tabella 7), colpisce che

³ Un risultato analogo emerge anche dal questionario sulla DaD. Gli studenti fuori corso rappresentano l'8,5% dei rispondenti e sono per il 13,5% studenti a tempo pieno, per il 29,7% studenti con impegni lavorativi saltuari e per il restante 56,8% studenti-lavoratori.

il 42% degli studenti-lavoratori non abbia incontrato difficoltà, contro il 38,2% degli studenti con impegni lavorativi saltuari e il 25,7% degli studenti a tempo pieno. I primi si sono trovati meglio ad affrontare gli esami a distanza sia rispetto all'adeguatezza della loro dotazione tecnologica, sia rispetto alla gestione della piattaforma, sia rispetto alla dimensione ambientale. Anche nella gestione della turnazione degli esami la percentuale questi studenti, che a volte devono cercare di conciliare i tempi di lavoro e studio attraverso un delicato esercizio di equilibrio, hanno incontrato meno difficoltà degli altri.

Tabella 7: Studenti che durante gli EaD NON hanno incontrato alcuna difficoltà ...
... (valori percentuali)

	di natura tecnica (connessione)	nella gestione dell'applicativo Microsoft Teams	nella turnazione	di concentrazione (rumori ambientali, familiari in casa, postazione non adeguata)
Studente a tempo pieno	44,6	54,1	54,1	29,7
Studente/ssa con impegni lavorativi saltuari	41,2	61,8	50,0	42,6
Studente lavoratore	52,4	70,7	64,6	40,2

4. Conclusioni

L'analisi dei dati provenienti dalle due rilevazioni fornisce indicazioni che consentono di svolgere alcune riflessioni riguardo al quesito iniziale sul rilievo che la DaD può rivestire per gli studenti-lavoratori. In primo luogo, l'esperienza degli EaD e quella della DaD hanno permesso loro un miglioramento della "sincronizzazione dei tempi" di vita. Questo lo si rileva soprattutto dall'apprezzamento che esprimono sulla programmazione delle "turnazioni" proposte per l'organizzazione degli appelli, oltre che nel maggiore ricorso all'utilizzo delle lezioni videoregistrate o del materiale reso disponibile dai docenti sulla piattaforma di e-learning. In secondo luogo, i dati evidenziano il contributo che la DaD può offrire nel ridurre per gli studenti-lavoratori il rischio di una mancata integrazione accademica. L'esperienza del lockdown sembra, infatti, aver incentivato le interazioni in remoto tra studenti e docenti; e di questo i principali beneficiari sono risultati proprio gli studenti lavoratori, che si sono dichiarati estremamente soddisfatti delle comunicazioni digitali con i docenti.

A quanto pare la DaD, che in larga misura è stata considerata un'opzione di ripiego valida per le fasi di emergenza, per lo studente lavoratore costituisce

invece una risorsa particolarmente utile e apprezzata. Tra essi sono emerse le opinioni nel complesso più favorevoli sia riguardo all'utilizzo degli strumenti sia riguardo alla valutazione dell'offerta formativa. Non stupisce, dunque, avere rilevato l'auspicio affinché – superata l'emergenza sanitaria – la didattica a distanza possa rimanere ad integrazione di quella tradizionale in presenza. Questo arricchimento potrebbe incidere in modo positivo sul miglioramento delle prestazioni proprio degli studenti-lavoratori, perché li aiuterebbe ad affrontare gli ostacoli organizzativi e di tempo, e perché favorirebbe una maggiore interazione con l'Università tramite i docenti.

Nella urgenza della risposta elaborata per affrontare la pandemia sembra insomma essere emersa un'opportunità per sostenere il percorso degli studenti con un consistente impegno nel mondo del lavoro, un segmento della popolazione universitaria notoriamente esposto ad un elevato rischio di ritardo e di abbandono. Ciò suggerisce che l'utilizzo di materiali multimediali e la loro continuativa messa a disposizione in rete nonché un più sistematico (e orientato) ricorso alla didattica blended dovrebbero diventare strategie d'azione considerate con attenzione dagli Atenei soprattutto nella prospettiva di sostenere la carriera accademica di particolari tipologie di studente.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2018), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018*, Roma, Anvur.
- BALLARINO, G. (2011), *Le politiche per l'università* in U. Ascoli, a cura di, *Il welfare in Italia*, Bologna, Il Mulino, pp.197-224.
- BEAN, J.P., METZNER, B.S. (1985), A conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition, *Review of Educational Research*, 55, 4, 485-540.
- BURGALASSI, M. (2019), *La performance formativa del sistema universitario. Il caso degli studi di area socioeducativa*, Milano, FrancoAngeli.
- CALLENDER, C. (2008), The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement, *Journal of Education Policy*, 23, 4, 359-377.
- DAROLIA, R. (2014), Working (and studying) day and night: Heterogenous effect of working on the academic performance of full-time and part-time students, *Economic of Education Review*, 38, 38-50.
- DI PAOLO, A., MATANO, A. (2020), *The Impact of working while studying on the Academic and Labour Market Performance of Graduates: The Joint Role of Work-Intensity and Job-Field Match*, working paper European Commission (2015), *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- OECD (2014), *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris, Oecd Publishing
- QUINN, J. (2013), *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among Students from Under-represented Groups*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- SCHIZZEROTTO, A., DENTI, F. (2005), *Perduti e in ritardo. L'esperienza dell'abbandono e dell'irregolarità degli studi in cinque leve di immatricolati all'ateneo di Milano-Bicocca*, Milano, Università degli Studi di Milano Bicocca.
- THEUNE, K. (2015), The working status of students and time to degree at German universities, *Higher Education*, 70, 725-752.
- TINTO, V. (1975), Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- TRIVENTI, M. (2014), Does working during higher education affect students' academic progression?, *Economic of Education Review*, 41, 1-13.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO P. (2008), Studio, lavoro e disuguaglianza nell'università italiana, *Stato e Mercato*, 3, 505-537.
- TRIVENTI, M., TRIVELLATO P. (2015), a cura di, *L'istruzione superiore. Caratteristiche, funzionamento e risultati*, Roma, Carocci.
- VIESTI, G. (2016), *Università in declino. Una indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Roma, Donzelli

Qualità d'uso delle piattaforme per la didattica a distanza nel periodo di contenimento del COVID-19: una indagine empirica tra studenti di Roma Tre e LUMSA¹

Federica Caffaro², Margherita Micheletti Cremasco³

1. Introduzione

L'E-learning Action Plan promosso dalla Commissione Europea nel marzo del 2001 conteneva la prima definizione in sede comunitaria del concetto di E-learning, inteso come “the use of new multimedia technologies and the internet to improve the quality of learning by facilitating access to resource and services as well as remote exchanges and collaboration” (European Commission, 2001). Da allora, l'Action Plan ha inteso coinvolgere gli attori dell'educazione e della formazione, nonché i rilevanti attori sociali, industriali ed economici, al fine di rendere l'apprendimento permanente la forza trainante di una società coesa e inclusiva, all'interno di un'economia competitiva. Realizzare programmi di E-learning efficaci contribuisce dunque a promuovere gli obiettivi di inserimento professionale e adattamento previsti dalla strategia europea per l'occupazione, colmando la carenza di competenze associate alle nuove tecnologie e migliorando l'inclusione sociale. La centralità dello sviluppo di un sistema di educazione e formazione altamente digitalizzato viene ribadita anche nel Digital Education Action Plan (2021-2027) della Commissione Europea (European Commission, 2020), anche alla luce del massivo ricorso alle tecnologie per fini educativi imposto dall'emergenza sanitaria legata al COVID-19 in corso. In questo ambito, la valutazione di programmi, iniziative, ed esperienze E-learning acquisisce dunque notevole rilevanza, al fine di identificare ed affrontare problematiche emergenti legate al nuovo “veicolo” di apprendimento.

Nonostante le potenzialità offerte dalla digitalizzazione delle attività educative e di formazione, la letteratura scientifica evidenzia alti tassi di abbandono (fino all'80%, come riportato in Hodges, 2004) nei corsi E-learning. La man-

¹ I dati presentati in questo contributo si riferiscono alla fase preliminare del progetto di ricerca: *Valutazione d'uso di piattaforme per la didattica a distanza nel periodo di contenimento del COVID-19*, realizzato in collaborazione con l'Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Scienze della Vita e Biologia dei Sistemi (Torino, Italia). La raccolta dati è ancora in corso, anche presso l'ateneo torinese.

² Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, Roma, Italia.

³ Dipartimento di Scienze della Vita e Biologia dei Sistemi, Università di Torino, Torino, Italia.

canza di motivazione o l'incapacità di mantenerla lungo lo sviluppo del corso vengono spesso identificate come le principali ragioni di questo fenomeno. Diversi sono gli aspetti che concorrono a creare e sostenere la motivazione dell'utente, come la pertinenza dei contenuti, il livello di comfort con la tecnologia, la disponibilità di supporto tecnico, ecc., ma un contributo importante è rappresentato dall'usabilità delle applicazioni di E-learning (Zaharias & Poylymenakou, 2009). L'usabilità di un sistema tecnologico viene definita dall'ISO (International Organization for Standardization) come l'efficacia, l'efficienza e la soddisfazione con le quali determinati utenti raggiungono determinati obiettivi in determinati contesti (ISO 9241:11, 2018). I sistemi di E-learning efficaci devono includere funzionalità sofisticate e avanzate e la loro interfaccia deve nascondere la loro complessità, fornendo un'interazione facile e flessibile in grado di catturare l'interesse degli utenti. Gli aspetti di usabilità rivestono pertanto particolare interesse nelle fasi iniziali di progettazione di una attività di E-learning: una valutazione d'uso dei sistemi tecnologici adottati da parte degli utenti cui si rivolge l'attività formativa può contribuire a rendere l'esperienza più adatta alle esigenze e preferenze dell'utente e per questo più efficace.

L'usabilità è importante componente dello *user engagement*, definito come la qualità dell'esperienza dell'utente caratterizzata da un profondo investimento cognitivo, temporale, affettivo e comportamentale nell'interazione con un sistema tecnologico (O'Brien & Toms, 2010); numerose evidenze empiriche mostrano come la capacità di coinvolgere e mantenere il coinvolgimento dell'utente nell'ambiente digitale abbia effetti positivi nel campo dell'E-learning, E-health, *citizen inquiry and participation* (O'Brien & Cairns, 2016). L'usabilità e l'*engagement* percepiti nell'interazione con sistemi digitali hanno mostrato di essere importanti predittori dell'utilità e della facilità di utilizzo percepite (Venkatesh, 2000). Questi costrutti sono a loro volta risultati in grado di predire l'intenzione di utilizzo futuro dei sistemi stessi, secondo il *Technology Acceptance Model* (TAM, Venkatesh & Davis, 2000), modello teorico ampiamente utilizzato per spiegare l'adozione di tecnologie innovative in diversi settori. La concezione di questo studio si inserisce nell'ambito dell'interesse di ricerca, tipico dell'approccio ergonomico, che vede il coinvolgimento dell'utente nelle valutazioni di usabilità di strumenti e servizi per contribuire al loro miglioramento, proprio a partire dall'ascolto delle esigenze dell'individuo.

Le misure di contenimento del COVID-19 hanno richiesto un cambiamento repentino degli strumenti e dei metodi per elargire/fruire la didattica in ambito universitario: l'accelerazione del processo di adozione di supporti digitali finora poco utilizzati ha risolto nell'immediato la richiesta di continuità delle attività didattiche, mettendo però in evidenza alcune criticità e difficoltà d'uso. Una valutazione d'uso effettuata al termine del primo periodo didattico svolto esclusivamente in E-learning può dunque fornire indicazioni rilevanti, proprio perché coinvolge utenti che si sono trovati per necessità ad interagire con piattaforme e modalità spesso mai sperimentate prima. Probabilmente si tratta di una occasione unica per identificare criticità e fornire spunti di rifles-

sione per il miglioramento della qualità dell'interazione con questo nuovo veicolo di apprendimento, che siano basati sulle reali esigenze e preferenze degli utenti.

Sulla base delle considerazioni sopra esposte, il presente studio intende valutare l'uso delle piattaforme E-learning, intensificatosi nel periodo di attuazione delle misure per il contenimento del COVID-19, in relazione alla Didattica A Distanza (DAD). Scopo del lavoro è quello di individuare potenziali aree di criticità riferite dagli studenti nell'utilizzo di piattaforme per la DAD e proporre possibili interventi per migliorarne l'esperienza d'uso. Attraverso la somministrazione di un questionario composto da domande tratte da strumenti ampiamente in uso nella valutazione dell'usabilità e della *user satisfaction* nell'interazione con interfacce tecnologiche, la ricerca si pone l'obiettivo di raccogliere dati relativi alla familiarità, percezione di utilità e facilità di utilizzo, gradevolezza dell'interfaccia, coinvolgimento percepito nell'utilizzo e intenzione d'uso futura, da parte di gruppi di studenti di due diverse realtà universitarie romane (Roma Tre e LUMSA), per confrontare criticità e positività in relazione all'uso sia di piattaforme condivise che di alcune specifiche e diverse scelte dell'uno e dell'altro ateneo.

2. Materiali e metodo

2.1 Partecipanti

Hanno preso parte all'indagine 40 studenti del Dipartimento di Scienze Umane di LUMSA e 24 studenti del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Le principali caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti sono riportate in Tabella 1.

		N	%
Genere	Maschio	49	76.6
	Femmina	14	21.8
	Altro	1	1.6
Corso di studi	Laurea Triennale	55	85.9
	Laurea Magistrale	9	14.1
		M	DS
Età (anni)		24.05	7.32

Tabella 1. Caratteristiche socio-anagrafiche dei partecipanti all'indagine.

2.2 Piattaforme valutate

La valutazione d'uso ha riguardato due piattaforme Moodle e due di videoconferenza, per un totale di quattro piattaforme nel totale degli atenei considerati. Moodle è una piattaforma di E-learning che consente la fruizione di contenuti didattici a distanza. Non occorre acquistare alcun software particolare, basta un collegamento ad Internet e un browser di navigazione per usufruire della piattaforma. Tra i due atenei, varia il nome specifico dato alla piattaforma Moodle (Formonline per Roma Tre e E-learning per LUMSA) e l'interfaccia grafica adottata dal sistema, come si può vedere in Figura 1.

Per quanto riguarda le piattaforme di videoconferenza, Microsoft Teams (scelta di Roma Tre) e Google Meet (scelta di LUMSA) sono strumenti per la comunicazione e la collaborazione che presentano diverse funzionalità. In particolare, possono essere utilizzati per organizzare riunioni, con collegamento audio e video, e per gestire la relativa documentazione, inclusa la registrazione. Entrambe le piattaforme sono utilizzabili via Web oppure con la applicazione installata sul proprio computer, tablet o smartphone.

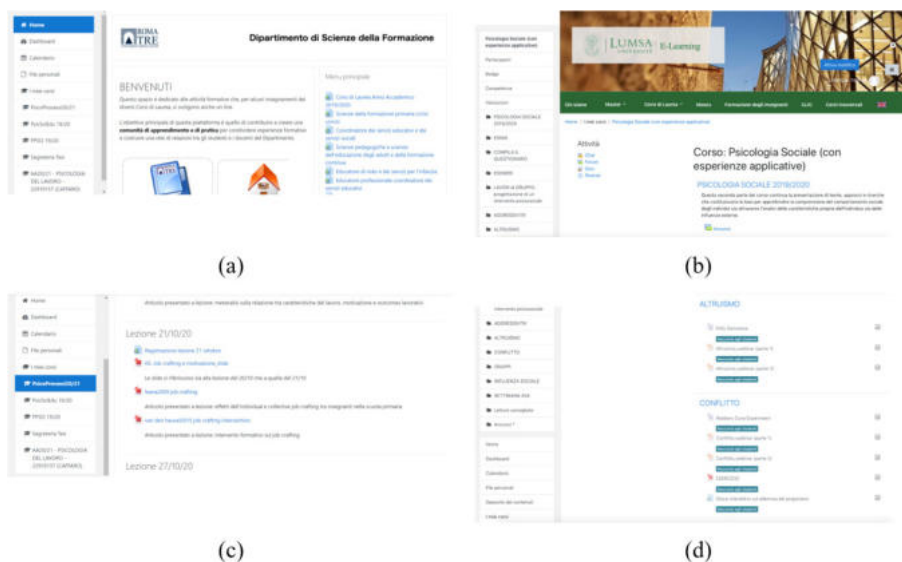


Figura 1. Interfaccia grafica della piattaforma Moodle adottata dai due atenei per l'home page del docente ((a) Formonline Roma Tre, (b) E-learning LUMSA) e per la pagina del singolo insegnamento ((c) Formonline Roma Tre, (d) E-learning LUMSA).

2.3 Strumenti

Lo strumento utilizzato per la raccolta dati è stato un questionario online realizzato attraverso l'applicativo Google Forms. Ai partecipanti veniva inizial-

mente chiesto di indicare la piattaforma (Moodle o videoconferenza) usata nella maggior parte dei corsi seguiti nel semestre. Successivamente, venivano indagati aspetti relativi ad utilità e facilità di utilizzo percepita della piattaforma (migliora l'apprendimento, rende l'apprendimento più veloce, è utile per l'apprendimento, è chiara e comprensibile, è facile da usare, è flessibile, è facile diventare esperti nell'usarla; scala di valutazione da 1=per nulla d'accordo a 4=molto d'accordo). Gli item utilizzati sono stati sviluppati basandosi sullo strumento proposto da Davis (1989) per indagare i costrutti che rappresentano il fulcro del TAM (Venkatesh & Davis, 2000).

Nella seconda sezione sono stati indagati aspetti relativi all'usabilità dell'interfaccia (scala di valutazione da 1=per nulla d'accordo a 4=molto d'accordo), declinati nelle dimensioni previste in studi precedenti relativi a usabilità percepita e soddisfazione dell'utente nell'interazione con sistemi di gestione (Calisir & Calisir, 2004) e piattaforme E-learning aziendali (Zaharias & Poylymenakou, 2009): è veloce, è affidabile, permette di caricare e scaricare contenuti facilmente, agevola i lavori di gruppo, è prevedibile, è facile trovare i contenuti cercati, i caratteri dell'interfaccia sono leggibili.

Nella terza sezione è stato indagato l'*engagement* percepito nell'uso della piattaforma (scala di valutazione da 1=per nulla d'accordo a 4=molto d'accordo), utilizzando dimensioni e item (in particolare: il tempo vola durante l'utilizzo, usare la piattaforma è una esperienza frustrante, la piattaforma disorienta, richiede sforzo, ha un grafica piacevole, è gradevole alla vista, usare la piattaforma è una esperienza gratificante, consiglieri la piattaforma ad amici e colleghi, usare la piattaforma è coinvolgente, usare la piattaforma è divertente) derivati dalla *User Engagement Scale* (O'Brien, Cairns, & Hall, 2018), che si è dimostrata misura valida e affidabile dell'*engagement* dell'utente nell'interazione con sistemi tecnologici per diverse finalità, dalla ricerca di informazioni, alle news online, agli applicativi per il consumatore, videogiochi e formazione (O'Brien & Cairns, 2016).

Nella quarta sezione sono stati indagati il livello di *expertise* percepito nell'uso della piattaforma prima dell'emergenza sanitaria e al momento della compilazione del questionario e l'intenzione di continuare ad utilizzarla per diverse attività (lezioni, esercitazioni, esami) anche dopo il periodo di limitazione alle attività didattiche tradizionali dovuto alle misure di contenimento in atto. Il livello di *expertise* è stato indagato attraverso una scala a tre livelli (novizio, intermedio, esperto, come in Lewis et al., 2015) e l'intenzione d'uso futura attraverso una scala di probabilità di adozione (da 1=sicuramente no a 4=sicuramente sì) e domande aperte sul tipo di attività e le ragioni per cui si vorrebbe continuare ad usare le piattaforme.

Nell'ultima sezione è stata indagata la familiarità con computer e applicativi, utilizzando gli item previsti da Farzin (2016) per valutare la *computer literacy* dei partecipanti al suo studio sugli atteggiamenti verso un sistema di E-learning: conosco e riesco a lavorare facilmente con i sistemi operativi standard (Windows, iOS), so installare ed eseguire software facilmente, è facile per me utilizzare dispositivi di memoria esterna (hard disk esterni, USB) riesco a la-

vorare facilmente con le funzioni standard del pacchetto Microsoft Office (es. copia, stampa etc su Word, Excel, PowerPoint). Chiudeva il questionario una scheda socio-anagrafica.

2.4 Procedura

I possibili partecipanti sono stati informati delle finalità della ricerca e coinvolti per adesione volontaria attraverso e-mail sulla casella di posta istituzionale, a cui hanno ricevuto il link per la compilazione del questionario. La compilazione è avvenuta tra maggio e giugno 2020, al termine del secondo semestre dell'anno accademico 2019/20, dunque a ridosso della prima esperienza massiva con la DAD, dovuta alle limitazioni imposte per il contenimento del COVID-19.

3. Risultati

Ai fini di questo contributo, verranno considerati i risultati relativi ad aspetti di utilità/facilità di utilizzo percepite, usabilità, *engagement* nell'uso della piattaforma, *expertise* acquisita ed intenzione di adozione futura. Per quanto riguarda le piattaforme cui i partecipanti hanno fatto riferimento nelle loro risposte, gli intervistati di Roma Tre hanno indicato prevalentemente la piattaforma Microsoft Teams (79.2%) mentre quelli di LUMSA Google Meet (85.0%).

Le Figure 2 e 3 mostrano le medie dei giudizi relativi agli aspetti di utilità, facilità di utilizzo e usabilità percepite dagli utenti. In generale emerge come le piattaforme abbiano ricevuto punteggi più elevati in relazione alla loro facilità d'uso rispetto alla loro utilità percepita per l'apprendimento; di tutte e quattro le piattaforme vengono apprezzate la flessibilità d'uso e la facilità nel diventarne esperti (fa eccezione Microsoft Teams di Roma Tre, che su questo aspetto riporta un punteggio basso). In generale viene percepita come migliore per tutte le variabili, incluso l'apprendimento, la piattaforma Moodle di Roma Tre (Formonline).

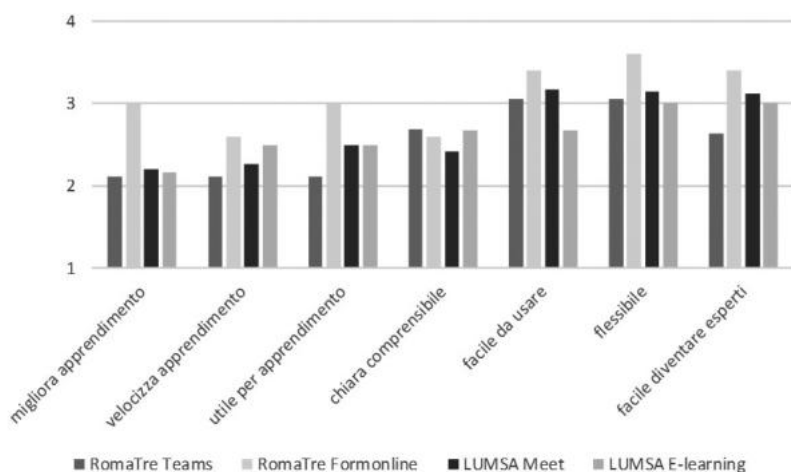


Figura 2. Medie dei giudizi relativi ad aspetti di utilità e facilità di utilizzo percepite delle diverse piattaforme.

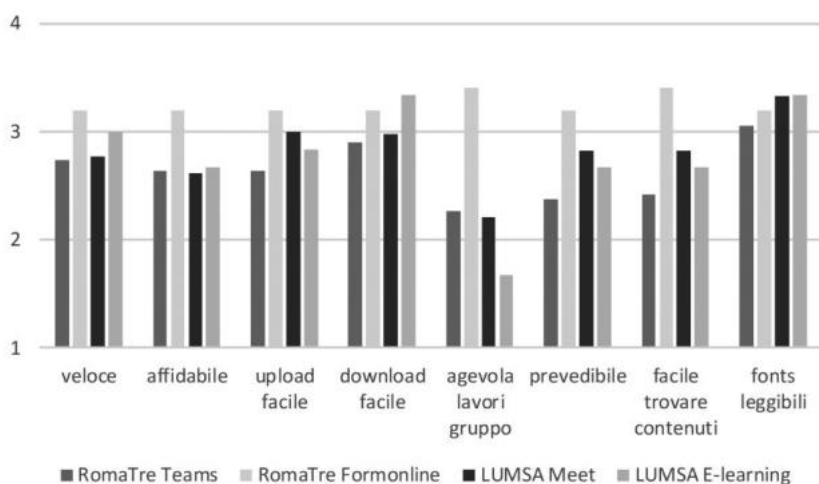


Figura 3. Medie dei giudizi relativi ad aspetti di usabilità delle diverse piattaforme.

Per quanto riguarda gli aspetti di usabilità, Formonline di Roma Tre ha ricevuto valutazioni medie migliori per quasi tutte le variabili di usabilità considerate, con giudizi particolarmente più alti delle altre in affidabilità, prevedibilità e facilità nel reperire contenuti, risultando anche l'unica che sembra davvero agevolare i lavori di gruppo. Teams di Roma 3 pare invece aver raccolto il minor consenso, tra le quattro piattaforme considerate, con giudizi di usabilità tendenzialmente più bassi per quasi tutti gli indicatori. Presso

LUMSA le differenze tra le valutazioni delle due piattaforme in uso sono meno evidenti, e si alternano nel miglior punteggio tra le due, pur risultando entrambe nella maggior parte dei casi su valutazioni peggiori rispetto a Formonline, ma per sei indicatori su otto superiori a Teams. Tra le piattaforme di videoconferenza, Meet riporta punteggi talvolta paragonabili, ma in cinque variabili superiori, rispetto a Teams.

Formonline ha riportato giudizi più favorevoli rispetto alle altre piattaforme anche considerando le medie dei giudizi relativi agli aspetti di *engagement* percepito nell'uso della piattaforma (Figura 4). Bassi risultano infatti i livelli di frustrazione nell'utilizzo, così come quelli di disorientamento e fatica nell'uso; elevate le valutazioni sia di gradevolezza visiva del layout dell'interfaccia, sia di coinvolgimento, divertimento e gratificazione. Tra le piattaforme di videoconferenza, in generale, l'interfaccia di Teams appare coinvolgere meno l'utente rispetto al corrispettivo di LUMSA, Meet.

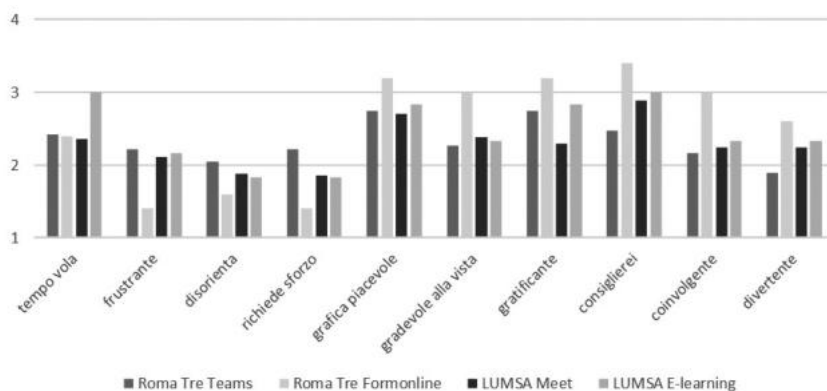


Figura 4. Medie dei giudizi relativi ad aspetti di *engagement* percepito nell'utilizzo delle diverse piattaforme.

Per quanto riguarda il livello di esperienza riferita prima dell'emergenza sanitaria con ognuna delle piattaforme, la maggior parte dei partecipanti di Roma Tre si dichiarava novizio nell'uso di Teams (52.6%) ed intermedio in quello di Formonline (60%); inverso il trend per LUMSA, con una maggiore percentuale di partecipanti che si ritenevano intermedi in Meet (52.9%) e novizi nell'uso di Moodle (66.7%). Al momento della somministrazione del questionario, per quanto riguarda le due piattaforme di videoconferenza, la maggior parte dei rispondenti si autodefiniva intermedio (78.9% Meet, 50% Teams), mentre si definiva esperto nell'uso delle piattaforme Moodle (80% Formonline, 50% E-learning).

La Figura 5 mostra i risultati relativi all'intenzione di adottare le piattaforme per la didattica a distanza anche una volta terminato il periodo di utilizzo legato all'emergenza sanitaria in corso: nel complesso i partecipanti hanno mostrato

di essere favorevoli a continuare ad usufruire di queste piattaforme, soprattutto quelle Moodle, per esercitazioni, prove in itinere e come integrazione delle lezioni in presenza, apprezzando la possibilità che le piattaforme offrono di avere il materiale didattico sempre a disposizione e il poterne usufruire anche in momenti e luoghi diversi rispetto ai vincoli d'orario e di aula imposti dalla lezione in presenza (fattore agevolante soprattutto per gli studenti lavoratori).

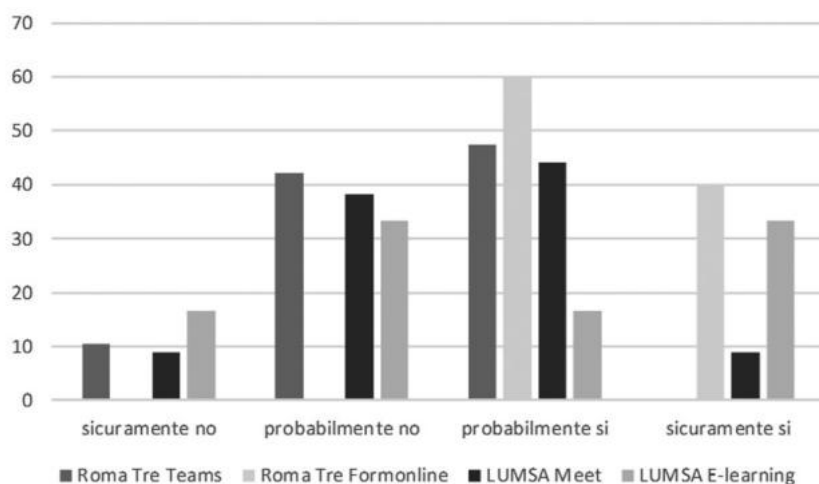


Figura 5. Intenzione d'uso delle piattaforme considerate, anche una volta conclusa l'emergenza sanitaria.

4. Conclusioni

Considerati globalmente, i risultati sembrano indicare una esperienza d'uso più agevole e soddisfacente con le piattaforme Moodle, rispetto a quelle per la videoconferenza, con la piattaforma Formonline di Roma Tre percepita come particolarmente facile da utilizzare e coinvolgente. Tra le piattaforme di videoconferenza, per quanto nelle valutazioni siano molto spesso simili i punteggi ottenuti, l'interfaccia di Meet appare globalmente più usabile rispetto a quella di Teams, specie per quanto riguarda leggibilità dei caratteri e facilità ad individuare i contenuti salienti.

La maggiore usabilità percepita nell'interazione con le piattaforme Moodle può essere interpretata alla luce di una maggiore familiarità con queste piattaforme, già in uso prima dell'emergenza sanitaria come spazio di archiviazione di materiali didattici presso i due atenei. Il maggior senso di disorientamento percepito nell'interazione con le piattaforme di videoconferenza potrebbe essere ricondotto al ruolo giocato dal modello mentale sviluppato negli anni dagli studenti su come si svolge tipicamente l'attività didattica. I modelli mentali (Nor-

man, 1983) sono rappresentazioni della realtà (oggetti, azioni, situazioni o persone) costruite sulla base dell'esperienza e dell'osservazione del mondo e utilizzate per produrre inferenze qualitative e quantitative che ci permettono di descrivere, predire e spiegare il comportamento di un sistema. Il modello mentale degli ambienti, degli strumenti e delle procedure previste per l'erogazione delle lezioni in presenza si differenzia da quello richiesto nell'interazione con un sistema tecnologico che richiede di operare su precisi dispositivi di comando e controllo al fine dell'esecuzione dell'attività. La discrepanza esistente tra i due modelli mentali potrebbe essere ridotta attraverso interventi di riprogettazione partecipata dell'interfaccia, in vista di una sua maggiore rispondenza alle esigenze degli utenti e aderenza alle dinamiche della situazione reale e attraverso interventi formativi mirati per gli utenti, volti ad un adattamento del loro modello mentale iniziale che includa l'immagine del nuovo sistema. Anche il ricorso a interfacce utente adattive (Benyon, 1993) potrebbe contribuire a migliorare l'esperienza d'uso delle piattaforme, consentendo una loro maggiore rispondenza alle differenze individuali in termini di modelli mentali e stili di apprendimento.

La possibilità di scambio e la dimensione comunitaria giocano un ruolo fondamentale nell'efficacia dell'apprendimento ed è quindi importante che vengano mantenute anche nell'esperienza di E-learning (Stacey, 2007). A questo riguardo, risultato interessante che meriterebbe ulteriori approfondimenti è quello relativo ai bassi punteggi riportati dalle piattaforme di videoconferenza in relazione ai lavori di gruppo. Tali piattaforme, permettendo l'interazione sincrona tra gli utenti, dovrebbero infatti essere percepite come agevolanti, nei confronti delle interazioni gruppali; questa dinamica potrebbe però essere ostacolata da aspetti tecnici di connessione o capacità del dispositivo utilizzato che rendono per l'utente più gravosa la gestione delle attività di gruppo, non riuscendo di fatto a riprodurre l'immediatezza e l'efficacia di una interazione in presenza e generando frustrazione e ansia. Gli inconvenienti tecnici pongono importanti sfide all'uso delle tecnologie per l'apprendimento e diversi studi hanno evidenziato l'effetto positivo di un supporto informativo fin dall'inizio dell'interazione con i sistemi di E-learning, che fornisca una introduzione generale alla piattaforma usata e familiarizzi gli utenti anche con i problemi tecnici che possono sorgere e le possibili soluzioni (Asoodar, Vaezi, & Izanloo, 2016).

I risultati riportati nel presente contributo sono relativi ad una fase preliminare di una ricerca ancora in corso e non possono pertanto essere generalizzati né considerati conclusivi; tuttavia, i dati raccolti hanno permesso di evidenziare alcuni aspetti relativi alla qualità d'uso delle piattaforme adottate nei due casi studio (Roma Tre e LUMSA) che potrebbero beneficiare di esperienze di riprogettazione partecipata delle interfacce e/o di formazione mirata agli utenti su strategie di utilizzo diversificate, al fine di migliorare l'esperienza d'uso e sostenere l'*engagement* dell'utente, in vista di una promozione dell'utilizzo delle piattaforme DAD anche al termine dell'attuale periodo di emergenza e del consolidamento di nuovi paradigmi formativi.

Riferimenti bibliografici

- ASOODAR, M., VAEZI, S., & IZANLOO, B. (2016). Framework to improve e-learner satisfaction and further strengthen e-learning implementation. *Computers in Human Behavior*, 63, 704-716.
- BENYON, D. (1993). Accommodating individual differences through an adaptive user interface. *Human Factors in Information Technology*, 10, 149-149.
- CALISIR, F., CALISIR, F. (2004). The relation of interface usability characteristics, perceived usefulness, and perceived ease of use to end-user satisfaction with enterprise resource planning (ERP) systems. *Computers in Human Behavior*, 20(4), 505-515.
- DAVIS, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 319-340.
- EUROPEAN COMMISSION (2001). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. The E-Learning Action Plan. Designing tomorrow's education*. Brussels: Commission of the European Communities.
- EUROPEAN COMMISSION (2020). *Digital education action plan 2021-2027 – Resetting education and training for the digital age*. Brussels: Commission of the European Communities.
- FARZIN, S. (2016). Attitude of students towards E-examination System: An application of E-learning. *Science*, 4(6), 222-227.
- HODGES, C.B. (2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. *The Journal of Interactive Online Learning* 2(3), 1-7.
- INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (2018). *ISO 9241:11 – Ergonomics of human system interaction –Part 11: Usability: Definitions and concepts*. Geneva, Switzerland: International Organization for Standardization.
- LEWIS, J.R., UTESCH, B.S., MAHER, D.E. (2015). Measuring perceived usability: The SUS, UMUX-LITE, and AltUsability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 31(8), 496-505.
- NORMAN, D.A. (1983). Some observations on mental models. In D. Gentner & A. L. Stevens (a cura di), *Mental Models* (pp.15-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'BRIEN, H.L., CAIRNS, P. (2016). *Why engagement matters: Cross-disciplinary perspectives and innovations on user engagement with digital media*. Cham, Switzerland: Springer Publishing Company, Incorporated.
- O'BRIEN, H.L., CAIRNS, P., HALL, M. (2018). A practical approach to measuring user engagement with the refined user engagement scale (UES) and new UES short form. *International Journal of Human-Computer Studies*, 112, 28-39.
- O'BRIEN, H.L., & TOMS, E.G. (2010). The development and evaluation of a survey to measure user engagement. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(1), 50-69.

- STACEY, E. (2007). Collaborative learning in an online environment. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 14(2), 14e33.
- VENKATESH, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365.
- VENKATESH, V., DAVIS, F.D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46, 186-204.
- ZAHARIAS, P., POYLYMENAKOU, A. (2009). Developing a usability evaluation method for e-learning applications: Beyond functional usability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(1), 75-98.

6.

Emergenza, controllo, democrazia. Quale inclusione in tempo di pandemia? Esiti di una indagine esplorativa con gli Studenti del CdL in Scienze della Formazione Primaria

Martina De Castro, Umberto Zona¹

1. Il problema alla base della ricerca

La necessità di fronteggiare l'insorgere della pandemia da covid-19 ha indotto gli Stati ad adottare una serie di misure di contenimento del virus e controllo della popolazione che, inevitabilmente, determinano un impatto diretto sulla vita delle persone e ridefiniscono lo spettro dei diritti e dei doveri. Le stesse regole della convivenza civile – per quanto diversificate da paese a paese sulla base delle differenti culture – rischiano di essere rivisitate in maniera permanente. Emblema di questa trasformazione è, da un lato, il criterio del distanziamento sociale – che, da misura “tecnica” di contrasto del contagio, rischia di assurgere a regolatore delle modalità di relazionamento sociale e delle manifestazioni affettive – e, dall'altro, del presidio dei territori, incentivato dall'introduzione di nuovi dispositivi di controllo e sorveglianza. Tra questi rientrano apparecchiature invasive per il tracciamento in tempo reale delle persone, come i braccialetti elettronici e le app digitali per la geolocalizzazione (in alcuni paesi asiatici e in Israele implementate “d'ufficio” nei device mobili e, in altri, caldamente consigliate) e i circuiti sempre più capillari di telecamere fisse ad alta risoluzione coordinate dall'Internet delle Cose. Sui muri di Mosca, ad esempio, 100.000 delle 170.000 telecamere già esistenti sono state attrezzate, poco prima dell'esplosione della pandemia, con tecnologie per il riconoscimento facciale (Corriere della Sera, 24 marzo 2020) e utilizzate poi per identificare le persone che violavano la quarantena; in Cina queste sono ormai 500 milioni (Ferraro, 29 dicembre 2017). La caratteristica che accomuna tali dispositivi è la loro parziale invisibilità (il criterio che presiede alla loro collocazione è quello della miniaturizzazione, del mimetismo negli arredi urbani o del funzionamento in background nei dispositivi digitali) e i frutti della loro attività di sorveglianza saranno tanto più rilevanti quanto più la popolazione considererà queste macchine come appendici del proprio corpo e parte integrante della propria quotidianità. Fa eccezione a questa regola l'introduzione negli scenari metropolitani dei droni che, a differenza degli altri dispositivi,

¹ Il presente contributo è frutto di una idea comune degli autori che hanno messo a punto la ricerca. Ai soli fini dell'identificazione dell'attribuzione delle parti, laddove richiesto, si specifica che Umberto Zona ha redatto il Paragrafo 1, il Paragrafo 2 e le Conclusioni, mentre Martina De Castro il Paragrafo 3. Gli autori ringraziano il Prof. Fabio Bocci per aver messo a disposizione lo spazio del Laboratorio e per la supervisione scientifica.

hanno una loro fisicità “bellica”, una struttura “muscolare” che viene esibita come deterrente per il potenziale trasgressore.

Non è un caso, probabilmente, che il drone sia stato reclutato nella gestione dell'ordine pubblico in una situazione di emergenza che ha fatto della metafora della *guerra* al virus la sua cifra simbolica: con i droni le telecamere finora “murate” si staccano dalle pareti e si pongono sulle nostre teste per proteggerci, come angeli custodi. Questo accade perché, per dirla con Grégoire Chamayou, la «razionalità politica che soggiace a questo tipo di pratica è quella della difesa sociale, il cui strumento classico è la misura di sicurezza, [...] finalizzata a [...] preservare la società contro il pericolo causato dalla presenza di individui pericolosi al suo interno» (Chamayou, 2014, p. 33). È più avanti: «Più l'arma appare ‘etica’, più diviene socialmente accettabile e più ce ne si può servire» (p. 186). Nella pandemia il drone dovrebbe servire a difendere la vita di chi è sano da coloro che possono infettarlo ed è opportuno sottolineare come questa forma di difesa, di scudo, venga messa in atto innanzitutto attraverso lo *sguardo* della macchina, modalità che – come insegna Foucault (2017) – è economica e agevola l'interiorizzazione di nuovi comportamenti. Principio ribadito in una puntata di un'interessante serie televisiva brasiliana, *Omniscient* (2020), in cui si preconizza una società futura integralmente controllata da droni miniaturizzati che accompagnano le persone, proteggendole, in ogni istante della loro vita e in cui si afferma che *l'osservatore cambia sempre il comportamento dell'osservato*. Il riferimento al *Panopticon* foucaultiano è evidente.

A tal scopo, il drone si presta perfettamente a fungere da presidio macchinico della salute pubblica e non è un caso che i vari amministratori locali (dai sindaci ai governatori) tendano a utilizzare sempre più spesso questo strumento non solo per il pattugliamento delle strade ma anche per “catechizzare” i propri greggi di anime, talvolta con modalità decisamente “esuberanti” (Giornale di Sicilia, 25 marzo 2020)².

² Non è, ovviamente, in discussione l'opportunità di sollecitare la popolazione al rispetto delle regole, soprattutto in un contesto drammatico come quello della pandemia. Tuttavia, alcuni amministratori, con questi messaggi “minacciosi”, sembrano quasi voler rivendicare una sorta di “potere feudale” sulle comunità che sono chiamati a governare (“Sul *mio* territorio non si passeggia”, dice il sindaco di Messina Catello De Luca in un video che ha avuto un'ampia circolazione), quasi volessero castigare con la *spada* quei comportamenti che una sommaria opera di persuasione non è riuscita a contenere. Un ulteriore motivo di preoccupazione è il possibile utilizzo “preventivo” di dispositivi di controllo del territorio per legittimarne la chiusura ermetica dei confini ancor prima che insorgano legittime motivazioni di ordine sanitario. È una prassi che ricorda quella medioevale dell'*incastellamento*, che portò alla proliferazione di fortificazioni erette a difesa dei feudi dalle invasioni di genti straniere. Ora, le colorite esternazioni di questi amministratori sono spesso lette come manifestazioni fra il goliardico e il cameratesco e comunque, tutto sommato, dettate dalla preoccupazione del “buon padre di famiglia” per le sorti dei propri figli. Ma a parte la considerazione che i sindaci non possono sostituirsi a polizia e carabinieri nell'esercizio dell'ordine pubblico (artt. 50 e 54 del Testo unico sugli Enti Locali, principio ribadito dal Decreto legge varato dal governo il 25 marzo, che specifica che “*i sindaci non possono adottare ordinanze contingibili e urgenti dirette a fronteggiare l'emergenza in contrasto con le misure statali*”), il fatto che esse siano considerate manifestazioni folkloristiche le rende talvolta più insidiose. Il sindaco, infatti, è il terminale amministrativo più prossimo alla comunità, di cui in genere è un membro, e per questo si presume conosca meglio le problematiche del territorio rispetto

2. Contesto della ricerca, finalità e domande di partenza e soggetti coinvolti

Sulla scorta di queste considerazioni, nell'ambito del laboratorio di Didattica inclusiva (Canale C, prof. Fabio Bocci), in programmazione al III anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sono state sottoposte alle studentesse e agli studenti frequentanti una serie di questioni sulle quali interrogarsi, soprattutto in riferimento al "dopo pandemia".

La finalità del laboratorio è stata quella di sviluppare un ragionamento critico sugli scenari sociali, economici, ambientali ipotizzabili all'indomani della pandemia di Covid-19 che, come sostenuto da molte voci autorevoli, promette di cambiare in maniera profonda le nostre vite. Accanto, dunque, all'invito a rispettare rigorosamente le misure di contrasto al virus predisposte dalle autorità, come è doveroso per chiunque abbia a cuore non solo la propria incolumità ma anche quella dei soggetti più deboli e fragili, si esortavano i partecipanti a dare una loro lettura dell'immediato futuro, riflettendo, in particolare, sulle seguenti questioni:

1. siamo effettivamente in uno scenario di guerra? E se è così, in questo immaginario bellico, i malati non potrebbero essere visti come le inevitabili perdite civili di un conflitto? Non rischiano di essere disumanizzate appena, per usare le parole della Sontag (1978), "perdono il loro diritto di cittadinanza da sani per prendere il loro oneroso passaporto da malati"?
2. guerra contro chi? Contro un virus? O, piuttosto, sarebbe opportuno ragionare su alcuni scenari di sistema che hanno concorso in maniera determinante allo scatenarsi della pandemia? (Cheng et al, 2007; Sandrock, 2008; Rockx et al., 2008; McKloskey et al., 2014; Oppenheim et al., 2018; Fan et al., 2019). Già ai tempi della cosiddetta "influenza aviaria", del resto, gli studiosi di tutto il mondo ammonivano sulla prossima insorgenza di una pandemia (Davis 2005; Staples, 2006; Vogel, 2019; Yeung, 2019). Cosa ha impedito che venissero approntate le misure necessarie di prevenzione e contrasto?
3. è realistico pensare che all'indomani dell'emergenza sarà possibile tornare per incanto alla "normalità" precedente? E se anche fosse, è giusto anelare a una normalità che, direttamente o indirettamente – per ragioni geopolitiche, sociali, economiche - ha cagionato l'insorgere della pandemia? Quella "normalità" non è forse l'origine del problema piuttosto che la meta a cui tendere per ripristinare condizioni di ragionevole vivibilità?

L'ipotesi che muove l'indagine esplorativa è che la percezione degli/delle studentesse su alcuni temi fondamentali – in particolare quelli riguardanti la

al governo centrale. Nei piccoli centri, può spesso vantare una conoscenza diretta della maggior parte della popolazione e per questo gli si concede che si rivolga a essa in maniera diretta, con un linguaggio libero dai legacci burocratici e dalla ritualità istituzionale. Sono tutti elementi, quelli appena elencati, che contribuiscono, in una situazione di emergenza, a far accettare alle persone misure, modalità e comportamenti che in una condizione di "normalità" risulterebbero probabilmente irricevibili.

socialità e le relazioni – possa essere mutata per effetto del lockdown e della pandemia in generale. A tal fine, si auspicava una rilettura critica:

- del costrutto di inclusione, sia alla luce della chiusura delle scuole come spazi fisici, che dell'ineguale possibilità di osservare, in virtù delle diverse condizioni economiche, l'imperativo di "restare a casa";
- dell'utilizzo di app per la geolocalizzazione e di dispositivi di monitoraggio e tracciamento (telecamere e droni) e delle implicazioni che tale utilizzo determina nell'ambito della privacy e delle libertà individuali;
- dell'idea di "normalità" (nelle sue varie accezioni e manifestazioni) generata dal sistema economico/sociale capitalistico e dalla sempre più precaria relazione uomo-ambiente.

Per quel che riguarda i partecipanti, hanno preso parte all'attività e alla conseguente indagine 74 studenti/esse.

Viste le misure emergenziali messe in atto per arginare la diffusione del virus Covid-19 che hanno imposto il lockdown generalizzato per l'intero Paese, il laboratorio – che si è svolto nel periodo compreso tra il 15 aprile e il 25 maggio 2020 – si è tenuto completamente in modalità asincrona sulla piattaforma Formonline. Sono stati messi a disposizione degli/delle studenti/esse materiali sul tema oggetto dell'indagine, tra cui articoli di giornale e video reperiti sulle principali testate giornalistiche nazionali e internazionali, da consultare liberamente per avere accesso a dati e informazioni autorevoli sulla pandemia. La consegna consisteva nell'elaborazione di uno scritto di massimo sessanta righe contenente considerazioni personali a proposito delle domande della ricerca.

3. Prima analisi dei dati emersi

Al termine del laboratorio sono pervenuti quindi 74 elaborati, che hanno affrontato le questioni di cui sopra da varie prospettive, nella maggioranza dei casi proponendo considerazioni stimolanti. La valutazione degli elaborati è avvenuta attraverso un approccio quali/quantitativo. In prima istanza, si è proceduto a una *content analysis*, volta a individuare nei testi i passaggi salienti ai fini della determinazione dei contenuti prevalenti. Successivamente, le varie tipologie di risposta sono state aggregate per macrocategorie e per ciascuna di esse è stata calcolata la percentuale con la quale ricorreva (per esempio, in merito alla prima domanda della ricerca, riguardante la percezione dell'inclusione durante il lockdown, le risposte degli studenti sono state accorpate secondo 3 indicatori: "mancata", "parziale", "raggiunta").

In 24 degli elaborati pervenuti, pari al 32,4% del totale, si evidenzia il legame tra l'insorgenza della pandemia e l'azione distruttiva esercitata dall'uomo sull'ambiente. G.C., ad esempio, dopo aver sottolineato che nonostante molti esperti abbiano *"messo in guardia sull'imminente pericolo di una pandemia che avrebbe causato morte e devastazione, nessun governo se ne è curato al punto da*

prendere seri provvedimenti”, afferma che occorre “rispettare di più il nostro ambiente, tirando meno la corda delle risorse che ci offre questa nostra splendida Terra, rallentando quei processi di consumismo sfrenato che tanto ci contraddistinguono”.

Considerazioni simili vengono proposte anche da S.D.D. nel proprio scritto: *“Si è troppo abituati a procrastinare, a rimandare le decisioni quando queste non appaiono imminenti o, peggio ancora, quando non sembrano riguardarci da vicino [...]. Questo è stato l’atteggiamento adottato da tutti gli Stati quando ancora l’emergenza sanitaria sembrava lontana e improbabile, ma lo è stato in modo ancora più eclatante quando ogni paese ha pensato di avere più tempo e chissà, più fortuna, rispetto agli altri [...]. Lo stesso atteggiamento lo vediamo da decenni applicato alla questione ambientale, dove tutti siamo consapevoli delle condizioni in cui verte il nostro pianeta e conosciamo bene i rischi per la nostra salute, eppure ci sembra normale vedere che il problema continui a essere trattato come se fosse sempre rimandabile. [...] Anche la “cartina geografica del Coronavirus” ci suggerisca che inquinamento e contagio sembrano andare a braccetto”.*

Un’altra studentessa, F.C., sottolinea che, per effetto del lockdown, la Terra ha ricominciato a “respirare”, ma teme che, non appena il paese si rimetterà in moto, riprenderemo a inquinare a un ritmo ancora più serrato, in quanto molti dei dispositivi che dovremo indossare – tra cui mascherine e guanti – hanno un ciclo di utilizzo molto breve e, oltretutto, non essendo biodegradabili, aumenteranno esponenzialmente la quantità di rifiuti indifferenziati non riciclabili. Questo punto di vista viene ripreso e rinforzato anche dalle parole di M.O.: *“Mi preoccupa l’uso e l’abuso dei disinfettanti che a lungo termine potrebbe produrre un inquinamento da sostanze chimiche e di conseguenza interferire sulla salute delle persone. Inoltre, questa emergenza sanitaria ha avviato la sospensione della “plastic tax”, rinviata dal governo italiano al prossimo anno: non vedo come alla luce di quanto detto, sia proficuo posticipare la preoccupazione riguardo le gravi condizioni ambientali e vanificare così ogni minima tensione verso il cambiamento”.*

Dieci elaborati prendono in considerazione il tema della scuola, istituzione tra le più colpite dalle misure messe in atto dal governo per arginare la diffusione del contagio. Se da una parte, infatti, in 18 elaborati, si evidenzia che dispositivi come smartphone, tablet e pc dotati di connessione Internet abbiano permesso di mantenere vive le relazioni interpersonali, sottolineandone il ruolo salvifico sul piano sociale, in 10 di essi la DAD viene considerata come una misura emergenziale che non può sostituire la scuola in presenza, che occorre far ripartire a seguito di una ristrutturazione pedagogica e metodologica: *“E allora perché non pensare di ripartire, ad esempio, con l’outdoor Education, cioè l’educazione all’aperto [...] e quindi, evitare di rifugiarsi solo nella didattica online, ma piuttosto coniugare istruzione ed esperienza?”* (E. S.)

Molte studentesse e studenti (42), a tale proposito chiamano in causa il costrutto di inclusione scolastica e sociale (cfr. Grafico 1).

Inclusione nel periodo del lockdown

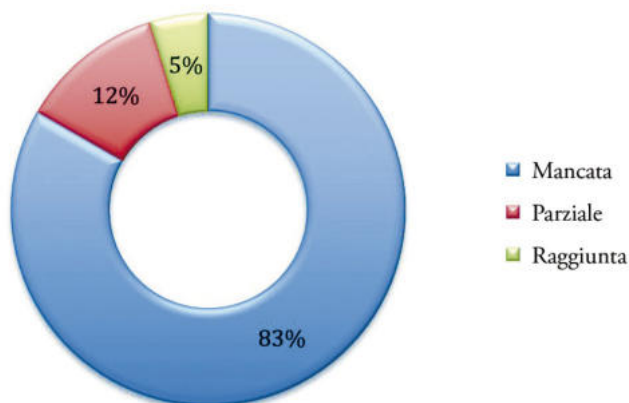


Grafico 1. Percezione del livello di inclusione durante il lockdown

Nell'83% degli elaborati che citano il tema dell'inclusione (35), gli/le studenti/studentesse ritengono che il periodo di lockdown non abbia permesso una effettiva inclusione di tutte e tutti (viene sottolineata la differenza – quasi si trattasse di una linea di demarcazione escludente, di un confine - tra il “sano” e il “malato”, tra chi è in possesso di una buona connessione a Internet e chi no, tra chi può permettersi lo smart working e chi è costretto comunque a uscire di casa); il 12% (5 elaborati) sostiene che l'inclusione sia stata soltanto parziale, mentre soltanto il 5% (2 elaborati) considera le misure messe in atto in questa fase realmente includenti.

Con le parole di una studentessa: “*Tutte le fragili conquiste ancora non sedimentate nel tessuto sociale italiano sono state incrinare in modo estremamente pericoloso. Se sta rischiando di fallire e di non riuscire a ripartire chi stava bene fisicamente ed economicamente prima dell'inizio del lockdown, che ne è stato e ne sarà di chi anche prima aveva delle difficoltà? La quarantena ha accentuato le fratture di una società fragile, che già faticava ad includere la disabilità e la multiculturalità, nella quale le donne dovevano ancora troppo spesso scegliere tra famiglia e carriera e in cui ancora il settore del sociale veniva considerato marginale, o quanto meno di priorità inferiore rispetto a quello economico-produttivo. Il mondo della Scuola rispecchia queste fragilità in modo molto evidente: molte docenti con cui mi sono confrontata mi hanno raccontato di aver perso completamente le tracce di tanti ragazzi, in particolar modo di coloro i quali presentassero situazioni familiari complicate. Molte hanno perso di vista i ragazzi con disabilità, che impossibilitati a seguire la DAD standard, sono stati abbandonati alle cure delle famiglie, con conseguenze spesso disastrose per i progressi compiuti fino a quel momento*” (A.A.).

Sulla medesima linea sembrano attestarsi le parole di F.C.: *“Riguardo alle misure adottate, credo incidano e continueranno pesantemente ad incidere a livello di inclusione sociale, dal momento in cui creeranno situazioni di disparità e non garantiranno le pari opportunità per tutti. [...] Mi riferisco alla fascia più debole della popolazione già svantaggiata economicamente, socialmente e culturalmente, anche prima del virus, che vedrà aumentare a dismisura le sue problematiche e il divario sociale, alle famiglie che non hanno nemmeno un accesso a internet, nessun modo di rimanere in contatto con la scuola, quando si hanno dei figli”*.

C.S., invece, si domanda: *“E se ci abituassimo o ci fossimo già abituati alla pressione del distanziamento, della chiusura e della solitudine? Se ci abituassimo o ci fossimo già abituati alla pressione della paura, dell'assenza di contatto, delle limitazioni e dell'ubbidienza, senza alcuna possibilità di libertà? Se queste forti pressioni, causate dal “virus cinese” come lo definisce Trump, fossero riuscite a distanziare le nostre anime, cosa si prospetterebbe per il nostro domani? Cambiamenti. Il primo cambiamento impostoci è stato quello di limitare le nostre libertà: niente spostamenti, niente incontri, niente abbracci; di conseguenza ci hanno spinti a rivedere le nostre abitudini, a reinventarci, a riscoprirci.[...] capi di stato hanno portato avanti quella che Naomi Klein chiama “dottrina dello shock” facendo passare politiche che aumentano le disuguaglianze, con la consapevolezza che durante i momenti di grande crisi le persone tendono a concentrarsi sull'emergenza per poter sopravvivere riponendo eccessiva fiducia nei gruppi al potere. Pensiamo all'Italia e bypassando ogni tipo di orientamento politico, non possiamo negare che a tante parole non sono corrisposte altrettante azioni, i poveri di ieri sono diventati ancora più poveri e quelli che riuscivano ad andare avanti ieri, oggi vedono il futuro incerto; l'emergenza sanitaria ha superato l'umanità, le restrizioni non hanno tenuto conto della fame, dei bisogni e delle difficoltà. Troppo frequenti le ingiustizie sociali, le mancanze e le questioni irrisolte; troppe le forme di esclusione, troppi i soli e i dimenticati”*.

Anche la richiesta di “restare a casa” viene analizzata in maniera dicotomica: in 5 elaborati si guarda al tempo passato in casa senza poter uscire, se non per comprovate e urgenti motivazioni, come a una possibilità che ci viene concessa per riscoprire le piccole gioie quotidiane e per coltivare le relazioni familiari, mentre 3 elaborati mettono in guardia sul fatto che la casa non è un posto sicuro per tutti/e: *“Accanto alla grande tragedia sanitaria è nata quella economica e sociale. Difficile ‘stare a casa’ quando questa diventa un covo di preoccupazioni, affanni, lacrime, debolezze e violenze. Difficile ‘stare a casa’ quando non si ha una linea internet stabile per poter lavorare o seguire la didattica online promossa nelle scuole [...]. Difficile ‘stare a casa’ e sentirsi sicuri quando ci sono classi di lavoratori invisibili, non considerati dai decreti, che hanno continuato a lavorare e a rischiare di contagiare non solo se stessi, ma anche i loro cari. Difficile ‘stare a casa’ quando non si ha una villa con giardino, ma si vive in piccolissimi spazi al centro delle grandi metropoli contornati da palazzi”* (E.B.). Anche M.C. problematizza la convivenza forzata in contesti domestici: *“Abbiamo sperimentato un cambiamento drastico del nostro stile di vita, la routine è stata stravolta, il lavoro da rior-*

ganizzare e tanto, troppo tempo da passare in casa, magari con la famiglia, tra quelle quattro mura che fino a un mese fa molti frequentavano giusto le ore della cena e del riposo. La quarantena è un mutamento radicale nel modo di vivere la dimensione relazionale, può entrare di forza in contesti difficili, come per persone che soffrono di depressione, o ansia, o nelle famiglie dove gli abusi sono all'ordine del giorno. Perciò la possibilità di uscire, fermo restando l'imperativo del distanziamento sociale, è tutto fuorché un lusso.

In 44 elaborati su 74 si fa cenno al tema del controllo, seppur con orientamenti differenti (cfr. Grafico 2).

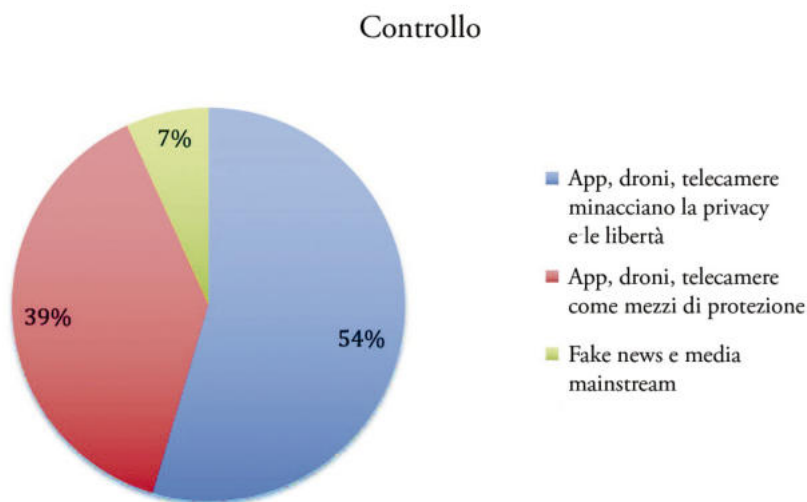


Grafico 2. Percezione di app, droni e telecamere introdotti durante il lockdown

In 24 elaborati su 44 (il 54,6% del totale) le app implementate sui nostri dispositivi mobili per tracciare i contatti con eventuali “positivi”, i droni che sorvolano le nostre città e le telecamere che sono comparse sui muri delle principali metropoli del mondo vengono interpretati come una minaccia per la privacy e le libertà individuali. In accordo con questa lettura, A.M. si chiede: “*Il desiderio di una maggiore sicurezza dovuta ad un capillare controllo della diffusione del virus non deve far passare in secondo piano aspetti altrettanto importanti: chi gestirà i nostri dati? Dove saranno conservati? Come viene garantita la loro sicurezza?*”. In 17 elaborati (38,6%), invece, quegli stessi dispositivi sono percepiti come necessari mezzi di protezione per la salvaguardia individuale, mentre in 3 elaborati (6,8%) a esercitare una funzione di controllo sui comportamenti delle persone sono le fake news che proliferano attorno al tema pandemico e la sapiente manipolazione dell’informazione da parte degli organi di stampa mainstream. In quest’ultimo senso, ricca di spunti appare la riflessione di A.M.:

“Non c’è scenario distruttivo e apocalittico, implicante lo sterminio dell’umanità vuoi per un virus letale vuoi per qualche invasione aliena, che non sia stato già partorito dalla mente di qualche brillante sceneggiatore. Il cinema è spettacolo, ma è anche un potente costruttore di fantasie sociali che radicandosi nel sentimento collettivo acquistano inevitabilmente la forma della realtà. Le immagini che i media e i social network quotidianamente diffondono non inducono al ragionamento ma colpiscono direttamente l’emotività dello spettatore. Davanti a una minaccia impalpabile, come la diffusione di un virus letale, lo spettatore rievoca il proprio stato di essere mortale e automaticamente viene indotta la paura, insieme all’angoscia e allo smarrimento, oltre che al senso di impotenza e vulnerabilità. Ed ecco che la paura diventa un vero e proprio strumento di manipolazione e controllo sociale che comporta asservimento psicologico, politico ed economico, utilizzato da chi detiene il potere, sfruttando i processi virali della rete e facendo leva sul meccanismo del contagio emotivo. [...] Come ha sostenuto il linguista e filosofo Noam Chomsky, nel suo libro “Media e potere”, una strategia di controllo sociale consiste nello stimolare le corde emotive, per permettere a chi vuole manipolarci di aggirare la nostra analisi critica ed agire sul nostro subconscio per impiantare o iniettare idee, desideri, timori o per indurre comportamenti.”.

In 49 elaborati su 74 totali, invece, gli/le studenti/esse si interrogano sulle possibilità future di un ritorno alla normalità pre-pandemica. Le suggestioni sono molto differenti, come si evidenzia nel grafico seguente (cfr. Grafico 3).

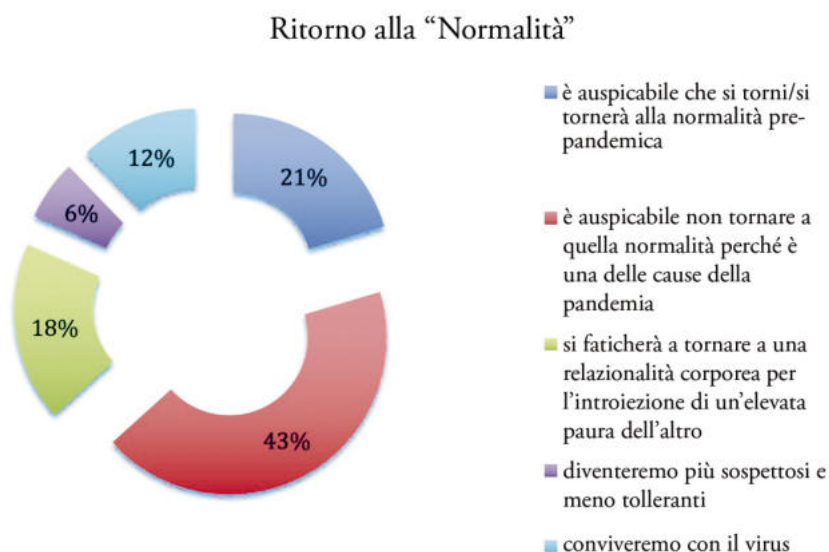


Grafico 3. Percezione della possibilità di un ritorno alla “Normalità” pre-pandemica

In 10 elaborati su 49 (il 20,4% del totale) “è auspicabile che si torni/si tornerà alla normalità pre-pandemica”, mentre in 21 di essi (il 49,9% dei contributi) è auspicabile non tornare a quella normalità perché essa è una delle cause della pandemia. C. B. nell’augurarsi che non vengano ristabiliti gli equilibri pre-pandemici scrive: *“Qualcuno porta avanti le tesi di una corresponsabilità dell’uomo, individua il collegamento tra lo stile di vita, il modello economico capitalistico e la diffusione del virus, come fosse una punizione inevitabile al nostro modo di stare al mondo. Qualcuno vede allora la pandemia come un’occasione irripetibile per cambiare marcia, per ripensare agli errori fatti (in primis i tagli alla sanità pubblica ad esempio) e propone un ‘ritorno al futuro’ (come nel caso dei Fridays for Future). ‘Il mondo è cambiato e noi dovremo adattarci’ – sostiene Gordon Lichfield, direttore del Mit Technology Review – ‘non torneremo più alla normalità’. Ma forse quella normalità non è più una meta così ambita. [...] lo abbiamo visto, il COVID-19 ha fatto ammalare, se non morire, capi di Stato, calciatori, attori e scrittori famosi allo stesso modo della gente comune. Ma ci ha davvero reso simili a loro? No, non è così e la verità è che non andrà tutto bene, se non andrà bene per tutti. Per quanto la sanità pubblica in Italia garantisca eque opportunità di cura (tralasciando la polemica sulla facilità o meno di ricevere un tampone) e l’esposizione al rischio del contagio sembri in effetti non fare distinzioni, le conseguenze della pandemia e del lockdown non sono le stesse per tutti. Il COVID-19 ha confermato e approfondito ulteriormente le disuguaglianze sociali ed economiche tra le persone, tra chi aveva un contratto regolare e chi partita iva, chi aveva genitori entrambi lavoratori e chi no, chi aveva una casa in affitto e chi di proprietà. Per non parlare di tutte le persone senza fissa dimora, per i malati, per chi ha un parente con disabilità, per i rifugiati o per i rom, per le persone che già prima avevano delle esigenze maggiori o peggio dei diritti già scarsamente riconosciuti”*.

In 6 testi su 49 (12,2%) si afferma che dovremo imparare a convivere con il virus; in 3 (6,1%) che diventeremo più sospettosi e meno tolleranti; in 9 (18,4%) che si fatterà a tornare a una relazionalità corporea per l’introiezione di un’elevata paura dell’altro. Riprendiamo al riguardo le parole di A.P.: *“La caratteristica principale delle trasformazioni in atto è certamente la regola del distanziamento sociale e l’utilizzo dei dispositivi di protezione personale che, imposti come regole a tutela della salute, sono stati facilmente tollerati e accettati dai cittadini, nell’angoscia della propria fragilità di fronte alla forza devastante del virus. Queste ragioni di sicurezza o per meglio dire di ‘biosicurezza’ si sono dimostrate capaci di presentare l’assoluta cessazione di ogni rapporto sociale come la massima forma di partecipazione civica. Negli occhi dei passanti lungo i marciapiedi, in fila nel supermercato, in farmacia e al parco, è evidente la diffidenza nell’altro e la paura del contagio. Diversi studi evidenziano che il distanziamento sociale può insinuarsi e trasformarsi in un malessere insidioso e subdolo che può generare persistenti paranoie in cui l’altro, incontrato per strada, può divenire la personificazione del male dalle caratteristiche invisibili, un ‘untore di manzoniana memoria’. Rischio che viene incrementato in una situazione in cui le istituzioni*

politiche contribuiscono a favorire la nascita di incertezze e paure, una sorta di terrore sanitario”.

4. Conclusioni

L'idea di dedicare il Canale C del Laboratorio di Didattica Inclusiva al tema della pandemia da Covid 19 nasce durante il lockdown, periodo nel quale lo stesso laboratorio si è svolto. Ci sembrava importante mappare sensazioni e sentimenti scaturiti negli/nelle studenti/esse dal periodo di confinamento forzato vissuto tra marzo e maggio 2020 e necessario sollecitare un'analisi socio-economico-ambientale sia delle cause che delle conseguenze della pandemia stessa. È per tale ragione che si è optato per una consegna non strutturata. Il testo libero ha dato modo ai/alle partecipanti di poter esprimere liberamente le proprie opinioni su temi interconnessi e complessi e di motivarle e, a noi, di “fotografare” rabbia, paure e speranze della fase dell'immobilità e del distanziamento fisico. L'approccio di tutti gli elaborati si è dimostrato riflessivo e critico. Dai 74 elaborati pervenuti, poi, abbiamo potuto ricavare le macro-aree su cui gli/le studenti/esse si stavano principalmente interrogando: l'inclusione, il controllo, il ritorno alla normalità, la relazione tra crisi ambientale e insorgenza della pandemia, che coincidono effettivamente con quelle ipotizzate. Per ricapitolare, l'indagine esplorativa condotta ha dimostrato come nella percezione, sviluppata durante il lockdown, dei/delle partecipanti alla ricerca:

- i rischi per l'inclusione scolastica e sociale si sono manifestati prevalentemente all'intersezione tra genere, razza, classe e disabilità;
- i dispositivi di controllo della popolazione (sistemi di telecamere, droni e app per il tracciamento dei contatti) messi in atto dai governi di tutto il mondo possono rappresentare un rischio per la privacy e le libertà personali, ma sono necessari per il tracciamento della linea del contagio e, dunque, accettabili;
- non sia auspicabile tornare a una normalità pre-pandemica, in quanto il sovrasfruttamento delle risorse, l'invasiva azione antropica sugli ecosistemi e il modello capitalistico sono tra le cause dell'insorgenza della pandemia.

Riferimenti bibliografici

- AGUILERA, P. (2020). *Omniscient*. *Netflix*.
- CHAMAYOU, G. (2014). *Teoria del drone. Principi filosofici del diritto di uccidere*. Roma: DeriveApprodi.
- CHENG, V.C.C., LAU, S.K.P., WOO, P.C.Y., YUEN, K.Y. (2007). Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus as an Agent of Emerging and Reemerging Infection. *Clinical Microbiology Review*. <https://cmr.asm.org/content/20/4/660>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- CORRIERE DELLA SERA (24 marzo 2020). Coronavirus, a Mosca 100mila telecamere controllano i cittadini in quarantena. <https://video.corriere.it/esteri/coronavirus-mosca-100mila-telecamere-controllano-cittadini-quarantena/dae02bdc-6d9c-11ea-9b88-27b94f5268fe>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- DAVIS, M. (2005). *The Monster at Our Door. The Global Threat of Avian Flu*. New York: The New Press.
- FAN, Y., ZHAO, K., SHI, Z.L., ZHOU, P. (2019). Bat Coronaviruses in China. *Viruses*, 11(3): 210. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6466186/>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- FERRARO, M. (29 dicembre 2020). Cina, il Grande Fratello che controlla un miliardo e mezzo di cittadini. *La Repubblica*. https://www.repubblica.it/esteri/2017/12/29/news/cina_il_grande_fratello_che_controlla_un_miliardo_e_mezzo_di_cittadini-185424301/. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- FOUCAULT, M. (2017). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- GIORNALE DI SICILIA (25 marzo 2020). Coronavirus, droni sopra Messina con la voce di De Luca: "Dove c.... vai!". <https://messina.gds.it/video/cronaca/2020/03/25/coronavirus-droni-sopra-messina-con-la-voce-di-de-luca-dove-c-vai-1d9a9240-ff31-4840-9d5d-45015d356c6d/>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- MCCLOSKEY, B., DAR, O., ZUMLA, A., HEYMANN, D.L. (2014). Emerging infectious diseases and pandemic potential: status quo and reducing risk of global spread. *Lancet Infect Dis.*, 14(10). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25189351/>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- OPPENHEIM, B., GALLIVAN, M., MADHAV, N.K., BROWN, N., SERHIYENKO, V., WOLFE, N.D., AYSUE, P. (2018). Assessing global preparedness for the next pandemic: development and application of an epidemic Preparedness Index. *BMJ Global Health*, vol. 4, n.1. <https://gh.bmj.com/content/4/1/e001157.abstract>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.

- ROCKX, B., SHEAHAN, T., DONALDSON, E., HARKEMA, J., SIMS, A., HEISE, M., PICKLES, R., CAMERON, M., KELVIN, D., BARIC, R. (2008). Synthetic Reconstruction of Zoonotic and Early Human Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus Isolates That Produce Fatal Disease in Aged Mice. *Journal of Virology*. <https://jvi.asm.org/content/81/14/7410>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- SANDROCK, C.E. (2008). Severe Febrile Respiratory Illnesses As a Cause of Mass Critical Care. *Respiratory Care*, vol. 53, n. 1. <https://ucdavis.pure.el-sevier.com/en/publications/severe-febrile-respiratory-illnesses-as-a-cause-of-mass-critical->. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- SONTAG, S. (1978). *Malattia come metafora. Il cancro e la sua mitologia*. Torino: Einaudi.
- STAPLES, J. (maggio 2006). Preparing for a Pandemic. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2006/05/preparing-for-a-pandemic>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- VOGEL, L. (2019). World must prepare for inevitable flu pandemic, says WHO. *CMAJ*, 191(14). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6453672/>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.
- YEUNG, J. (18 settembre 2019). The risk of a global pandemic is growing – and the world isn't ready, experts say. *CNNhealth*. <https://edition.cnn.com/2019/09/18/health/who-pandemic-report-intl-hnk-scli/index.html>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.

Pubblicazioni della ricerca

- ZONA U., DE CASTRO M. (2020). *Edusfera. Processi di apprendimento e macchine culturali nell'era social*. Lecce: PensaMultimedia.

7.

La sfida della didattica “distante” per i (futuri) docenti L2 nella scuola primaria. Dall’emergenza alla coscienza.

Raffaella Leproni

In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, ed è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell’insegnare ad apprendere” quello “dell’insegnare a essere”.

L’obiettivo è quello di valorizzare l’unicità e la singolarità dell’identità culturale di ogni studente.

(MIUR, *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, p. 6)

1. Introduzione

In conseguenza della pandemia Covid-19, in particolare del lock-down promulgato il 9 marzo 2020, nell’impossibilità di condurre corsi in presenza, il Laboratorio di Lingua Inglese V anno per Scienze della Formazione Primaria previsto nel secondo semestre dell’a.a. 2019-20, già previsto in modalità *blended*, è stato rimodellato per offrire agli studenti un esempio fattivo di e-learning e e-teaching di lingua straniera ai futuri docenti della scuola primaria, in una prospettiva interculturale e inclusiva che si potrebbe sintetizzare in “*practice what you preach*”.

L’emergenza (anche nel suo perdurare) ha costretto gli insegnanti, ad ogni livello di formazione, a gestire un’inaspettata quantità e qualità di auto-apprendimento, oltre che a fornire materiali, lezioni, e sostegno a studenti e colleghi attraverso canali molto spesso precedentemente inesplorati, e a dover far fronte alle più disparate necessità rispetto a problemi contemporaneamente tecnici ed emotivi, propri e altrui. Per questo il Laboratorio, ristrutturato in modalità *smart-learning*, ha inteso indagare e sperimentare diversi ambiti con cui i futuri insegnanti devono e dovranno confrontarsi nel loro percorso professionale, in una prospettiva di Life-long Learning e *intercultural communicative language learning/teaching* (Liddicoat, Papademetre, Scarino, Kohler 2003:43, e Newton, Yates, Shearn, Nowitzki 2010:8), con l’obiettivo di accrescere le competenze linguistiche ed interculturali dei partecipanti, fornendo loro al contempo competenze metodologiche ed esempi concreti di come coinvolgere i propri studenti in progetti di cooperazione internazionale in modalità a distanza.

1.1 *Presupposti teorici, competenze, obiettivi*

Nel fronteggiare il contesto di incertezza e disorientamento che caratterizza la didattica dal lock-down in poi, è stato ed è necessario reinterpretare obiettivi e risultati attesi, e analizzare le aspettative di studenti e docenti. Per far questo, docenti e futuri docenti hanno bisogno di incentivare l'auto-consapevolezza e focalizzarsi sulle leve necessarie all'acquisizione e apprendimento di nuove competenze (Council of Europe, Recommendation 18th Dec. 2006)¹.

Insegnare ai futuri insegnanti della scuola primaria implica considerare che le strategie utilizzate per mettere a punto i corsi forniscono un esempio a studenti che stanno imparando come svolgere lo stesso lavoro ad un livello differente. Il docente agisce come facilitatore dell'apprendimento del discente e contemporaneamente come modello del processo imitativo, consapevole che i messaggi che comunica sono caratterizzati non solo da contenuti, ma anche dalla trasmissione di saperi relazionali, culturali e strategici, e di ciò deve tenere conto anche nel proprio agire didattico per poter allestire un ambiente finalizzato all'apprendimento simultaneo di competenze e nozioni. L'attenzione a creare un ambiente di apprendimento facilitante (Margottini e Rossi 2019) riveste un ruolo significativo per tutte le discipline ma in particolare per l'acquisizione della lingua straniera, che viene promossa attraverso il *learning by doing* e attività di *task-based learning*. I processi educativi previsti e incentivati mirano a promuovere nei discenti *learning readiness* (Trinchero 2015: 54)², ovvero la necessaria maturità per poter assimilare ciò che viene ascoltato e svolto.

Partendo dal presupposto che la conoscenza di diversi codici linguistici consente ai parlanti competenti di muoversi tra più lingue e culture, “fornendo loro gli strumenti necessari per vivere in un mondo di genti, lingue e culture diverse” (New Zealand Ministry of Education 2007) il laboratorio promuove un approccio comunicativo fortemente interculturale, basato sul concetto di

¹ Il Quadro Comune di Riferimento Europeo indica 8 competenze chiave: comunicazione nella lingua madre; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze base in scienza e tecnologia; competenza digitale, imparare ad apprendere; competenza civica e sociale; Senso di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale. Anche le competenze chiave di tipo emozionale sono state coinvolte: autoconsapevolezza; autoefficacia; consapevolezza sociale; competenze di relazione; decision making responsabile e problem solving (cfr. De Angelis 2019).

² Cfr. TRINCHERO, Roberto. Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 52-66, dic. 2015. ISSN 1825-7321; p. 2 sgg.: “Il concetto di *learning readiness* indica quindi tutto quel vasto insieme di conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze che devono essere effettivamente acquisiti prima delle conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze da acquisire nell'intervento attuale. In una traiettoria formativa efficace, man mano che il soggetto sviluppa conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze, costruisce contemporaneamente le precondizioni per nuovi apprendimenti, e le attività formative che vengono proposte sono pensate per essere compatibili con queste precondizioni. Nella *learning readiness* rientrano sicuramente un insieme di conoscenze di base (ad esempio conoscenze linguistiche e logico-matematiche di base), ma l'elemento più importante sono le abilità/capacità di base acquisite dal soggetto e gli atteggiamenti che egli adotta nell'accostarsi al percorso formativo.”

'intercultural communicative language teaching' ('iCLT' Didattica interculturale comunicativa della lingua, cfr. Newton J., Yates E., Shearn S., Nowitzki W. 2010)³. L'elemento culturale, infatti, non rappresenta una presenza meramente incidentale o "invisibile" nell'apprendimento linguistico, ma riveste pari importanza rispetto a quello linguistico nella costruzione dell'identità del parlante. Secondo la definizione di Liddicoat (2004:17), la didattica interculturale delle lingue pone la necessità comunicativa in primo piano, con l'obiettivo di insegnare la cultura in modo da sviluppare contemporaneamente le abilità linguistiche e quelle di comunicazione interculturale. In questa prospettiva, lingua e cultura sono strettamente connesse, poiché la cultura è sempre presente nell'uso della lingua. La prospettiva di una dimensione qualitativa crea un sistema in cui la lingua, la cultura e l'apprendimento sono elementi interrelati, al centro del processo di apprendimento stesso, favorendo la comprensione, da parte del parlante, della propria lingua e della propria cultura in relazione con una lingua e una cultura ulteriori, in un dialogo che permette la costruzione di uno spazio di negoziazione in cui i diversi punti di vista sono riconosciuti, mediati e accettati.⁴

Nella pratica di classe, si è cercato di attuare i cinque principi di Dellit (2005:26-28) applicandoli ad una didattica esperienziale reinterpretata in chiave e-learning, di tipo preferibilmente inclusivo, per coinvolgere la classe (ancorché "virtuale") nella sua interezza a prescindere dal numero e dalla disomogeneità nei livelli di preparazione. Il percorso offerto mirava a coinvolgere attivamente gli studenti nella costruzione della conoscenza attraverso l'esplorazione delle pratiche culturali; costruire connessioni tra culture e tra la conoscenza pregressa di cultura e lingua e le nuove competenze offerte; aumentare

³ La promozione di una didattica della lingua incentrata sulla comunicazione, e che al tempo stesso abbracci la concezione dell'apprendimento interculturale come mezzo efficace per sostenere la componente della competenza culturale all'interno del curriculum dell'apprendimento linguistico, non è confinata solo alle pratiche educative europee, ma si riscontra a livello globale. L'insegnamento/apprendimento interculturale delle lingue si sta imponendo sempre più diffusamente in diversi sistemi educativi, col sostegno di molti enti governativi, nazionali e sovranazionali, in particolare in Europa (cfr. Byram 1992; Council of Europe 2001; Kramsch 2003), Nord America (American Council on the Teaching of Foreign Languages 1996; Lange & Paige 2003), Australia (Dellit 2005; Liddicoat et al. 2003), suscitando altresì l'interesse di agenzie governative internazionali come UNESCO e APEC. Secondo Byram (2006a, 2006b), queste politiche riflettono una crescente consapevolezza del ruolo dell'educazione – in particolare di quella linguistica – nello sviluppo del rispetto e della comprensione tra persone di diversa estrazione culturale che si trovano a vivere in società sempre più multilinguistiche e multiculturali. (Cfr. Newton J., Yates E., Shearn S., Nowitzki W. (2010). *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for Effective Teaching and Learning*, The N.Z. Ministry of Education, p. 14).

⁴ Cfr. Liddicoat et al. (2003:43): *"Intercultural language learning involves the fusing of language, culture and learning into a single educative approach. It begins with the idea that language, culture and learning are fundamentally interrelated and places this interrelationship at the centre of the learning process. [...] Intercultural language learning involves developing with learners an understanding of their own language(s) and culture(s) in relation to an additional language and culture. It is a dialogue that allows for reaching a common ground for negotiation to take place, and where variable points of view are recognised, mediated and accepted."*

le interazioni sociali attraverso attività di comunicazione che valicano le barriere culturali; promuovere una riflessione critica e costruttiva sulle differenze e le analogie culturali e linguistiche; spingere gli studenti (e i docenti) ad assumersi la responsabilità della propria crescita culturale.

Stimolando un’analisi attenta e meditata dell’esperienza attraverso l’esplorazione, l’osservazione ed il confronto, la partecipazione congiunta a diversi progetti internazionali inserita nell’offerta didattica del laboratorio aveva quindi per obiettivi lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, dell’inter-relazione, della competenza professionale e linguistica, e della cittadinanza responsabile, attraverso l’allestimento di un setting opportunamente organizzato (cfr. Calvani 2002) capace di veicolare un senso di comunità estesa, di appartenenza e di partecipazione alla realizzazione di obiettivi condivisi. Una strategia di pratica attiva, per capire come i docenti posano lavorare assieme anche a distanza per pianificare, creare, implementare e gestire un apprendimento interculturale attivo, partecipato e “reale”.

2. Il percorso: struttura, attività, sfide

Il Laboratorio, offerto a 76 studenti-futuri insegnanti di V anno, è stato strutturato in diverse unità operative, ognuna delle quali prevedeva materiali di studio (ppt, videolezioni, documenti e testi), risorse online e webinar live intesi come base per lo sviluppo di task pratici da portare a termine per ottenere l’idoneità di laboratorio.

Le attività proposte, di matrice *task-based*, si sono svolte interamente online. Per ogni modulo è stata prevista la fruizione di materiali sulla base di un format originariamente pensato in modalità blended, replicato e adattato in base alle esigenze dettate dal lock-down ai contenuti del singolo modulo: un incontro esplicativo sincrono o asincrono, a seconda delle unità, per ogni task assegnato; fruizione dei materiali messi a disposizione in piattaforma, calibrati per sostenere gli studenti nelle attività da svolgere; produzione di un output in lingua, con obiettivo extralinguistico focalizzato sulle tematiche del modulo.

Le attività task-based comprendevano:

- questionari di auto/etero valutazione e assessment tra pari,
- story writing (realizzazioni di narrazioni mirate alla didattica della lingua sulla base di alcune strutture specifiche, esplicate ed esemplificate nei materiali di supporto),
- registrazioni di brevi video all’interno di sessioni di gioco, canto e attività creative (diverse sessioni di queste attività – in particolare quelle del progetto HOTW, che coinvolgevano scuole di diverso ordine e grado – sono state concepite appositamente come risposta alle condizioni emergenziali).

Nei primi due moduli (Didattica della L2 - importanza, strategie, materiali; Teachers’ self /peer evaluation) è stata esplorata l’importanza della didattica e

dell'apprendimento della L2, in particolare dell'inglese, focalizzandosi simultaneamente su apprendenti e docenti di livello universitario e di scuola primaria. Sono stati proposti agli studenti percorsi, strumenti, materiali per l'auto/etero- valutazione e strategie di assessment (videolezioni e presentazioni caricate in piattaforma), per innescare processi di *critical thinking* e autoriflessione, promuovendo contestualmente strategie auto-valutative e competenze di pianificazione. Come attività pratica, gli studenti sono stati invitati a rispondere a due questionari sviluppati all'interno di un progetto ancora in corso sull'autovalutazione delle competenze dell'insegnante di lingua seconda⁵ e a compilare una griglia sull'analisi e la costruzione di materiali didattici⁶. Per favorire i processi di interazione, soprattutto tra pari, è stata promossa la discussione (possibilmente in inglese) nel forum del laboratorio.

Successivamente sono stati introdotti due progetti internazionali, che hanno permesso di esemplificare la prospettiva di confronto interculturale anche nella didattica offerta da docenti stranieri: il primo, *Storytelling for L2 teaching*, ideato in partnership con l'università di Vic – UVIC Central University of Catalonia; il secondo, *Hands of the World - Can You See What We Say* (HOTW), un progetto eTwinning realizzato con l'università di Dundee, Scozia. Entrambi i progetti promuovono la riflessione sull'esperienza personale e la sua narrazione attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti in task che spaziano dall'importanza delle storie e la capacità di costruirle ed utilizzarle nell'insegnamento /apprendimento di una seconda lingua, alla necessità di sviluppare consapevolezza e accettazione delle diverse culture che contribuiscono alla costruzione dell'identità nei contesti di vita quotidiana. Tutte le attività assegnate sono state concepite per essere condotte come studenti, ma anche per essere replicate come docenti in classe.

Il modulo 3, dedicato allo storytelling, è stato aperto da un questionario individuale, per sondare i pre-requisiti dei partecipanti. Successivamente, sotto la guida della docente e dell'ospite di UVIC, prof. Mireia Canals Botines, agli studenti è stato chiesto di riflettere su diverse strutture compositive e strategie innovative per l'utilizzo dello storytelling nella didattica della L2, nella duplice prospettiva di studenti e futuri docenti. I materiali di supporto constavano di una serie di power-point introduttivi al processo di scrittura creativa (struttura delle storie – causale vs descrittiva –, concetto di *base-chain*, vd. Canals-Botines, 2020 e Canals-Botines & Medina-Casanovas, 2019) e al framework teorico di riferimento (letteratura inglese, letteratura per l'infanzia, tematiche, personaggi, critica, vd. Camps-Casals et al., 2020). Il task previsto consisteva nello scrivere in coppia una storia breve per bambini (massimo una pagina), in inglese, scegliendo una delle strutture discusse nelle lezioni e seguendo il format

⁵ PET-PA Primary English Teachers - Practice Analysis, e PET-LSE Primary English Teachers - Language Self-Evaluation, disponibili su <https://formonline.uniroma3.it/mod/folder/view.php?id=26003>. I risultati della somministrazione sono ancora in fase di elaborazione.

⁶ M.A.T.E.R.I.A.L.S. - Analysis and construction of didactic materials, disponibile su <https://formonline.uniroma3.it/mod/folder/view.php?id=26003>.

della *base-chain*, allo scopo di utilizzarla nella propria didattica in classe. Gli studenti hanno potuto interagire a distanza attraverso il forum, condividendo documenti e commenti; questo ha permesso di coniugare le strategie di *task-based learning* con quelle del *cooperative learning*: dovendo utilizzare la L2 anche per discutere tra loro, i partecipanti hanno incrementato le proprie competenze di produzione scritta e sperimentare pratiche di *peer-review*.

Il modulo 4 è stato sviluppato all'interno del Progetto HOTW⁷, ideato da Sharon Tonner-Saunders e implementato su piattaforma eTwinning. Creato per mettere in contatto discenti di scuole dell'infanzia, primaria, secondaria inferiore e superiore e studenti universitari nel mondo attraverso la musica e il Makaton sign language come mezzi privilegiati di comunicazione interculturale (Tonner-Saunders 2019b), il progetto mira a creare un ambiente di apprendimento flessibile e inclusivo, che preservi le identità linguistiche degli studenti, chiamati a contribuire in modo collaborativo alla comprensione e all'apprezzamento di identità, culture e lingue diverse in prospettiva inclusiva (Tonner-Saunders 2020b)⁸. Le attività previste nell'ambiente di apprendimento partecipativo (canzoni, filastrocche, cartoline interattive, un orsacchiotto in viaggio, diversi challenge e webinar di supporto ai docenti) hanno offerto agli studenti molteplici opportunità: si è creata un'efficace interazione fra pari su più livelli, che ha permesso di attuare l'osservazione, la co-costruzione di materiali e la realizzazione collaborativa di task in modo longitudinale ai diversi gradi di scolarizzazione e trasversale a più paesi; inoltre, l'apprendimento in contesto (*contextualised learning*, CORD 2006 e Satriani 2012) si è sviluppato per fasi progressive di partecipazione – inizialmente attraverso l'osservazione di come studenti di diversi paesi costruivano assieme il proprio sapere attraverso le diverse attività del progetto (*legitimate peripheral participation*, Wenger 1998) ; poi con un ruolo più attivo che coinvolgeva anche i docenti delle diverse scuole, con cui è stato possibile dialogare e interagire; infine attraverso una partecipazione pienamente attiva ad una comunità di pratica dove il sapere viene co-costruito.

Durante il lock-down, il progetto si è modificato continuamente, per sopprimere alle necessità di studenti e docenti, in considerazione dei contesti in cui operavano e dei diversi ostacoli all'apprendimento e alla didattica che dovevano fronteggiare. Il COVID-19 ha aggiunto livelli addizionali di complessità alla creazione di progetti interculturali di successo che coinvolgono scuole in diverse parti del mondo; nonostante questo, la situazione emergenziale ha permesso agli studenti di comprendere la necessità della resilienza e di assumere

⁷ <https://twinspace.etwinning.net/94991/home> (Tra il 2020 e il 2021, il progetto è stato premiato dal British Council in UK, ed ha ricevuto il prestigioso eTwinning European Label e premi come miglior progetto eTwinning in diversi Paesi. Ultima consultazione 30/11/2020).

⁸ Questi obiettivi sono in linea con le indicazioni delle Nazioni Unite rispetto all'importanza di preservare l'identità linguistiche per permettere alle persone di sviluppare consapevolezza e accettazione delle differenze culturali virgola e di assicurare che molte identità linguistiche nel mondo non si estinguano.

un approccio creativo che consideri tutte le diverse sfaccettature dei problemi educativi. In questo senso, il ruolo del progetto all'interno del Laboratorio è stato anche mostrare agli studenti come i docenti possano integrare attività internazionali nei curricoli di diversi paesi e contesti educativi (infanzia, primaria, secondaria, anche con bisogni educativi speciali) al mutare delle condizioni della didattica; i diversi step del progetto sono infatti rimasti disponibili, come testimonianza del processo pre- e durante il lock-down (la condizione attuale, piuttosto ibrida, è da considerarsi ancora "durante" per le fasce scolari oltre la primaria). Inoltre, dal momento che tutte le scuole coinvolte hanno dovuto utilizzare strumenti digitali per consentire la prosecuzione del progetto, gli studenti hanno avuto occasione di sperimentare e familiarizzare con essi, avendo modo così di sviluppare le proprie competenze digitali e acquisire sicurezza nel loro utilizzo, in linea con le raccomandazioni del *Digital Competence Framework* della Commissione Europea (Carretero et. al. 2017).

3. Output, difficoltà e opportunità

Gli outputs richiesti sono stati strutturati con finalità plurime: da un lato come valutazione per gli studenti del laboratorio, ad esempio rispetto alle abilità di comprensione e scrittura in lingua richieste dal modulo *Storytelling*; dall'altro, le sfide proposte all'interno dei progetti miravano ad aumentare i livelli di motivazione intrinseca ed estrinseca dei partecipanti, per contrastare le loro paure rispetto al partecipare ad attività interculturali internazionali (e di utilizzare l'inglese e gli strumenti digitali). Ai fini della ricerca, l'analisi delle risposte dei questionari e delle risposte fornite nei diversi percorsi dei progetti, ancora in fieri, permette di fotografare un quadro delle percezioni, aspirazioni e tendenze professionali di un campione rappresentativo dei futuri docenti di lingua inglese della scuola primaria in diverse regioni europee, in prospettiva nazionale ed internazionale.

Certamente, durante il percorso laboratoriale sono emerse alcune criticità, inasprite dall'emergenza; le più significative, come evidenziato soprattutto dalle risposte fornite nel survey, riguardano la mole di autoapprendimento cui sono stati costretti i docenti in tempi brevissimi, in particolare rispetto al doversi documentare attraverso canali precedentemente poco esplorati, utilizzando strumenti nuovi e con supporto unicamente a distanza. Per rispondere a questa necessità, emersa anche negli scambi su forum durante il laboratorio, il percorso è stato ristrutturato e ampliato più volte, per far fronte alle mutate e mutevoli problematiche tecniche e alla gestione emotiva sia degli studenti, sia nel loro ruolo di apprendenti sia in quello di (futuri) docenti. Sono stati man mano aggiunti e modificati materiali e l'offerta di webinar strategici sulle differenti possibilità di didattica a distanza in prospettiva interculturale e internazionale è stata ampliata. Questo ha permesso ai partecipanti di potenziare le proprie competenze linguistiche, esponendoli a maggiore ascolto/comprendimento/inte-

razione e sottoponendoli a task che prevedevano output di produzione scritta e orale, congiuntamente a quelle tecnologiche e a metodologico-professionali, sostenute dall'esempio pratico offerto dal laboratorio stesso, che li ha coinvolti sia in qualità di studenti, sia come docenti che potevano applicare la stessa offerta alle proprie classi.

Nel corso del Laboratorio, gli studenti già attivi come docenti di inglese L2 nella scuola primaria sono stati invitati a collaborare ad un'indagine sugli effetti del lock-down sulla didattica della lingua, condotta su un campione di novantanove docenti⁹ nelle regioni di appartenenza dei tre gruppi promotori (Lazio per Roma Tre, Catalogna per UVIC, Regione Occidentale della Romania -Timiș, Hunedoara, Caraș-Severin and Arad- per Universitatea de Vest din Timisoara). Il questionario, composto da 22 item in parte a scelta multipla, in parte a risposta aperta, organizzati per gradi, intensità e possibilità e suddivisi in 4 sezioni (1. *Professional background questions*; 2. *Before the COVID-19 pandemic*; 3. *During the COVID-19 lock-down*; 4. *After the COVID-19 pandemic*), è stato somministrato su base volontaria tra maggio e luglio 2020. Gli esiti della ricerca, in corso di pubblicazione, mostrano che prima del COVID-19 la competenza digitale dei docenti era in media piuttosto bassa; la maggior parte delle risposte attesta mancanza di training sull'apprendimento online per i bambini, sulla gestione della crisi, sul supporto online per genitori e famiglie (e per i docenti). La situazione è cambiata durante il lock-down, dacché il numero di insegnanti che ha utilizzato le lezioni live è triplicato; le risposte indicano anche un utilizzo prominente degli strumenti di videoconferenza, di video registrati e screencast, accompagnati dall'aumento dell'utilizzo di sistemi di gestione virtuale della classe e *online games*. Proprio gli *online games* e le risorse per classe con capacità miste sono risultati gli strumenti più significativi per la didattica online, seguiti dai siti per creare attività. In merito alle sfide affrontate durante lock-down, il numero più alto di risposte coincide con tre ostacoli: 1. monitorare il progresso dei bambini; 2. mancanza di training e supporto; 3. mantenere la motivazione dei bambini. Dopo il primo lock-down, gli strumenti più ricorrenti che gli insegnanti vorrebbero ma non continuare ad utilizzare includono le registrazioni video, i software di screencast e gli online games, seguiti da sistemi di gestione virtuale della classe e programmi di videoconferenza. Per quanto concerne i metodi utilizzati per la didattica online, i siti web su come creare attività, e i forum per la comunicazione con altri insegnanti hanno registrato il maggior numero di preferenze, mentre tra gli strumenti meno popolari si trovano i webinar e i video tutorial. La maggior parte dei docenti che ha preso parte all'indagine ha intenzione di mantenere i sistemi di gestione virtuale della classe, la registrazione di video e gli screencast anche al termine dell'emergenza, il che mostra che questi metodi potrebbero essere

⁹ I docenti che hanno risposto al sondaggio sono 89 donne e 10 uomini, con diversa esperienza di insegnamento all'attivo: 11 insegnano da circa 2 anni; 23 tra 3 e 4 anni; 34 da 10 a 20 anni e 31 da più di 20 anni.

adottati a livello educativo su base permanente. Inoltre, buona parte degli insegnanti intervistati ritiene che i social media possano accrescere il coinvolgimento dei genitori nel processo di insegnamento-apprendimento dei loro bambini, e di conseguenza intende utilizzarli anche in futuro per sviluppare la motivazione degli allievi ad imparare una lingua straniera. Nonostante le iniziali difficoltà fronteggiate nel gestire la didattica a distanza, il survey mostra come mantenere un atteggiamento positivo, in particolare rispetto al ruolo della “alleanza scuola-famiglia”, si sia dimostrato fondamentale nel costruire un ambiente cooperativo che ha significativamente aiutato i bambini nella loro nuova esperienza di apprendimento. A partire dall’esperienza del laboratorio, con gli stessi partner internazionali è stato anche attivato “*Storytelling through the storm*”, un nuovo progetto eTwinning che raccoglierà fino a tutto il 2021 le narrazioni (in inglese) dei futuri docenti di scuola primaria e dell’infanzia rispetto all’impatto della pandemia sulle loro aspettative professionali.

4. Conclusioni

Il percorso laboratoriale ha portato gli studenti a sperimentare su loro stessi strategie ed attività che potranno proporre ai propri alunni replicandone (o modificandone) il format, considerando la differenza della padronanza linguistica e degli strumenti di scaffolding; li ha spinti a confrontarsi con diverse culture e background, a cimentarsi in partnership interculturali e a prendere parte alla ricerca internazionale attraverso diversi progetti didattici, possibilmente creando reti di collaborazione con omologhi da altri paesi (ad esempio utilizzando eTwinning). Hanno avuto modo di ripensare l’auto analisi e l’assessment auto- ed etero-diretto, in termini di didattica ed expertise linguistica.

Il ruolo attivo degli studenti, sia al livello individuale sia in piccoli gruppi, ha contribuito a rafforzare lo sviluppo dei contenuti; la sperimentazione condivisa delle competenze richieste e dell’esperienza ha rafforzato le relazioni orizzontali (tra pari) e verticali (docente-studenti), promuovendo uno sviluppo cognitivo, sociale ed affettivo soddisfacente, così come lo stimolo alla motivazione intrinseca e la consapevolezza di quella estrinseca. Parallelamente allo sviluppo delle competenze ICT e di quelle linguistiche, gli studenti hanno avuto modo di ripensare l’offerta didattica in termini di inclusione e autonomia, in una sfida comune verso una società più interculturale.

Riferimenti bibliografici

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (1996). *National standards in foreign language education*. <http://www.actfl.org/files/public/execsumm.pdf> Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press (Milano: RCS Scuola – La Nuova Italia – Oxford, 2002).
- BYRAM, M. (1992). Language and culture learning for European citizenship. *Language and education*, 6(2), 165-76.
- BYRAM, M. (2006a). *Language teaching for intercultural citizenship*. Keynote address. Presentato alla NZALT Conference, University of Auckland.
- BYRAM, M. (2006b). *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*. Presentato alla NZALT Conference, University of Auckland.
- CALVANI, A., *Elementi di didattica*, Carocci, Roma 2002.
- CANALS-BOTINE, M. (2020). Teaching Narrative Structures to Students majoring in PreSchool and Primary Education. *Studi sulla Formazione*, 23(1), 175-186. doi: 10.13128/ssf-11218.
- CAMPS CASALS, N., CANALS BOTINES, M., MEDINA CASANOVAS, N. (eds.) (2020). *Storytelling revisited 2019: music, gender, language, cinema*. Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- CANALS-BOTINES, M., MEDINA-CASANOVAS N. (2019). Songs and narrative Structures in Storybooks for Young Learners. in Camps-Casals, N., Canals-Botines, M., Medina-Casanovas N. (eds.), *Storytelling Revisited 2018. Gender, Language, Music, Cinema* (p. 25-36). Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf), Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- DELLIT, J. (2005). *Getting started with intercultural language learning: A resource for schools*. Melbourne: Asian Languages Professional Learning Project, Asia Education Foundation.
- KRAMSCH, C. (2003). *Teaching along the cultural faultline*. In D. Lange & R. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 19-36). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- LANGE D., PAIGE R. (eds.) (2003), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- LIDDICOT, A.J. (2004). Intercultural language teaching: Principles for practice. *The New Zealand Language Teacher*, 30, 17-23.

- LIDDICOAT, A.J., PAPADEMETRE, L., SCARINO, A., & KOHLER, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- MARGOTTINI, M., LA ROCCA, C. (eds.) (2019). *E-learning per l'istruzione superiore*. Milano: Franco Angeli.
- NEWTON, J., YATES E., SHEARN S., NOWITZKI W. (2010). *Intercultural Communicative Language Teaching: Implications for Effective Teaching and Learning*, The N.Z. Ministry of Education, <https://thehub.swa.govt.nz/resources/intercultural-communicative-language-teaching-implications-for-effective-teaching-and-learning/> , Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TONNER-SAUNDERS, S. (2019a). Creating and Developing Meaningful International Collaborative Projects in Teacher Education that are Inclusive and Practical. Available at: <https://sway.office.com/rkzemqVi0AUNc6W4?ref=Link>, Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TONNER-SAUNDERS, S. (2019b). Hands of the World: Can You See What I Say. Available at: <https://twinspace.etwinning.net/94991/pages/page/741929>, Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TONNER-SAUNDERS, S. (2020). Available at: Hands of the World: Goal, Aims and Journey. <https://sway.office.com/o3vOMjzAyGo5njl?ref=Link>, Ultimo accesso 27 novembre 2020.
- TRINCHERO, R. (2015). “Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 52-66.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Narrazione digitale, educazione inclusiva e fruizione del patrimonio ai tempi del COVID-19. L'app *E-Trouria* del Centro di Didattica Museale dell'Università Roma Tre

Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Francesca Amenduni, Carlo De Medio,
Alessio Caccamo, Mara Valente¹

1. Introduzione

La pandemia da Covid-19 ha inevitabilmente evidenziato il ruolo delle tecnologie digitali nella vita di ogni singola persona (Ting, et al., 2020), soprattutto in contesti educativi e di comunicazione. Il settore culturale – musei, teatri, centri culturali – ha dovuto affrontare il tema della fruizione remota sia per ragioni economiche che sociali: infatti, la *Cultura*, al fine di continuare a svolgere un ruolo integrante e fondamentale, ha dovuto convertire e adattare il proprio modo di comunicare e mediare l'informazione a una nuova realtà (Shaker, 2020). Chiaramente, la digitalizzazione delle collezioni museali e la progettazione di esperienze culturali virtuali non sono qualcosa di nuovo; numerosi risultano gli sforzi che i musei hanno compiuto, con il supporto di team multidisciplinari, rispetto al tentativo di avvicinare il contenuto museale al pubblico (Grau, Coones & Rühse, 2017) attraverso progetti digitali *all'interno della struttura museale* (es. mostra interattiva, esperienza AR / VR) e *soluzioni remote* (es. cataloghi digitali, *Virtual Museum*) (Barbieri, Bruno & Muzzupappa, 2017). È innegabile, però, sottolineare come la particolare e attuale situazione internazionale abbia contribuito a un forte slancio verso la digitalizzazione delle istituzioni di fruizione del patrimonio artistico e culturale, soprattutto dei musei e delle istituzioni più piccole o di quelle che ancora non avevano avviato metodi e tecniche di comunicazione digitali (...).

All'interno del progetto interdipartimentale dell'Università Roma Tre *Inclusive Memory*, il gruppo di ricerca del Centro di Didattica Museale (CDM) del Dipartimento di Scienze della Formazione, ha avviato, nel corso del 2020, la realizzazione, implementazione e una prima fase pilota dell'app *E-Trouria*, volta a fornire all'utente un percorso personalizzato di educazione e fruizione del patrimonio artistico di ambito etrusco attraverso strumenti e metodologie innovative: Realtà Virtuale (VR), *Visual Thinking*, Narrazione digitale e sollecitazione

¹ Attività realizzata nell'ambito del progetto interdipartimentale di Ateneo *Inclusive Memory. Promozione e sviluppo di una memoria comune e inclusiva attraverso percorsi innovativi di didattica museale*, programma Call4Ideas. Gli autori del contributo costituiscono il gruppo di ricerca, coordinato dalla prof.ssa Poce, che ha realizzato le attività qui descritte. I paragrafi sono stati redatti nel seguente ordine: Antonella Poce (paragrafi 1, 2 e 9), Maria Rosaria Re (paragrafi 3.1 e 4), Francesca Amenduni (paragrafi 3 e 6), Carlo De Medio (paragrafo 8), Alessio Caccamo (paragrafo 5) e Mara Valente (paragrafo 7).

del Pensiero Critico. Le caratteristiche dell'app, le scelte metodologiche e la strumentazione didattica utilizzata sono state selezionate a partire dalle finalità generali del progetto *Inclusive Memory*, co-finanziato dall'Università Roma Tre.

2. Il progetto Inclusive Memory nell'era Covid-19

Il progetto *Inclusive Memory* mira a promuovere la costruzione di una memoria sociale comune e condivisa realizzata tramite un sistema di inclusione che passi attraverso il luogo museale. Il nodo progettuale risulta svilupparsi da una stretta connessione tra nuove metodologie didattiche e l'utilizzo di strumenti digitali innovativi al fine di sviluppare competenze trasversali in tutti i fruitori del museo, soprattutto delle categorie sociali svantaggiate, e di rafforzare canali e strumenti dell'area della mediazione linguistico-culturale.

La conservazione, la valorizzazione e la promozione dei beni culturali rivestono un ruolo cardine per lo sviluppo economico delle attività produttive territoriali e del sistema sociale in generale. L'inclusione delle tecnologie digitali e delle applicazioni correlate costituiscono uno strumento chiave per il miglioramento delle condizioni economiche e per lo sviluppo del tessuto imprenditoriale e sociale del territorio.

Il progetto Inclusive Memory è stato sviluppato in maniera condivisa tra i ricercatori delle varie strutture dell'Ateneo coinvolte, enti e istituzioni museali (tra cui Musei in Comune, Città della Scienza, Museo Nazionale Etrusco Villa Giulia, Galleria d'arte antica Palazzo Barberini, Palazzo Merulana, Istituto Superiore di Sanità, Palazzo delle Esposizioni, Centrale Montemartini, Galleria Nazionale d'Arte Moderna, Mu. MA Istituzione Musei del Mare e delle Migrazioni), scuole di vario ordine e grado, operatori museali e ha visto la partecipazione di enti internazionali di settore, che collaboravano già da anni con l'Università Roma Tre (University College of London, UK; Victoria and Albert Museum, UK; FARO, Flemish Institution for the Cultural Heritage; Otto-Friedrich University of Bamberg, Germany; The National Gallery, London; Simon Fraser University, Canada; National Lottery Fund, London; University of Economics, Prague; Johns Hopkins University, USA; Universidade Aberta, Portogallo; Loughborough University, UK; Smithsonian Institution, Washington; Qatar Museums).

Gli obiettivi principali del progetto possono essere sintetizzati nei seguenti punti:

- creare percorsi di didattica museale innovativi, personalizzati e adattivi, finalizzati all'inclusione sociale di gruppi destinatari (rifugiati, migranti di prima e seconda generazione, persone affette da disturbi della memoria e con Bisogni Educativi Speciali) e dei visitatori in generale di varie età;
- sviluppare le competenze trasversali dei visitatori che prenderanno parte alle fasi del progetto;
- progettare e realizzare supporti tecnologici da affiancare alla mostra permanente del museo con lo scopo di registrare l'esperienza e promuovere la creazione di una memoria comune e condivisa.

Realizzatosi a partire dal 2018, il progetto *Inclusive Memory*, nelle sue ultime fasi, ha subito delle modifiche necessarie al fine di adeguarsi alla realtà nazionale e alle misure di contenimento della diffusione del virus adottate; per tale motivo, il gruppo di ricerca del CDM ha avviato la realizzazione dell'app *E-Trouria*, nata per consentire una fruizione esclusivamente digitale di percorsi personalizzati e inclusivi ideati e già sperimentati all'interno di un precedente progetto (Poce, 2020) volto alla sollecitazione delle competenze di Pensiero Critico.

3. Promuovere il Pensiero Critico attraverso la fruizione del patrimonio

Il Pensiero Critico è comunemente definito come “giudizio mirato e autoregolamentato che si traduce in interpretazione, analisi, valutazione e inferenza, nonché spiegazioni delle considerazioni su cui si basa tale giudizio” secondo la definizione prodotta nel *Delphi Report* (Facione, 1990). Gli esperti concordano con l'idea che il Pensiero Critico possa essere considerato sia in termini di abilità (come valutazione, analisi, argomentazione, inferenza) che di disposizioni mentali (come scetticismo, apertura mentale, curiosità). Negli ultimi anni, è stato pubblicato un numero crescente di articoli di ricerca con l'obiettivo di indagare pratiche pedagogiche che possano supportare lo sviluppo del Pensiero Critico nel contesto museale. Alcune delle strategie che sono state riconosciute per promuovere il Pensiero Critico sono il *Reflective Thinking* (Wolberg & Goff, 2012), *Visual Thinking* (Housen, 2002) e la Narrazione digitale (o *Digital Storytelling*, Porter, 2015). Secondo Housen, guardare e fruire di un'opera d'arte, operando confronti tra diversi oggetti museali, artisti, stili e tendenze, consente al pubblico del museo di sviluppare le proprie capacità di pensiero, analisi e valutazione.

In contesti di fruizione del patrimonio esclusivamente digitali, è necessario, ed è possibile, colmare il divario tra fruizione fisica e virtuale, facendo leva sugli elementi di narrazione, coinvolgimento, interazione ed esperienza, al fine di sviluppare competenze fondamentali nei visitatori del museo, le cosiddette abilità del 21° secolo: *Pensiero Critico, Creatività, Comunicazione e Collaborazione* (Trilling e Fadel, 2009). Collocando l'utente in una condizione attiva rispetto all'interazione con l'oggetto culturale, ambienti di *Virtual Reality*, costruiti in relazione con la Narrazione digitale, se utilizzati in percorsi di apprendimento pedagogicamente rigorosi sono in grado di sollecitare il Pensiero Critico (Poce & Re, 2019).

3.1 Il ruolo della narrazione

Secondo il modello sviluppato nel Progetto Europeo “EMEE – Eurovision Museums Exhibiting Europe” (2016), gli oggetti dei musei spesso ci raccontano storie vere, comprese le storie di migrazione, in cui sono stati coinvolti.

Infatti, scoprire cosa è successo all'oggetto, prima della sua attuale conservazione, consente di definire l'oggetto come un migrante, favorendo l'identificazione del visitatore in contesti multiculturali. Studenti e visitatori del museo possono essere invitati ad indagare l'origine e il percorso che ogni oggetto ha vissuto fino al momento della conservazione e dell'esposizione, cercando di riflettere sulle seguenti domande: dove è stato creato l'oggetto? A chi appartiene? Era di proprietà familiare? È stato presentato in mostre itineranti ed esposto in contesti diversi? È stato coinvolto in processi migratori? La sua attuale esposizione nel luogo di conservazione tiene conto del viaggio che ha compiuto?

Cercare di ricostruire la storia dell'oggetto, così come immaginare e indagare le relazioni con altri oggetti vicini, può favorire processi di *learning by discovery* attraverso nuove forme di mediazione in cui la narrazione è al centro.

Come sostenuto da Bruner (1991), la capacità narrativa gioca un ruolo fondamentale nello sviluppo dei bambini. La narrazione contribuisce a creare una rappresentazione della realtà e la costruzione del significato ad essa attribuito. Bruner (1990) evidenzia come il contesto culturale in cui una persona è immersa possa influenzare la costruzione del significato ad essa attribuita. Questo porta a pensare che organizzare e programmare attività di apprendimento che combinino una forte base culturale, come quella offerta dalle collezioni museali, e la strategia della narrazione possa costituire una soluzione efficace per lo sviluppo delle capacità di Pensiero Critico. Se a tutto questo aggiungiamo la possibilità di introdurre elementi tecnologici avanzati per facilitare i processi, le attività proposte saranno anche coerenti con l'ambito in cui gli attori sono abitualmente coinvolti e variamente stimolati, favorendo un uso critico della tecnologia, come strumento e non come fine.

Partendo dalle suddette considerazioni, il gruppo di ricerca del CDM Roma Tre ha sviluppato l'app su cui si basa la sperimentazione qui descritta.

4. Contesto e le ipotesi di ricerca

I ricercatori del Centro di Didattica Museale (CDM) (Università degli Studi Roma Tre), composto da un team multidisciplinare di UX/UI designers, archeologi, ingegneri informatici e educatori museali, hanno progettato sei percorsi di apprendimento all'interno del museo di Villa Giulia per diversi *target group*. I percorsi di apprendimento sono stati progettati con lo scopo specifico di raccontare storie e favorire la riflessione e la partecipazione attraverso un'interazione attiva con gli oggetti del museo.

Tuttavia, l'emergenza sanitaria provocata dal COVID-19 ci ha imposto di ripensare l'esperienza di visita al museo, mantenendo l'attenzione sulla promozione dell'inclusione, della personalizzazione e della riflessione critica. A tal fine, si è deciso di progettare una mostra completamente virtuale, concentrandosi solo su uno dei sei percorsi di apprendimento attinente al tema delle Donne Etrusche. Il percorso didattico è costituito da cinque reperti archeolo-

gici (Tabella 1). Ogni oggetto indicato “incontra” il visitatore e si presenta raccontando la propria storia allo scopo di proiettare l’utente nel suo contesto, suscitando curiosità, meraviglia e soprattutto riflessione e indagine. Oltre ad una narrazione principale, sono stati inseriti una serie di approfondimenti – fruibili a discrezione dell’utente – per ampliare la conoscenza specifica di alcuni temi emergenti dalla narrazione centrale dell’opera d’arte.

Olpe in bucchero etrusco	Il Sarcofago degli Sposi	Gli Ori Castellani	Cratere apulo con figura femminile	Olpe Chigi
				

Tabella 1. I cinque reperti archeologici inclusi nel percorso fruibile tramite l’app *E-Trouria*

5. L’App *E-Trouria*

L’App *E-Trouria* – il cui nome si riferisce al viaggio virtuale attraverso un’assonanza tra i termini Etruria e il tour elettronico – è un’applicazione VR indipendente progettata per MacOS e Windows OS. Da un punto di vista tecnico, l’applicazione ha due caratteristiche fondamentali: da un lato, la virtualizzazione dello spazio espositivo e i suoi capolavori, dall’altra l’interazione e il movimento al suo interno.

Per quanto riguarda il primo punto, si è deciso di rendere l’ambiente virtuale del museo astratto e neutrale in termini di linguaggio visivo. La motivazione deriva dall’intenzione di creare un ambiente di *contrappeso* rispetto alla ricchezza decorativa degli oggetti che contiene. Tuttavia – in termini concettuali – è stata mantenuta la struttura sequenziale delle stanze, un tipico elemento dell’architettura espositiva e museale contemporanea.

Le opere d’arte contenute nell’applicazione e nello spazio virtuale sono state ideate con l’utilizzo del software per la realizzazione di modelli 3D *Rhino3d* (<https://www.rhino3d.com/en/>), insieme al software di editing fotografico *Adobe Photoshop* (<https://www.adobe.com>) per definire l’aspetto esterno delle decorazioni e degli oggetti. Successivamente, per la parte interattiva, questi elementi sono stati incorporati con il software *Unity* (<https://www.unity.com>). L’utente si può muovere all’interno dello spazio virtuale attraverso un’interfaccia sviluppata su *Adobe XD* (<https://www.adobe.com>), progettata per essere quanto più fruibile e leggibile.

L’utente si può muovere in totale libertà nello spazio virtuale. In ogni stanza tematica, che è composta da 6 vetrine, viene collocato l’oggetto principale della narrazione. Per facilitare l’interazione con l’oggetto e avviare la narrazione, è

stato ideato uno stratagemma: l'utilizzo di un indicatore/ gettone che l'utente deve raccogliere (cliccandovi sopra) per dare avvio alla narrazione dell'opera d'arte selezionata.

Dopo la fase di lettura della narrazione e delle relative domande sulla comprensione, l'utente verrà premiato con il relativo gettone. Una volta completato il percorso e ottenuti tutti i gettoni, l'utente potrà accedere all'ultima stanza dell'esperienza. Prima di completare la visita virtuale, l'utente dovrà rispondere ad un questionario d'uscita che consente di raccogliere dati sull'esperienza e sulla relazione tra le modalità di interazione con gli oggetti e le diverse caratteristiche dei partecipanti.

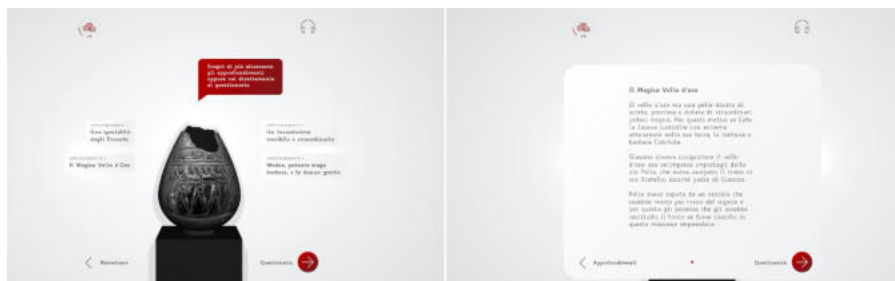


Figura 1. Elementi dell'interfaccia utente dell'App *E-Trouria*

6. La sperimentazione pilota: caratteristiche e domande di ricerca

Prima di testare l'app, è stato deciso di eseguire un'attività preliminare con un gruppo di studenti del Master in "Didattica Museale Generale" e "Studi Avanzati di educazione museale" dell'Università Roma Tre. Tale sperimentazione pilota ha permesso di raggiungere due scopi: innanzitutto, raccogliere dati da parte di esperti nel settore dei beni culturali e dell'educazione museale; in secondo luogo, permettere agli studenti dei corsi *post-lauream* di applicare concretamente quanto appreso durante i rispettivi percorsi formativi.

Lo scopo della sperimentazione pilota è stato quello di dare risposta alle tre domande di ricerca di seguito elencate:

- Come giudicano i visitatori l'esperienza della mostra in realtà virtuale (VR)?
- Esistono delle correlazioni tra le preferenze dei visitatori e le loro caratteristiche personali?
- Che livello di sollecitazione del Pensiero Critico presentano i visitatori durante e al termine dell'esperienza?

Il *target group* si componeva di 21 studenti del master annuale, e 27 del master biennale, per un totale di 48 studenti. Di questi, 20 hanno preso parte all'esperimento ($F = 17$; $M = 3$; Età media = 36 anni). Tutti i partecipanti sono

italiani e solo due hanno la doppia nazionalità. 17 partecipanti hanno una laurea magistrale e 3 partecipanti hanno un master di primo livello.

7. Raccolta e analisi dei dati

L'App *E-Trouria* è stata dotata di due questionari creati per raccogliere informazioni sui profili dei visitatori, con un focus specifico sulla dimensione di estroversione-introversione al fine di rilevare informazioni sui visitatori con un rischio maggiore di marginalizzazione (McCrae & Costa, 2002; Antoniou et al., 2016). Il primo questionario è stato ideato per essere compilato dai partecipanti prima della visita e il secondo al termine. Nello specifico, i due questionari sono stati pensati per ottenere informazioni sulle seguenti dimensioni: (1) dati personali come genere, nazionalità e visite precedenti, (2) preferenze artistiche generali, (3) attività preferite e stato d'animo nel contesto museale, (4) dimensione di estroversione/introversione, (5) preferenze per gli oggetti museali e i relativi contenuti, (6) preferenze sulle modalità di fruizione (100% virtuale, 100% fisico o entrambi). Il questionario include sia domande a stimolo chiuso che quesiti aperti a risposta breve.

Sono stati raccolti ulteriori dati riguardo (7) al coinvolgimento dei partecipanti (8) e al Pensiero Critico, con domande intermedie in merito alla descrizione dell'oggetto durante la visita. Le testimonianze sul livello di Pensiero Critico dei partecipanti sono state raccolte attraverso cinque domande legate ad ogni oggetto e una domanda finale in cui è stato chiesto loro di individuare il tema centrale del percorso.

8. Alcuni risultati

Dai risultati raccolti nella sperimentazione pilota si evince che i partecipanti hanno valutato positivamente le principali caratteristiche dell'App *E-Trouria*. 19 studenti hanno apprezzato “abbastanza” o “molto” la mostra virtuale nel suo complesso. Le *narrazioni* sono state apprezzate “abbastanza” da 14 studenti e “molto” dai restanti sei. La *Multimodalità* è stata apprezzata “abbastanza” o “molto” da 16 partecipanti, mentre i restanti 4 non hanno espresso alcuna opinione a riguardo. In merito alla traccia musicale di sottofondo, l'opinione degli studenti è stata meno omogenea. Sebbene la maggior parte di loro (N = 12) apprezzi la colonna sonora “abbastanza” o “molto”, 4 partecipanti non hanno apprezzato in maniera rilevante la musica (Figura 2).

Per quanto concerne l'associazione tra i diversi oggetti archeologici e le emozioni espresse dai partecipanti, si può notare che ogni oggetto coinvolge in qualche modo i partecipanti. Le emozioni più indicate sono state la “meraviglia” e il “piacere”. Il Sarcofago degli Sposi è risultato l'oggetto più associato all'emozione del “piacere” (N = 16) mentre l'Olpe in bucchero all'emozione della “meraviglia” (N = 12).

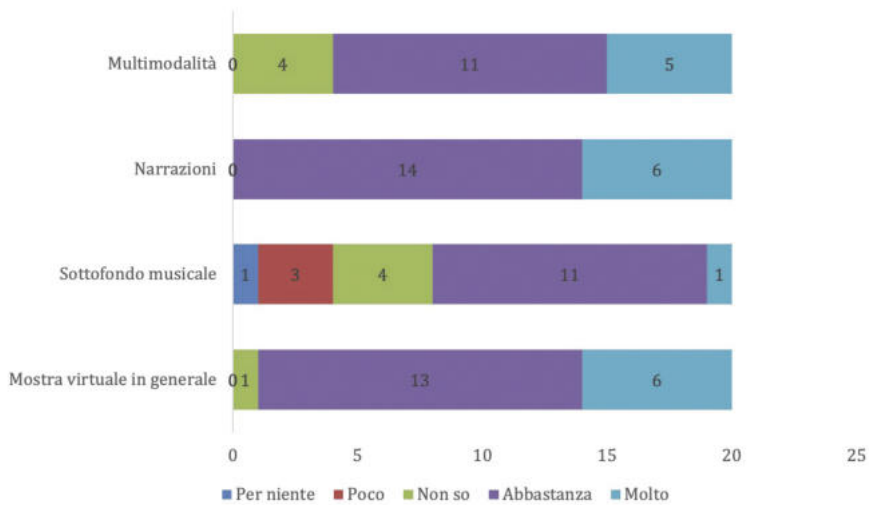


Figura 2. Valutazione dei partecipanti delle funzioni principali dell'App *E-Trouria*

Inoltre, si è cercato di esplorare le correlazioni tra le caratteristiche personali dei visitatori e le loro preferenze, in linea con una precedente ricerca (Poce et al., 2019). Nel dettaglio, la Tabella 2 mostra una forte e significativa correlazione tra “l’apprezzamento generale per il museo virtuale” e “l’apprezzamento per le narrazioni” ($r = 0,509$; segno = $0,022$). Questo risultato suggerisce un forte impatto della Narrazione digitale circa l’apprezzamento generale per la Mostra Virtuale. Vi è inoltre una correlazione inversa tra l’apprezzamento per le caratteristiche della “Multimodalità” e la “Colonna sonora”.

		Musica	Narrazioni	Multimodalità
Museo Virtuale	R	,385	,509*	,224
	Segno	,094	,022	,342
Colonna sonora	R	1	,180	-,314
	Segno		,447	,178

Tabella 2. Correlazioni tra la valutazione delle diverse caratteristiche principali dell'App *E-Trouria*

9. Conclusioni

Il presente contributo mira a presentare possibili soluzioni per progettare una collezione museale VR con fini pedagogici, mantenendo il focus sulla pro-

mozione dell'inclusività, personalizzazione e riflessione critica dei visitatori. Il percorso educativo, realizzato all'interno del progetto *Inclusive memory* co-finanziato dall'Ateneo Roma Tre, è stato creato combinando la Narrazione digitale con le metodologie di *Reflective Questions* e *Visual Thinking*, volte alla sollecitazione del Pensiero Critico dei visitatori. I risultati qui riportati mostrano un apprezzamento generale alla mostra virtuale: i partecipanti hanno dichiarato di essere stati coinvolti emotivamente durante la visita e di aver particolarmente apprezzato la caratteristica multimodale del percorso fruito tramite l'app *E-Trouria*, in linea con l'ipotesi pedagogica di partenza.

Tali risultati, di natura preliminare, forniscono una panoramica metodologica e pedagogica iniziale riguardante la creazione di mostre museali VR per scopi didattici e di inclusione sociale. Paragonato al corrente stato di avanzamento, il progetto ha chiaramente margini di miglioramento. Successivamente alla prima fase sperimentale, i dati raccolti saranno usati per migliorare la UX generale del prodotto in termini di *uso, leggibilità generale e contenuti didattici*. Specifiche analisi sulla sollecitazione delle competenze di Pensiero Critico, inoltre, saranno avviate al fine di acquisire dati necessari per l'implementazione del percorso e dell'App dal punto di vista di efficacia educativa. Inoltre, la realizzazione di una fase pilota di validazione del percorso con un numero maggiore di partecipanti e un *target group* diversificato risulta essere necessaria al fine di analizzare in modo più specifico i dati relativi all'inclusione sociale e culturale.

Riferimenti bibliografici

- ANTONIOU, A., KATIFORI, A., ROUSSOU, M., VAYANOU, M., KARVOUNIS, M., KYRIAKIDI, M., & PUJOL-TOST, L. (2016). *Capturing the visitor profile for a personalized mobile museum experience: an indirect approach*. In F. Cena, M. Desmarais, D. Dicheva, J. Zhang (Eds.) In 24th ACM Conference of User Modeling, Adaptation and Personalized Interactive Environments (HAAPIE), Halifax, Canada. http://ceur-ws.org/Vol-1618/HAAPIE_paper1.pdf. Ultimo accesso 30 novembre 2020.
- BARBIERI, L., BRUNO, F., MUZZUPAPPA, M. (2017). Virtual museum system evaluation through user studies. *Journal of Cultural Heritage*, 26, 101-108.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press: Cambridge Mass (USA).
- BRUNER, J. (1991). The Narrative construction of Reality. *Critical Enquiry*, 1(18).
- FACIONE, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction - The Delphi Report*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- GRAU, O., COONES, W., J., RÜHSE, V. (2017). *Museum and Archive on the Move: Changing Cultural Institutions in the Digital Era*. De Gruyter.
- HOUSEN, A.C. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research*, 18(1), 2001-2002.
- MCCRAE, R., & COSTA, P.T. (2002). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory perspective*. New York: Guilford.
- POCE, A. (a cura di) (2020). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre. Memory, Inclusion and Cultural Heritage Fruition. First results from the Roma Tre Inclusive Memory Project*. Napoli: ESI
- POCE, A., & RE, M.R. (2019). Developing Users' Soft Skills in Higher Education Through University Painting Collections: The Tito Rossini Project. In *International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination* (pp. 97-104). Springer, Cham.
- PORTER, B. (2015). *Digital Storytelling in the Classroom. The art of Digital Storytelling. Part I: becoming 21st century StoryKeepers* http://www.digitales.us/wp-content/uploads/2015/07/Digital_Storytelling_in_the_Classroom.pdf. Ultimo accesso 30 novembre 2020.
- SHAKER, P. (2020). Using Technology to Change How We Talk About Museums. *Museum Next*. <https://www.museumnext.com/article/using-technology-to-change-how-we-talk-about-museums/>. Ultimo accesso 30 novembre 2020.
- TING, D.S.W., CARIN, L., DZAU, V. ET AL. (2020). Digital technology and COVID-19. *Nat Med*, 26, 459-461.
- TRILLING & FADEL (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

WOLBERG, R.I., & GOFF, A. (2012). Thinking routines: Replicating classroom practices within museum settings. *Journal of Museum Education*, 37(1), 59-68.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

POCE, A., RE, M.R., CACCAMO, A., AMENDUNI, F., DE MEDIO, C., VALENTE, M. (2020). *A Virtual Reality Etruscan Museum Exhibition – Preliminary results of the participants experience*. Relazione presentata a EDEN2020 11th Research Workshop – Enhancing the human experience of learning with technology: new challenges for research in digital, open, distance & networked education, 21-23 ottobre. https://www.eden-online.org/2020_lisbon/. Ultimo accesso 30 novembre 2020.

POCE, A., RE, M.R., CACCAMO, A., AMENDUNI, F., DE MEDIO, C., VALENTE, M. (2020). *Designing Inclusive Learning Path through Digital Storytelling: A Pilot Experimentation in a VR Interactive Etruscan Exhibition*. Relazione presentata a MCN 2020 Virtual– Museum Computer Network, 10-12 e 17-19 novembre. <https://mcn.edu/mcn2020program/>. Ultimo accesso 30 novembre 2020.

9.

Il futuro dei servizi di orientamento universitari: i percorsi di orientamento formativo online dell'Università degli Studi di Foggia

Miriam Bassi, Severo Cardone, Francesco Mansolillo, Cristina Romano¹

1. I percorsi di orientamento formativo online

1.1. *Le aree tematiche ed il valore aggiunto*

Nel periodo intercorso tra marzo e luglio 2020 il team del Laboratorio di Bilancio delle competenze dell'Università di Foggia ha organizzato e condotto due percorsi di orientamento di gruppo online rivolti a studenti iscritti all'ateneo foggiano. Il primo percorso, denominato "Soft skills & Personal Branding Lab" è stato progettato nel mese di gennaio, in collaborazione con la coordinatrice del corso di laurea in Ingegneria dei sistemi logistici per l'agroalimentare, ed è stato realizzato tra marzo e giugno 2020 all'interno del progetto POT/4 Ingegneria – percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale.

Il secondo percorso, invece, è nato durante l'emergenza sanitaria Covid-19 per rispondere ad una precisa richiesta delle studentesse iscritte al primo anno del corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche e della progettazione educativa. Il percorso, iniziato il 23 aprile e terminato il 6 luglio, si è rivelato particolarmente efficace nel periodo di lockdown ed isolamento sociale che ha caratterizzato l'emergenza sanitaria, durante il quale le studentesse hanno avvertito maggiormente l'esigenza di essere sostenute, accompagnate e ri-orientate. Questo percorso ha preso il nome di SMART, proprio perché organizzato completamente in modalità online attraverso l'utilizzo della piattaforma di Google Meet e l'ausilio di Google Classroom per la condivisione di file e risorse varie.

I due percorsi di orientamento formativo in gruppo sono stati strutturati considerando le seguenti aree tematiche:

¹ Miriam Bassi è dottoranda di ricerca del XXXV Ciclo Dottorale in Cultura, Educazione, Comunicazione dell'Università di Roma Tre in partenariato con l'Università di Foggia e collabora con il Career Development Center dell'Università di Foggia; Severo Cardone è Research Fellow presso il Laboratorio di Bilancio delle competenze del Dipartimento di Studi Umanistici e componente dello Scientific Board del Career Development Center dell'Università di Foggia; Francesco Mansolillo è Post doctoral researcher presso il Laboratorio di Bilancio delle competenze del Dipartimento di Studi Umanistici e componente dello Scientific Board del Career Development Center dell'Università di Foggia; Cristina Romano è dottore di ricerca in Cultura, Educazione, Comunicazione dell'Università di Roma Tre in partenariato con l'Università di Foggia e collabora con il Laboratorio di Bilancio delle competenze del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia.

- conoscenza del sé e del contesto di riferimento;
- riflessione sulle proprie esperienze formative, professionali ed extra-professionali e traduzione in competenze di forza;
- realizzazione del cv europass e della lettera di presentazione o autocandidatura;
- realizzazione del video cv e caricamento sulla piattaforma Uniplacement;
- gestione efficace del colloquio di selezione;
- gestione e valorizzazione del personal brand;
- costruzione del progetto di sviluppo personale e supporto allo sviluppo d'impresa.

Nello specifico, il percorso “Soft skills & Personal Branding Lab”, volto a facilitare la conoscenza di sé e del contesto socio-economico di riferimento, è stato pensato e progettato come: un laboratorio in cui i partecipanti potessero mettere in discussione le proprie convinzioni e credenze limitanti, riconoscere i valori personali, gli schemi di riferimento e i modelli relativi ai propri abiti mentali; un tempo da utilizzare al meglio per lavorare sul proprio potere personale, sulla capacità di autoregolazione e autodeterminazione della propria vita, sulla capacità di agire e di operare scelte consapevoli fondate sull'esercizio critico del sapere; un contesto capacitante e generativo idoneo a sviluppare competenze trasversali e auto-orientative e ad affinare l'ascolto attivo, l'empatia, l'attivazione; uno spazio in cui pensare e ri-pensare il proprio progetto professionale, migliorare le capacità di autopromuoversi efficacemente nel mercato del lavoro e gestire la transizione dall'università al mondo del lavoro.

Un valore aggiunto al percorso è stato fornito dalle quattro aziende, Lotras, Fiordelisi, Princes e Cantine Vinnova, presenti nella provincia di Foggia e operanti nel settore della logistica per l'agroalimentare, che hanno condiviso le finalità del percorso, hanno partecipato alla giornata di presentazione del progetto, rimarcando l'importanza che la figura professionale dell'ingegnere dei sistemi logistici per l'agroalimentare può avere nello sviluppo del settore e manifestando la volontà di valutare eventuali candidature da assumere nel proprio organico.

1.2. I dieci incontri dei percorsi di orientamento online

Il percorso, rivolto agli studenti iscritti al terzo anno della laurea triennale in Ingegneria dei sistemi logistici per l'agroalimentare dell'Università di Foggia, è stato realizzato a partire dal mese di marzo fino alla fine del mese di giugno 2020 e si è articolato in 10 incontri di gruppo della durata di 3 ore ciascuno, per una durata complessiva di 30 ore.

Dopo il primo incontro, svoltosi il 3 marzo 2020 in presenza, i restanti nove incontri sono stati condotti a distanza per la chiusura dell'Università e l'interruzione delle attività in presenza a causa dell'emergenza sanitaria. Il team del Laboratorio di Bilancio si è dunque trovato nella necessità di dover riprogettare il percorso, riadattandolo in modalità online.

Nello specifico, nell'incontro n. 1, di presentazione del percorso, di accoglienza dei partecipanti e analisi dei bisogni, è stato introdotto il tema dell'orientamento formativo e sono state presentate le finalità del percorso. È stato, poi, somministrato un questionario iniziale, finalizzato a verificare le aspettative, le motivazioni, le esperienze e gli obiettivi, riflessioni condivise successivamente in dimensione grupppale. In un percorso di orientamento è, infatti, fondamentale esplicitare le reali aspettative dei partecipanti e favorire la socializzazione tra i corsisti anche attraverso attività laboratoriali e l'utilizzo di strumenti narrativi, al fine di costruire il gruppo di lavoro.

L'incontro n. 2, relativo all'area del sé, ha avuto l'obiettivo di promuovere una maggiore conoscenza del sé e degli altri attraverso l'uso consapevole di strumenti narrativi; attribuire nuovi significati alla realtà, sviluppare un pensiero critico, acquisire una conoscenza esperta di concetti come l'empowerment, il locus of control, il senso di autoefficacia, la resilienza, l'impotenza appresa, la riflessività professionale; favorire la narrazione e la condivisione in gruppo di paure e problematiche, decisioni ed eventi focali o marcatori.

Per fare ciò è stata utilizzata la metodologia della narrazione autobiografica, indispensabile per una riflessione su di sé e una conoscenza più consapevole dei propri valori, motivazioni, paure, obiettivi, progetti. Attraverso il photolangage e uno specifico kit fotografico, ogni partecipante ha scelto una foto che più delle altre era in grado di stimolare e facilitare la narrazione di se stessi. Oltre alla fotografia, è stato utilizzato lo strumento narrativo del film e nello specifico è stato proposto il film "La leggenda di Bagger Vance", in cui si racconta la storia di un giovane golfista che non riesce più a colpire la pallina con il suo stile unico e deve ritrovare quel modo di farlo grazie all'aiuto del suo caddy, Bagger Vance; attraverso la visione di alcune scene sono stati focalizzati e analizzati alcuni costrutti psico-pedagogici legati al processo di orientamento formativo.

"Dentro ciascuno di noi c'è solo un solo, vero, autentico swing. Una cosa con cui siamo nati, che è nostra, nostra soltanto, che non ti può essere insegnata e non si impara. Una cosa che deve essere ricordata sempre. E col tempo il mondo può rubarci quello swing che può finire sepolto dentro di noi, sotto a tutti i nostri avrei dovuto, potuto, voluto. C'è persino chi si dimentica com'era il suo swing" (Film *La leggenda di Bagger Vance*, 2000).

Infine, attraverso la compilazione e la discussione della scheda autobiografica "Storie di vita" ogni partecipante ha avuto la possibilità di riflettere sugli eventi marcatori, le decisioni più importanti, sul ruolo del contesto nei processi di scelta, sulle esperienze di successo e di fallimento, al fine di mettere ordine ai propri vissuti per progettare meglio il futuro.

Nell'incontro n. 3, relativo all'area delle competenze e alla traduzione delle esperienze in competenze, è stato introdotto il concetto di competenza distinto in sapere, saper essere e saper fare, con un approfondimento teorico sulle soft skills, sulle life skills e sulle Career Management Skills. Attraverso la compilazione della scheda "Le mie esperienze formative, professionali ed extra-professionali" ciascun partecipante ha tradotto le principali esperienze formative,

professionali ed extra-professionali in competenze spendibili per la creazione di un personale progetto di sviluppo, facendo emergere le proprie competenze di forza. Ogni partecipante, attraverso un processo di riflessività e autoconsapevolezza, è stato sostenuto nel processo di autovalutazione e mappatura delle competenze di forza e da migliorare, è stato stimolato a intercettare e selezionare le proprie competenze e i propri punti di forza, imparando a tradurli e riutilizzarli in differenti contesti a seconda delle loro caratteristiche ed efficacia.

Gli incontri n. 4 e 5 sono stati dedicati alla realizzazione del cv Europass e della lettera di presentazione e autocandidatura, attraverso la consultazione della piattaforma online Europass Cedefop. Dopo aver fornito le indicazioni e i consigli pratici per realizzare un cv Europass efficace, è stata svolta un'attività laboratoriale per la realizzazione del cv Europass personale e successivamente un'analisi e valutazione in gruppo dei cv realizzati (punti di forza, criticità, opportunità da cogliere).

Gli incontri n. 6, 7 e 8 sono stati dedicati alla realizzazione del videocurriculum. Nell'incontro n. 6, dopo un'introduzione teorica, sono stati visionati alcuni esempi di videocurriculum in cui sono stati rimarcati gli errori da evitare e sono state condivise le linee guida relative al setting in cui girare le riprese, facendo attenzione all'ambiente, allo spazio, alla luce, all'audio, all'inquadratura, ai comportamenti da tenere durante le riprese video e alle attrezzature e alle app necessarie per realizzare un buon prodotto "artigianale".

Nell'incontro n. 7, i corsisti hanno lavorato sulla sceneggiatura, esercitandosi, attraverso la compilazione di una scheda narrativa, a raccontare di sé, evidenziando le competenze e i propri obiettivi professionali. I consulenti hanno poi rivisto le sceneggiature realizzate, fornendo suggerimenti per migliorare i prodotti dei corsisti.

Dopo la strutturazione della sceneggiatura, l'incontro n. 8 è stato incentrato sulla registrazione di brevi frame di prova, al fine di valutare il setting del videocurriculum e migliorare l'output finale. I partecipanti sono stati poi supportati nella creazione del proprio canale Youtube e nel caricamento del prodotto finale sulla piattaforma www.uniplacementunifg.it.

L'incontro n. 9, sulla gestione efficace del colloquio di selezione, è stato condotto in sinergia con la dott.ssa Viviana Gigantiello, responsabile delle risorse umane della Lotras, azienda partner del percorso. Dopo un'introduzione teorica al colloquio di selezione, individuale e di gruppo, è stato spiegato come comportarsi e gestire in modo efficace un colloquio di selezione, analizzando gli errori più frequenti da non commettere durante un colloquio individuale o un assessment di gruppo. Sono state poi effettuate simulazioni di colloqui individuali. I partecipanti hanno capito che per una buona conduzione del colloquio di lavoro è necessario sviluppare soft skills specifiche, come la capacità di gestire le emozioni e gli imprevisti, competenze di team working, problem solving e decision making.

Nell'incontro n. 10 sono stati invitati, come testimonial, due startupper che hanno raccontato la loro esperienza di successo. Dopo un'introduzione

teorica all'avvio di imprese innovative, è stato spiegato come avviare una start-up, lavorando attraverso il metodo Canvas. A conclusione dell'incontro c'è stata una condivisione di idee e progetti da poter realizzare ed è stato somministrato un questionario finale per la rilevazione del gradimento dei corsisti.

Il percorso di orientamento realizzato è stato particolarmente apprezzato dai corsisti che si sono messi in gioco acquisendo maggiore consapevolezza del proprio sé, delle personali soft skills e dell'importanza di investire in strumenti di self marketing indispensabili per comunicare in modo distintivo il proprio brand sul mercato del lavoro e migliorare la propria occupabilità. La possibilità offerta a tutti coloro che intraprendono un percorso di consapevolezza consiste nel trasformare la propria vita in un'opera d'arte.

2. Gli strumenti digitali per l'orientamento a distanza

Entrambi i percorsi di orientamento si sono avvalsi di strumenti digitali e varie piattaforme, chiamati a sostituire azioni che nella presenza riuscivano facili e immediate e che invece nella distanza andavano ripensate *in toto*. E questa è stata la sfida più grande: fare in modo che la distanza ricalcasse il più possibile la presenza, acquisendo consapevolezza delle criticità della nuova condizione e capitalizzandone il carattere innovativo e le opportunità d'uso.

Si è fatto ricorso in primo luogo a sistemi per la realizzazione di riunioni e videoconferenze (come ad esempio la piattaforma di E-learning Collaborate dell'Università di Foggia e l'applicazione Google Meet), scelte dovute all'impossibilità di utilizzare i tradizionali spazi fisici dell'ateneo, come avvenuto per le precedenti edizioni dei percorsi di bilancio di competenze di gruppo proposti dal Laboratorio di Bilancio delle competenze.

Inoltre è stata predisposta una classe virtuale (utilizzando Edmodo per quanto riguarda il percorso "Soft skills & Personal Branding Lab" e Google Classroom per il percorso "Bilancio di competenze di gruppo – Edizione SMART") per la condivisione di materiali, l'assegnazione e la restituzione di compiti o esercitazioni da svolgere durante o al termine dei singoli incontri, e lo scambio di informazioni, suggerimenti, proposte migliorative o criticità emerse al fine di creare, anche "a distanza", uno spazio virtuale utile a promuovere l'interazione e la comunicazione tra i partecipanti, consentendo così di aggirare con efficacia l'ostacolo creato dall'indisponibilità di un'aula vera e propria (Luperi, 2020, p. 211; Galdieri, 2020, p. 484).

A supporto degli strumenti citati, in alcuni incontri sono stati utilizzati specifici dispositivi in grado di facilitare ulteriormente il lavoro di gruppo e la condivisione di riflessioni tra i corsisti. Ad esempio per la fase di accoglienza e presentazione dei partecipanti è stata proposta la piattaforma Padlet (www.padlet.com), una sorta di "muro" virtuale su cui è possibile scrivere testi, caricare fotografie, salvare video, generando un output molto simile ad un "post-it" attaccato ad una bacheca digitale personalizzabile nei colori e nel layout di

sfondo. Si tratta di uno strumento di facile uso, che consente una immediata interazione tra i membri di un gruppo di lavoro o di una comunità di apprendimento, con evidenti e positive ricadute in termini di cooperazione, costituendo non solo “un display dei prodotti, ma una testimonianza dei processi” (Panzavolta et al., 2018, p. 750).

Nello specifico, in entrambi i percorsi di orientamento il Padlet ha consentito ai corsisti di presentarsi in gruppo attraverso lo strumento narrativo della fotografia e la metodologia del photolangage. La foto, scelta da un kit di 50 fotografie e corredata da un testo descrittivo, è stata caricata da ciascun corsista sul Padlet appositamente predisposto dagli esperti con una duplice finalità: raccontarsi ai colleghi evidenziando alcune caratteristiche (dettagli, sfumature, colori) della propria personalità ed identità; lasciare una traccia visibile dell'esercitazione realizzata in gruppo, un collage di immagini e parole co-costruito da tutti i partecipanti. La possibilità di utilizzare strumenti narrativi e digitali come la foto e il Padlet, inoltre, ha consentito ai corsisti di fronteggiare meglio il prevedibile imbarazzo iniziale del dover parlare di sé stessi in gruppo davanti ad una videocamera; da questo punto di vista la funzione mediatrice della fotografia ha permesso ai partecipanti di narrare di sé in forma protetta, superando le paure e la timidezza iniziale che spesso accompagnano la fase di strutturazione e socializzazione di un gruppo di lavoro o in formazione.

Per le attività di brainstorming o per raccogliere in tempo reale opinioni o suggerimenti dei corsisti in diverse fasi del percorso è stata di aiuto l'applicazione Mentimeter (www.mentimeter.com), caratterizzata da un funzionamento molto semplice: il creatore del sondaggio fornisce agli utenti un codice numerico che attraverso l'uso di uno smartphone consente a ciascuno di inoltrare rapidamente una o più risposte, visualizzabili poi attraverso la selezione di differenti tipologie di grafici (Adornato & Rossi, 2019). Per quanto concerne il percorso di “Bilancio di competenze di gruppo – Edizione SMART”, Mentimeter è stato utilizzato in due distinte occasioni: nella fase di apertura per sondare l'idea che i corsisti avevano del concetto di “orientamento” (la domanda-stimolo era “Quali sono a tuo parere le finalità dell'orientamento?”); nell'incontro finale per raccogliere “a caldo” i primi feedback dei partecipanti relativamente al gradimento e alle principali finalità del percorso.

Si è fatto anche uso dell'applicazione Google Moduli in sostituzione del supporto cartaceo, per la somministrazione del questionario iniziale per la rilevazione delle motivazioni e delle aspettative da parte dei corsisti e del questionario finale per raccogliere elementi di valutazione finale sempre da parte degli utenti. Particolarmente significativa l'analisi dei dati emersi dal questionario finale, che hanno messo in evidenza il forte gradimento da parte dei corsisti verso la modalità di fruizione online: nonostante “la distanza” fisica, i consulenti di orientamento sono riusciti comunque a coinvolgere e stimolare efficacemente il gruppo; l'utilizzo di piattaforme, videoconferenze online e classi virtuali è stata valutata molto positivamente soprattutto per la possibilità di lavorare in piccoli gruppi, la comodità di svolgere a casa le attività labora-

toriali e le esercitazioni, l'interazione costante con i consulenti, la possibilità di disporre di un ambiente "protetto" dove poter condividere riflessioni, paure e risorse in qualsiasi momento della giornata.

3. Parole chiave per la progettazione di servizi di orientamento universitario post covid-19

3.1. *Le Career Management Skills*

Per la progettazione dei due percorsi di orientamento di cui sopra, una maggiore attenzione è stata riservata alle competenze di gestione del cambiamento e delle transizioni, meglio conosciute a livello internazionale come Career Management Skills (CMS). Esse fanno riferimento ad "una serie di competenze che forniscono modalità strutturate secondo le quali gli individui ed i gruppi possono raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare le informazioni personali, educative e professionali, nonché la capacità di prendere e attuare le decisioni e le transizioni" (ELGPN, 2012, p. 21).

In Italia, la definizione di un framework di riferimento per l'utilizzo delle CMS nella progettazione di attività di orientamento è partita da un'iniziativa dell'Università di Camerino e del Centro Studi Pluriversum, i quali hanno promosso una partnership internazionale con esperti del settore in rappresentanza di 6 Paesi (Italia, Romania, Spagna, Grecia, Turchia e Regno Unito). Frutto di questa collaborazione è LE.A.DE.R - LEarning And Resource Making Resources, un progetto europeo triennale, finanziato dal programma Erasmus Plus, dedicato allo sviluppo delle Career Management Skills nei diversi contesti dell'orientamento (Iannis et. al, 2017). Il team internazionale del progetto ha elaborato una proposta di quadro teorico declinato in singole competenze che corrispondono alle determinate abilità che dovrebbero essere alla base della progettazione di attività di orientamento, al momento in fase di ampliamento e verifica in un contesto di ricerca europeo².

Le suddette competenze fanno riferimento a cinque macro aree: efficacia personale; gestire le relazioni; identificare e accedere ad opportunità formative e lavorative; conciliare vita personale, studio e lavoro; esplorare le professioni e comprendere l'evoluzione del lavoro. I percorsi svolti in modalità totalmente a distanza sono stati progettati considerando la congruenza delle attività proposte con i risultati attesi di apprendimento (*learning outcomes*) delle cinque macro aree delle CMS, con l'obiettivo di fornire agli studenti una sorta di "cassetta degli attrezzi" per governare il cambiamento.

² A partire dalla fine del 2019, è nata una nuova iniziativa europea Careers Around Me, con lo scopo di rinnovare le policy italiane relative alle capacità di gestione della carriera (CMS), per supportare la progettazione di servizi di orientamento seguendo un framework condiviso a livello nazionale e supportato dalla comunità di professionisti europei. Link al sito web del progetto: <https://www.careersproject.eu/> - Ultima consultazione in data 23/11/2020.

L'aumento della ricerca di percorsi/test di orientamento universitario³ online conferma quanto la situazione di emergenza sanitaria abbia inevitabilmente generato negli studenti una generale sensazione di disorientamento e sfiducia nei confronti del futuro che appare sempre più incerto. A questo proposito, arricchire di nuovi strumenti e attività gli atelier proposti per gli studenti universitari diventa fondamentale per la progettazione di attività di orientamento in linea con le esigenze dell'utenza e del mercato del lavoro in costante evoluzione.

3.2. Il gruppo in orientamento

Una delle parole chiave del lavoro svolto, che guida e guiderà i servizi di orientamento proposti dall'Università di Foggia riguarda proprio il gruppo in orientamento, che in quanto tale possiede delle specifiche caratteristiche. Si tratta infatti di un gruppo centrato sul compito, poiché implica che il risultato da ottenere sia connesso all'esperienza formativa o lavorativa dei componenti; strutturato, in quanto le attività di orientamento sono state progettate e selezionate dai consulenti considerando le caratteristiche e le esigenze dei partecipanti; ristretto, poiché si tratta di un gruppo di massimo 10 persone (nel caso in cui sia più ampio, vengono creati dei sottogruppi); omogeneo, ovvero costituito da persone che condividono un percorso formativo simile e pertanto si percepiscono confrontabili, in termini di esperienza, rispetto al compito da svolgere (Pombeni, D'Angelo, 1998, pp.80-82).

Proprio considerando l'emergenza sanitaria ed il conseguente obbligo di utilizzare strumenti di comunicazione a distanza, nelle attività è stato enfatizzato il ruolo del gruppo e dell'apprendimento tra pari in quanto variabili che possono amplificare la significatività dell'esperienza dei partecipanti attraverso l'interazione. A supporto di quanto detto, una delle più recenti teorie alla base dei programmi e dei servizi per la carriera sottolinea che le interazioni significative tra pari e con l'ambiente universitario si pongono come fattori promotori del successo accademico e professionale per gli studenti (Astin, 1984). Inoltre, molto significativo è il concetto di agentività di Albert Bandura (2012) secondo il quale: "il lavoro di gruppo si configura come un esercizio di agentività collettiva, in cui gli individui uniscono le loro conoscenze, abilità e risorse, si aiutano a vicenda, formano alleanze e collaborano per realizzare insieme ciò che non possono ottenere da sole" (p. 14).

La scelta della dimensione gruppale è anche strettamente collegata al raggiungimento dei risultati di apprendimento legati alle macro aree delle CMS relative all'efficacia personale e alla gestione delle relazioni, in quanto ha con-

³ Google Trends riporta un aumento del 4% nella ricerca di "Orientamento universitario" in Italia nel trimestre aprile/giugno 2020 rispetto allo stesso periodo dell'anno 2018 e 2019. L'analisi di questo dato è stata calcolata su undici regioni italiane (quelle in cui è stato possibile raccogliere un minimo di richieste degli utenti) e la Puglia è risultata la regione in cui questo dato è aumentato in maniera più importante: del 30% rispetto al 2019 e del 26% rispetto al 2018.

sentito ai corsisti di acquisire maggiore consapevolezza di sé e di creare relazioni significative dal punto di vista dell'apprendimento - sia tra i pari che con i consulenti di orientamento.

Nello specifico l'interazione e l'interdipendenza generatesi all'interno del gruppo - durante un periodo che avrebbe potuto segnare una profonda frattura con l'ambiente universitario e conseguenze sul successo formativo (abbandono degli studi, sfiducia nel futuro, dis-orientamento) - hanno favorito: la creazione di un ambiente di lavoro stimolante, improntato alla fiducia reciproca, alla comprensione empatica e al mutuo aiuto (*peer education*); la possibilità di ricostruire i vissuti di ciascuno in un ambiente protetto attraverso il confronto e lo scambio continuo dei partecipanti; l'esercizio delle competenze legate alla comunicazione interpersonale e alla gestione delle relazioni mediante l'utilizzo di specifici strumenti narrativi.

3.3. Il futuro dei servizi di orientamento universitario

Le due esperienze di e-guidance condotte dall'Università di Foggia hanno consentito ai consulenti di orientamento così come ai corsisti, di mettersi alla prova nell'utilizzo di strumenti per la formazione e la comunicazione a distanza. I risultati positivi dell'esperimento condotto fanno pensare che le piattaforme e gli strumenti utilizzati possano essere utilizzati per migliorare, anche una volta conclusa l'emergenza, i servizi già offerti abitualmente dal Laboratorio di Bilancio delle competenze, nonché quelli progettati durante l'anno in corso dal nuovo organo dell'Università di Foggia: il Career Development Center di Ateneo.

Si tratta di un vero e proprio centro per lo sviluppo della carriera, istituito in data 16 gennaio 2020, il quale progetta e pianifica insieme all'Area Orientamento e Placement servizi innovativi e personalizzati di orientamento informativo e formativo per accompagnare gli studenti durante l'intero percorso di studi nella gestione delle transizioni e nella loro crescita personale e professionale.

Fa parte delle attività messe in atto dal Career Development Center durante l'a.a. 2020/21 il nuovo progetto di Peer Career Advising: un servizio sperimentale di consulenza alla carriera tra pari che è erogato agli studenti iscritti ai corsi di laurea di ogni dipartimento grazie a 20 Peer Career Advisors (PCA) di Ateneo, ovvero consulenti di carriera alla pari, adeguatamente formati al ruolo. Ad ogni PCA sono stati assegnati fino a 20 studenti appena immatricolati ad un corso di studi triennale o a ciclo unico presso qualsiasi dipartimento.

Si tratta di un servizio di orientamento innovativo e fortemente personalizzato che attraverso colloqui individuali, attività laboratoriali di gruppo e specifici servizi di orientamento consentirà alle matricole che ne faranno richiesta di essere accompagnati e supportati (durante i tre anni del corso di laurea) nella:

- capacità di prevenire il dropout, gestire efficacemente e autonomamente il proprio percorso universitario, fronteggiare eventuali problematiche le-

gate al contesto universitario, conoscere meglio se stessi (interessi, vocazioni, competenze, interessi professionali);

- conoscenza dei propri punti di forza e degli sbocchi occupazionali di riferimento;
- capacità di utilizzare consapevolmente i principali strumenti di self marketing.

L'intero progetto si propone di promuovere lo sviluppo di quelle competenze trasversali o soft (con particolare attenzione alle Career Management Skills) indispensabili per adattarsi flessibilmente al cambiamento continuo del mercato del lavoro e contemporaneamente costruire un efficace progetto di sviluppo personale (formativo, professionale, di vita).

A conferma della premessa iniziale, le attività di orientamento progettate per la messa in atto del progetto di cui sopra saranno erogate, almeno fino a conclusione della situazione di emergenza sanitaria, in modalità *blended*: i PCA, gli studenti che hanno aderito al progetto ed il team di coordinamento di progetto si avvarranno proprio delle piattaforme e degli strumenti che sono stati utilizzati per la conduzione dei due percorsi di orientamento formativo online.

4. L'emergenza sanitaria: l'orientamento tra sfida e opportunità

4.1. *Superare le paure ed accogliere il cambiamento*

Il cambiamento sociale, le trasformazioni culturali e, per ultima, l'emergenza sanitaria da fronteggiare hanno spinto il mondo della formazione ad un utilizzo sempre più pervasivo della tecnologia non solo nella comunicazione e nei processi di apprendimento, bensì anche nei processi di orientamento. Questo mutamento di paradigma deve spingere la consulenza orientativa ad interrogarsi verso quali strategie, strumenti e modelli è necessario investire per andare incontro alle esigenze soprattutto di quei soggetti più deboli o svantaggiati che, più degli altri, subiscono i "disagi" legati ad evidenti vincoli spaziali, temporali e relazionali.

Accogliendo questa prospettiva occorre ripensare la tecnologia come valore aggiunto e opportunità per meglio gestire "la distanza" (non solo fisica) e dare spazio ad interventi orientativi sempre più "centrati" sulla persona, in grado di privilegiare la dimensione grupppale e valorizzare strumenti della comunicazione e ambienti di apprendimento online. A partire da questa visione, i consulenti di orientamento del Laboratorio di Bilancio delle competenze dell'Università di Foggia hanno deciso di accettare questa nuova sfida professionale, tanto che durante il periodo del distanziamento sociale dovuto al Covid-19 hanno progettato e condotto due percorsi di orientamento formativo di gruppo in modalità totalmente online utilizzando piattaforme per l'E-Learning e webinars come Collaborate e Meet.

Gli imprevisti spaventano, tutto quello che non riusciamo a pianificare o prevedere è potenzialmente in grado di destabilizzarci, di confondere e mischiare come carte da gioco le nostre sicurezze. Eppure a volte è necessario perdersi, smarrirsi per ritrovarsi. Le paure e le perplessità iniziali legate al dover “accettare” un cambiamento radicale nella relazione professionale con l’utenza (non più “in presenza”) ben presto si sono trasformate in una straordinaria opportunità di crescita professionale ed in particolare nella possibilità di allenare molteplici soft skills strettamente connesse al dover fronteggiare efficacemente imprevisti e situazioni problematiche.

Se da un lato l’esperienza dell’isolamento dovuto all’emergenza sanitaria ha minato molte nostre certezze e convinzioni radicate, dall’altro la crisi che ne è scaturita ha portato a quella riflessione emancipativa indispensabile per stupirsi in positivo dell’inatteso costringendoci ad uscire dalla zona di comfort, a indossare nuovi abiti mentali e utilizzare lenti interpretative in grado di modificare il nostro agire (non solo professionale) adattandolo al cambiamento di paradigma in corso. D’altronde, come ci ricorda Zygmunt Bauman (2010): “La nostra vita è un’opera d’arte - che lo sappiamo o no, che ci piaccia o no. Per viverla come esige l’arte della vita dobbiamo - come ogni artista, quale sia la sua arte - porci delle sfide difficili (almeno nel momento in cui ce le poniamo) da contrastare a distanza ravvicinata; dobbiamo scegliere obiettivi che siano (almeno nel momento in cui li scegliamo) ben oltre la nostra portata, e standard di eccellenza irritanti per il loro modo ostinato di stare (almeno per quanto si è visto fino allora) ben al di là di ciò che abbiamo saputo fare o che avremmo la capacità di fare” (p. 27).

4.2 Il punto di vista degli studenti

Dall’analisi e interpretazione dei dati raccolti attraverso i questionari finali di entrambi i percorsi di orientamento emerge una valutazione complessiva molto positiva, tanto che le motivazioni iniziali dei corsisti sono state pienamente soddisfatte. La modalità di svolgimento “a distanza” è stata particolarmente apprezzata dagli studenti per le seguenti motivazioni: ha permesso di ottimizzare i tempi eliminando quelli necessari per gli spostamenti da/per la sede universitaria; ha facilitato l’accesso e la consultazione dei materiali del corso; ha favorito l’interazione continua con i consulenti di orientamento; ha promosso la possibilità di raccontarsi in un ambiente percepito come “più sicuro e protetto”; ha consentito di mantenere una relazione con i propri colleghi universitari e di condividere riflessioni, paure e insicurezze soprattutto in un periodo in cui il rischio di “sentirsi isolati” era chiaramente molto elevato. Inoltre, soprattutto grazie all’utilizzo delle virtual room, anche se fisicamente distanti i corsisti hanno potuto lavorare in piccoli gruppi, ad esempio per le simulazioni del colloquio di selezione o per la realizzazione del curriculum e del videocurriculum, ottenendo anche dei feedback immediati dal team di consulenti. Di contro, le principali criticità riscontrate dai partecipanti hanno

riguardato soprattutto la gestione di problematiche tecniche “audio/video”, spesso dipendenti da una scarsa connessione alla rete, o relative all’utilizzo di piattaforme online e applicazioni digitali.

In conclusione, dall’analisi dei dati raccolti, gli studenti coinvolti nei due percorsi di orientamento online hanno valutato questa esperienza come particolarmente gratificante proprio perché ha consentito loro in un tempo “sospeso” (a causa dell’emergenza sanitaria) di riflettere maggiormente su se stessi (valori, emozioni, esperienze, competenze, progetti) e raccontarsi utilizzando un ambiente di apprendimento e di comunicazione “a distanza” che alla fine è stato percepito dai partecipanti come più sicuro e protetto rispetto alla “presenza” che tradizionalmente connota i percorsi di orientamento e bilancio di competenze di gruppo organizzati dall’Università di Foggia. Un contesto di orientamento online, “fisicamente” corrispondente alle abitazioni dei partecipanti e “virtualmente” ad un gruppo di lavoro (studenti e consulenti di orientamento) che interagiva su Meet o Classroom attraverso una molteplicità di PC connessi in rete, ma comunque in grado di generare quel clima improntato all’ascolto attivo e alla comprensione empatica necessario per prendersi cura reciprocamente e dare spazio alla narrazione autobiografica, alla condivisione di paure e progetti, alla negoziazione e co-costruzione di significati e, quindi, alla trasformazione consapevole del proprio Sé.

Riferimenti bibliografici

- ADORNATO, F., & ROSSI, P.G. (2019). Costruire un ponte tra i modelli degli studenti e il sapere sapiente nell'era digitale. In F. Corbo, M. Michelini, A.F. Uricchio (A cura di), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani. 100 contributi di 27 università a confronto* (pp. 101-106). Bari: UniBari Press.
- ASTIN, A.W. (1984). *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. Journal of College Student Personnel, 25(4), 297-308.
- BANDURA, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia. Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Erickson.
- BAUMAN, Z. (2010). *L'arte della vita*. Bari: Economica Laterza.
- EUROPEAN LIFELONG GUIDANCE POLICY NETWORK (2012). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. European Lifelong Guidance Policy Network. Jyväskylä: ELGPN. Disponibile online: <http://www.elgpn.eu/publications/elgpn-tools-no1-resource-kit>.
- GALDIERI, M. (2020). Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza. *Education Sciences & Society-Open Access*, 11, 1, 477-503.
- IANNIS, G., DURIGHELLO, E., KANNISTO, M., MARTORANO, G., MARCONI, A., GRELLONI, M., SERAFIN, M. (2017). *Career Management Skills: Competenze, modelli e strumenti per orientarsi*. <http://www.leaderproject.eu/project-resources/final-conference.html>.
- LUPERI, P. (2020, February). Spazi personali e professionali di apprendimento nelle *virtual learning community* dell'Associazione Italiana Biblioteche. *Reports on E-learning. Media and Education Meetings*, 8, 208-213.
- PANZAVOLTA, S., MOSA, E., LAICI, C., GUIDA, M., & CINGANOTTO, L. (2018). MLTV. Rendere l'apprendimento e il pensiero visibili nella scuola secondaria di secondo grado. In A. Volungeviciene, A. Szűcs (Eds), *Exploring the Micro, Meso and Macro. Navigating between dimensions in the digital learning landscape* (EDEN 2018 Annual Conference, Genoa, 17-20 June 2018) (pp. 745-754). Genoa: EDEN Press.
- POMBENI, L., D'ANGELO, M.G. (1998). *L'orientamento di gruppo: percorsi teorici e strumenti operativi*, Carocci, 80-82.

TERZA PARTE

L'impatto sui processi sociali:
indagini e risorse

1. Consumi e stili di vita al tempo del COVID. Impatti sulle comunità

Ada Manfreda

1. Il problema di ricerca

Il Covid ha impattato in modo radicale sulle nostre vite e sui nostri funzionamenti sociali quotidiani, nonché sulle nostre aspettative rispetto al futuro. Sono trasformazioni tutt'ora in corso delle quali non riusciamo ancora ad avere piena contezza, a circoscriverne i confini, per poter ipotizzare scenari verosimili entro cui collocare le azioni future. I problemi della pandemia continuano a schiacciarcì sul presente, come forse mai nulla altro ha fatto, e ciò, proviamo ad ipotizzare, avviene per due ragioni principali: il carattere 'sistemico' dell'emergenza Covid, in quanto nulla che ci riguardi come esseri umani ne è stato e ne è al riparo; la rapidità dei cambiamenti che ha determinato. Parliamo di un fenomeno estremamente complesso e multifattoriale che pone problemi di ordine biologico, sanitario, economico, politico, socio-culturale ed educativo. A livello comunitario esso impatta su: relazioni familiari e sociali, pratiche d'uso degli ambienti domestici e degli spazi urbani e pubblici, organizzazione dei tempi e degli spazi di vita e di lavoro, opinioni e rappresentazioni simbolico-culturali attorno a temi come salute, sicurezza, democrazia e libertà. Ciò è risultato particolarmente vero durante il periodo di lockdown ma in realtà i cambiamenti hanno continuato a persistere anche dopo, come vedremo tra poco.

Quanto e come le comunità riescono ad assorbire l'onda d'urto generata dalle strategie che sono state messe in campo per affrontare la pandemia (quarantena e distanziamento sociale)? Ovvero le strategie attuate, mettendo sotto stress il delicato confronto/conflitto tra comune ed immune, sotteso al processo continuo di definizione del bordo identitario di una comunità, agiscono dentro una cornice di sostenibilità, ossia di protezione dell'equilibrio, favorendo l'instaurarsi di nuove e virtuose forme dialogiche che realizzano benessere ed empowerment comunitario, ovvero ne minacciano in radice le dinamiche di funzionamento, innescando derive autoreferenziali verso forme di organizzazione disfunzionali e patologiche?

È una linea di ricerca molto stimolante per chi lavora nel campo della pedagogia di comunità e allo stesso tempo molto complessa, che deve necessariamente dispiegarsi in un arco di tempo sufficientemente ampio e che ho pensato di condurre andando innanzitutto a connettere criticamente indicatori e loro valori

derivanti da ricerche maturate in ambito economico, assieme a quelli provenienti da ricerche condotte in ambito sociale, sociologico, demografico e culturale.

Il lavoro che qui presento costituisce la prima fase di questo progetto di ricerca, in cui ho:

- condotto una ricognizione di alcune prime ricerche realizzate¹ subito dopo la fine del periodo di lockdown e nei mesi immediatamente successivi;
- analizzato gli indicatori da esse costruiti, andando ad isolarne alcuni che al momento ritengo interessanti per avviare un primo ragionamento sul problema di ricerca individuato;
- connesso questi indicatori, provenienti da ricerche differenti;
- ricostruito, a partire dai dati estrapolati, lo scenario di riferimento e tratteggiato un primo quadro interpretativo.

2. Cornice teorica di riferimento nello studio di comunità

I lavori di ricerca sino ad oggi realizzati in ambito di promozione e capacitazione delle comunità territoriali muovono da un modello² di soggetto e di comunità, definito nel corso del tempo attraverso la riflessione sul campo, che assume come quadro teorico di riferimento il paradigma semiotico-sistemico-regolatorio per leggere e comprendere l'agire sociale, individuando specificamente nel principio immunitario la 'grammatica generativa' dei processi di costruzione identitaria e di dialogo-scambio con l'alterità, sia per il soggetto (a livello interno, organico o bio-semiotico, e a livello esterno) che per la comunità. La costruzione immunitaria è un processo, in continuo divenire, e rappresenta il dinamico risultato, in termini di sviluppo, dell'interazione dell'individuo con il suo ambiente. Da ciò possiamo ricavare che lo stato di normalità biologica non risiede nell'impedire variazioni dell'identità dell'io, ma nell'integrarle in un io capace di divenire altro da sé, attraverso i processi di riapprendimento/ri-programmazione della propria identità³. Attraverso questa chiave vanno letti fenomeni immunitari come tolleranza e autoimmunità. Il carattere contingente ed esistenzialmente mutevole dell'individualità immunologica sottolinea come essa sia continuamente alle prese con la ridefinizione dei propri confini, di ciò che è *self* di ciò che è *non-self*, ovvero in costante ricerca di un equilibrio tra individualità e alterità, che possa giustificare la loro concomitanza e compresenza nello stesso organismo. Ne consegue che l'immunità non è una condizione di esclusione totale del 'male', essa funziona proprio se 'utilizza' ciò che è patogeno,

¹ Ho ricognito ed analizzato le ricerche condotte da: Istat, Ancc-Coop, Nielsen, Iri (Information Resources Inc.).

² S. Colazzo-A. Manfreda, *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*, Armando, Roma 2019.

³ Cfr. *ivi*, p. 200.

se instaura con esso una forma di interazione, di dialogo, possiamo dire, di relazione. “[...] attraverso la protezione immunitaria la vita combatte ciò che la nega, ma secondo una strategia che non è quella della contrapposizione frontale, bensì dell’aggiramento e della neutralizzazione. Il male va contrastato – ma non tenendolo lontano dai propri confini”⁴.

Poiché il riconoscimento dell’altro è funzionale a riconoscere sé, avere consapevolezza di questa circolarità porta alla predisposizione all’accoglienza. Diventando accoglienti ci si apre all’alterità, sapendo che essa ci aiuta a definire un io più articolato e complesso. A livello immunitario quella che noi abbiamo chiamato accoglienza è definita “*tolleranza immunologica*”.

Questa svolge un ruolo chiave nella definizione storico-processuale dell’identità come sistema aperto: rappresenta proprio il punto di equilibrio dinamico tra aperto-chiuso, sé-estraneo, e dunque tra individuo e comunità, la cifra del dialogo e, in ultimo, della relazione stessa. Il senso della *tolleranza immunologica* è nell’essere un processo che a certe condizioni rende possibile la coesistenza dell’alterità nell’io, una condizione di *accoglienza*, appunto, dell’altro in noi.

L’immunità non espunge dunque la comunità, rappresentando quest’ultima il fondamento dell’individuo.

I due termini di immunità e comunità coesistono e sono reciprocamente necessari, anche nella loro opposizione, che non esclude, ma regola il dentro e il fuori, l’ingroup e l’outgroup, necessari entrambi affinché un ‘dentro’ e un ‘fuori’ possano esistere ed avere un senso⁵.

3. Prima fase della ricerca

Per il progetto di ricerca ho ritenuto necessario poter condurre le mie analisi operando un preciso e circoscritto taglio prospettico: gli stili di vita degli italiani, con particolare riferimento a una dimensione di indagine e di riflessione che – a mio avviso – più di altre rappresenta, per il fenomeno oggetto di studio, una significativa cartina di tornasole attraverso cui leggere i processi in atto e le loro ricadute sull’empowerment comunitario. La dimensione individuata è: CONSUMO. Quest’opzione prospettica mi ha guidata nella selezione delle ricerche, per le quali mi sono rivolta al settore delle indagini ed analisi economiche e di mercato. Ho individuato i rapporti aggiornati sul periodo Covid/lockdown, ossia quello compreso tra febbraio e maggio 2020, e su quello immediatamente successivo.

3.1. Lo scenario disegnato dal virus

Quella che il Paese sta attraversando in questo 2020 è la peggiore crisi eco-

⁴ R. Esposito, *Immunitas. Protezione e negazione della vita*, Einaudi, Torino 2002, p. 11.

⁵ S. Colazzo-A. Manfreda (a cura di), *La comunità come risorsa...op. cit.*

nomica dal dopoguerra: se guardiamo alla riduzione del Pil per il 2020, che la Banca d'Italia ha previsto esser pari a 9,5 punti percentuali (come scenario base), essa supera di molti punti percentuali quelle che furono registrate nelle precedenti due peggiori crisi avute in Italia negli ultimi decenni, ossia quella dei mutui subprime del 2008-2009 con una riduzione del Pil del 6,5% e quella dei debiti sovrani del 2011-2012 con una riduzione del Pil del 4,5%. Un'altra differenza di non poco conto è che queste due precedenti ondate recessive erano state di natura finanziaria, mentre questa che viviamo oggi intacca direttamente l'economia reale con una velocità mai sperimentata prima.

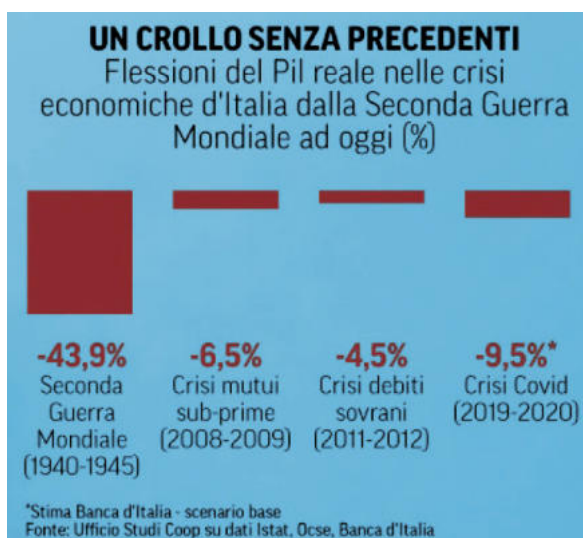


Figura 1

Le aspettative di ripresa presso gli operatori economici non sono molto ottimiste. Secondo l'indagine "Italia 2021 Il Next Normal degli italiani – Executive Survey"⁶, condotta nel mese di agosto 2020 dall'Ufficio Studi Ancc-Coop, presso un panel business di 700 individui di cui 280 con profilo manageriale/executive (imprenditori, amministratori delegati, direttori generali e liberi professionisti), emerge che: per il 74% dei manager intervistati il recupero non avverrà prima del 2023 e tra questi il 19%, più pessimista, pensa che la ripresa comincerà a partire dal 2025. Le previsioni dello scenario futuro nazionale da parte dei manager italiani sono peggiori rispetto a quelle dello scenario europeo e mondiale.

⁶ A. Russi (a cura di), *Rapporto Coop2020. Consumi e stili di vita degli italiani di oggi e di domani*, Ancc-Coop, Roma 2020.

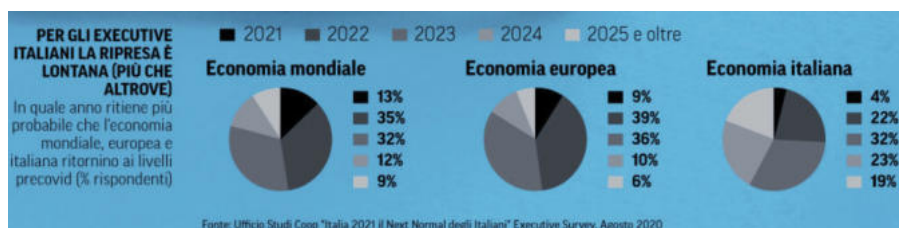


Figura 2

Anche se guardiamo alle famiglie italiane la pandemia ha impattato pesantemente sulle aspettative rispetto a possibili scenari di medio e lungo termine. Tuttavia dobbiamo evidenziare delle differenze importanti, l'effetto Covid è asimmetrico, risente di fattori socio-economici, culturali e geografici, anzi rimarca le differenze e le fragilità di cui era già tramata la società italiana. La seconda ricerca condotta dall'Ufficio Studi Ancc-Coop, stavolta presso i 'consumer', dunque presso i consumatori italiani (Italia 2021 Il Next Normal degli italiani – Consumer Survey) ha indagato la loro percezione degli effetti Covid nel futuro, sul reddito del 2021. Scopriamo che la pandemia genera atteggiamenti da 'loser', dunque negativi, pessimisti, per ben la metà degli intervistati, mentre gli atteggiamenti da 'winner', ossia ottimisti, sono solo il 17%, mentre manifestano indifferenza il 33%, come si vede dalla figura 1 qui riportata:



Figura 3

Ma chi sono i 'loser' e i 'winner'? Se guardiamo i dati del grafico successivo scopriamo quali sono le caratteristiche, per sesso, età, status lavorativo e area geografica di provenienza, dei due profili:

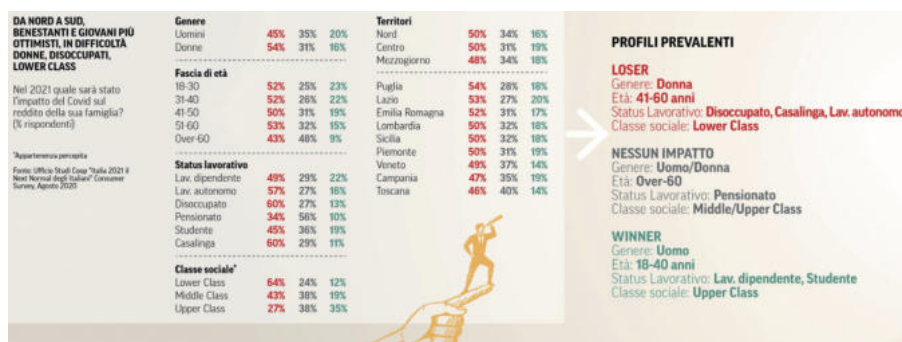


Figura 4

- *Loser*: per quanto riguarda il sesso, sono le donne a percepire negativamente l'impatto del Covid; rispetto all'età sono soprattutto persone di età compresa tra i 51 e i 60 anni; in rapporto allo status lavorativo sono principalmente disoccupati e casalinghe, a seguire i lavoratori autonomi; socialmente si tratta di persone appartenenti alla 'lower class'; con riferimento alla loro provenienza geografica al primo posto troviamo la Puglia (il 54% si sono espressi per un impatto negativo), seguita dal Lazio (con il 53%) e dall'Emilia Romagna (con il 52%).
- *Winner*: l'impatto del Covid è percepito positivamente soprattutto dagli uomini; prevalentemente da persone di età compresa tra i 18 e i 30 anni, e a seguire da quelle di età 31-40; si tratta di lavoratori dipendenti (il 22%) e di studenti (il 19%); appartengono in modo preminente alla 'upper class' (con ben il 35% che indica un impatto positivo), mentre riguardo alla provenienza geografica vi è una leggera preminenza del Lazio e in generale del Centro Italia⁷.

Vien fuori una interessante fotografia sul peso che hanno fattori sociali, economici e geografici sulle chiavi di lettura della pandemia in un'ottica di futuro maturate dagli italiani: il profilo 'loser' raggruppa delle categorie di soggetti che presentano fattori di rischio e dunque maggiori fragilità rispetto alla possibilità di individuare risposte positive alle difficoltà causate dal Covid.

Dalla lettura dei report e degli articoli che sono stati prodotti in questi mesi emerge in modo evidente quanto sia estremamente complicato fare delle previsioni di lungo termine sugli effetti della pandemia. Soprattutto è difficile stabilire se questa grave emergenza sanitaria costituirà una occasione per definire un modello di sviluppo differente ovvero se costituirà un acceleratore di conflittualità sociale e divaricazioni tanto interne (nell'ambito del territorio nazionale), quanto esterne (sul piano internazionale e mondiale). C'è una generale convergenza però a ritenere che, una volta superata la pandemia, co-

⁷ A. Russi, *op. cit.*

munque non si ritornerà più alla situazione pre-covid. Molti studi sono impegnati nell'ipotizzare degli scenari possibili per quella che viene chiamata 'nuova normalità post-covid'.

Volendo ricostruire il clima emotivo e gli atteggiamenti maturati dagli italiani nell'emergenza Covid-19, possiamo riferirci al Rapporto Annuale 2020 dell'ISTAT ed in particolar modo alla sezione riguardante "La società italiana sotto il lockdown"⁸ che propone i dati provenienti dall'Indagine denominata "Diario della giornata e attività a tempi del coronavirus"⁹. Vieni fuori il quadro di un Paese coeso e che esprime fiducia nei confronti delle istituzioni, sia del personale medico-sanitario e della protezione civile, impegnato direttamente nella gestione della pandemia, sia del governo per le misure messe in campo di contrasto alla diffusione del contagio. A questa fiducia fa tuttavia da contraltare la consapevolezza circa la gravità della situazione e le difficoltà per una sua rapida risoluzione: "Sebbene la gran parte dei cittadini residenti in Italia (89,8 per cento) sia convinta che l'emergenza si risolverà, la coscienza della gravità della situazione è diffusa e solo il 10,6 per cento è apparso pienamente ottimista e fiducioso in una rapida soluzione"¹⁰. Tale percentuale varia in modo significativo se guardiamo i dati aggregati per singole aree geografiche, con un nord, essendo stato 'zona rossa', meno ottimista e molto più cauto rispetto a chi vive al sud, con uno scarto di ben dieci punti percentuali. Riguardo ai vissuti degli italiani durante la fase di lockdown, essi sono stati chiamati ad esprimersi individuando liberamente la parole che potesse descrivere il vissuto sia rispetto alla giornata trascorsa sia rispetto alle relazioni familiari: come si evince dalla figura riportata qui sono state registrate reazioni diametrali, con il 56,9% degli intervistati che utilizza una parola di accezione negativa per descrivere la giornata e il 76,7% degli intervistati che al contrario utilizza una parola di accezione positiva per riferirsi alle relazioni familiari.

⁸ ISTAT, *Rapporto Annuale 2020. La situazione del Paese*, Roma, luglio 2020, pp. 57-78.

⁹ L'indagine è stata condotta dal 5 al 22 aprile 2020 su un campione di oltre 3.000 individui (Cfr. ISTAT, *Rapporto Annuale...op. cit.* p. 57).

¹⁰ ISTAT, *Rapporto...op. cit.* 57.

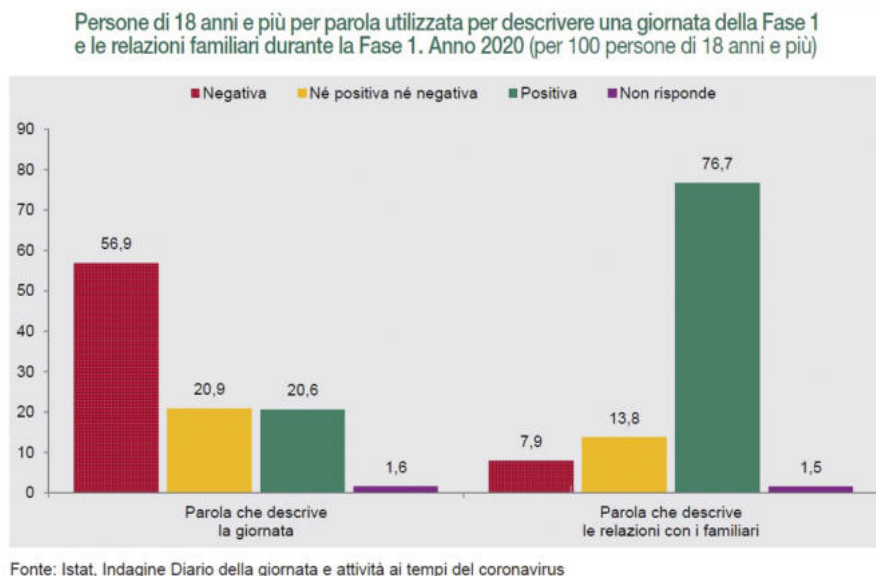


Figura 5

Possiamo quindi osservare una simbolizzazione molto negativa del quotidiano passato in lockdown e contemporaneamente una simbolizzazione molto positiva del clima affettivo familiare. “Il senso di paura legato all’emergenza sembra aver portato le persone a rifugiarsi negli affetti e nelle relazioni familiari, che sono stati vissuti come un’ancora di salvezza e una fonte di serenità”¹¹, a fronte di una quotidianità difficile, preoccupata, faticosa, come si può vedere dalle figure seguenti che riportano le percentuali degli aggettivi utilizzati dagli intervistati:

¹¹ Ivi, p. 58.

Persone di 18 anni e più per parola utilizzata per descrivere una giornata della Fase 1. Anno 2020 (per 100 persone di 18 anni e più)

Negative	per cento	Né negative né positive	per cento	Positive	per cento
NOIOSA	21,5	NORMALE	37,8	TRANQUILLA	23,0
MONOTONA	6,7	UGUALE	8,2	BELLA	10,3
TRISTE	6,6	SOLITA	5,9	SERENA	6,7
SOLITARIA	4,6	CASALINGA	4,1	RILASSANTE	6,0
LUNGA	4,1	FAMIGLIA	3,9	ATTIVA	4,2
IMPEGNATIVA	3,9	LAVORATIVA	3,6	SPERANZOSA	2,9
PREOCCUPANTE	3,3	STRANA	3,5	RIPOSANTE	2,8
PESANTE	3,0	ABITUDINARIA	2,4	POSITIVA	2,4
ANSIOSA	3,0	DIVERSA	2,2	RELAX	2,3
STANCANTE	2,6	ATTESA	1,7	DIVERTENTE	2,3

Fonte: Istat, Indagine Diario della giornata e attività ai tempi del coronavirus

Figura 6

Gli aggettivi di accezione negativa, che caratterizzano per gli intervistati le loro giornate di lockdown, vedono in testa la parola ‘noiosa’ e poi a seguire ‘monotona’, ‘triste’. Gli aggettivi di accezione positiva vedono invece la parola ‘tranquilla’, seguita da ‘bella’, ‘serena’, ‘rilassante’.

Se andiamo a vedere in dettaglio come si sono espressi gli intervistati sugli affetti e le relazioni familiari nel periodo di lockdown, divisi per aree geografiche, notiamo che non vi sono variazioni significative e che pertanto l’interpretazione “positiva della esperienza di *lockdown* è trasversale alle varie fasce di popolazione e all’area geografica”¹².

¹² *Ivi*, p. 61.

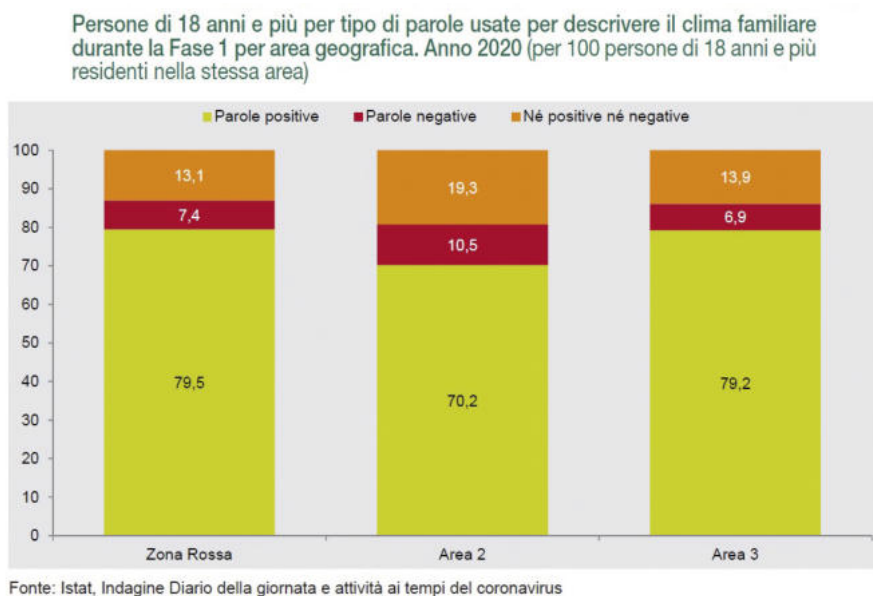


Figura 7

Riguardo alla composizione interna delle risposte date dagli intervistati per descrivere il clima familiare “un cittadino su due ha spontaneamente scelto una delle seguenti parole: buono (14,4 per cento), sereno (12,6 per cento), tranquillo (10,4 per cento), ottimo (8,7 per cento), amorevole (3,8 per cento). Tra le parole di difficile classificazione, quella più frequentemente utilizzata è normale (9,9 per cento dei cittadini). Teso è invece il termine negativo più usato, ma solo dallo 0,7 per cento degli intervistati”¹³.

I vissuti ‘da Covid’ paiono influenzare gli scenari futuri in merito alle pratiche relazionali e sociali degli italiani, così che il ritorno alla ‘cosiddetta normalità’ potrebbe presentare caratteri nuovi rispetto al ‘pre-covid’. I vissuti di incertezza, di disorientamento, la condizione di presentificazione che – come accennavo prima – permane ancora dopo la quarantena, concorrono a determinare una ‘bolla’ attorno alle esistenze, ossia una condizione di sospensione caratterizzata dalla difficoltà di immaginare, anche solo un futuro prossimo, e dunque di progettare¹⁴. Le reazioni della maggioranza degli italiani a questa condizione sembrano strutturarsi attorno alla ricerca di “nuove *comfort zone*” confinandosi in sfere personali e familiari (forse anche emotive) molto più ristrette, ricreando soprattutto negli spazi domestici e in quelli digitali un eco-

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Cfr. A. Russi (a cura di), *Rapporto Coop2020...op. cit.*, p. 68.

sistema dove dare nuova forma al proprio sistema di relazioni sociali, al lavoro, allo studio, agli affetti, al tempo libero. (...) anche a pandemia finita per un terzo degli italiani la vita sociale si sposterà tra le mura domestiche e quasi un italiano su due dichiara che rinuncerà a cene e spettacoli nel 2021”¹⁵. Che gli italiani scommettano sugli affetti anche per i mesi a venire è quanto emerge anche dal rapporto Coop2020: alla domanda “Nel 2021, immaginando che saremo tutti vaccinati contro il Covid e il virus non sarà più un problema, quali saranno gli ingredienti irrinunciabili per la ricetta della tua felicità?”, troviamo al primo posto l’item ‘stare in salute e non ammalarsi’ e subito dopo l’item ‘avere un clima sereno e disteso in famiglia’, seguito dall’item ‘dedicare tempo ai miei familiari’.

Inoltre quando gli intervistati vengono chiamati ad esprimersi se “Rispetto al 2019, nel 2021 come pensa che cambierà (miglioramento o peggioramento) la sua vita...”¹⁶:

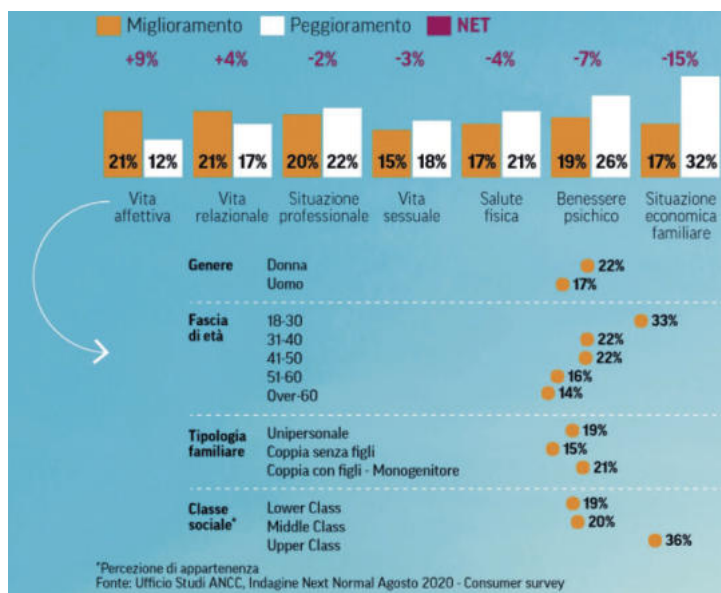


Figura 8

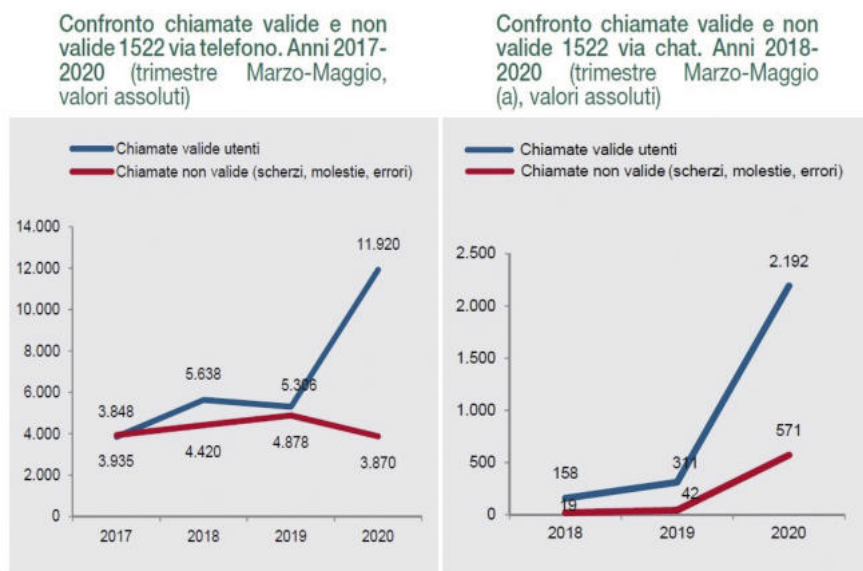
Gli intervistati sono propensi ad ipotizzare il miglioramento più spiccato per la ‘vita affettiva’ con un +9% rispetto al 2019 e il peggioramento maggiore per la ‘situazione economica familiare’ con un -15% rispetto al 2019. Anche la ‘vita relazionale’ è all’insegna del miglioramento atteso/auspicato dagli in-

¹⁵ *Ivi*, p. 69.

¹⁶ Cfr. *ivi*, p. 101.

tervistati con un +4%. Tornando inoltre sulla dimensione 'vita affettiva', quel 21% degli intervistati che si esprime per il suo miglioramento nel 2021 risulta essere prevalentemente costituito da donne, di età compresa tra i 18 e i 30 anni, che ha una tipologia familiare di coppia con figli o monogenitore e appartenente alla 'upper class'.

Questo scenario domestico e familiare può risultare altamente rischioso per i soggetti fragili, economicamente, socialmente e psicologicamente, di cui abbiamo già detto precedentemente in questo paragrafo. A titolo indicativo, con riferimento al soggetto fragile 'donna', credo sia necessario integrare i dati sin qui considerati con il dato secondo il quale, proprio nel periodo del lockdown, si è registrata una forte impennata delle chiamate al 1522, il numero dedicato all'informazione e all'assistenza alle donne che subiscono violenze di varia natura.



Fonte: Elaborazione Istat su dati Dipartimento per le Pari Opportunità
(a) Il data set registra questa informazione a partire dall'anno 2018.

Figura 9

Durante la quarantena le chiamate al 1522, come emerge dalla figura qui sopra, hanno avuto una crescita esponenziale, rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente: le chiamate via telefono sono raddoppiate mentre quelle via chat sono addirittura aumentate di 7 volte¹⁷.

Inoltre, sempre durante il lockdown, è stato registrato:

– un aumento delle vendite di alcolici e superalcolici del +180%

¹⁷ Cfr. ISTAT, *Rapporto... op. cit.*, p. 64.

- un incremento su base annua della raccolta di giochi e scommesse online nel primo semestre 2020 del +20%
- il 38% dei giocatori online durante il periodo di lockdown ha aumentato le sessioni di gioco¹⁸.

3.2. Le pratiche di consumo

La casa si delinea come il nuovo spazio elettivo degli italiani, dove sentirsi al sicuro e per questo dentro il perimetro delle sue mura si cerca di ricreare tutto ciò di cui si può aver bisogno. Gli stili di consumo che sono andati disegnandosi durante la pandemia e subito dopo confermano questo nuovo baricentro del quotidiano, attorno a cui viene riorganizzato il lavoro, la socialità, il tempo libero. Ecco come l'ISTAT ha fotografato la 'giornata tipo' durante il lockdown:

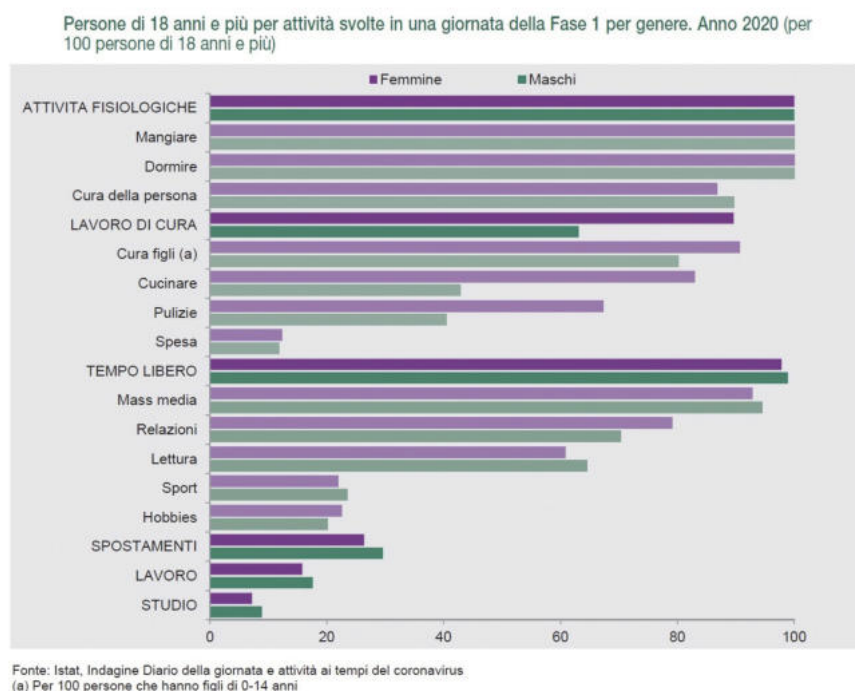


Figura 10

La preminenza delle attività sono quelle strettamente individuali legate alle 'attività fisiologiche' (equamente indicate da donne e uomini), seguite da quelle inerenti il 'tempo libero' (con una leggera predominanza degli uomini e in cui

¹⁸ Cfr. A. Russi (a cura di), *Rapporto...op. cit.*, p. 104-105.

spiccano, tra le attività della categoria i mass-media) e poi il ‘lavoro di cura’, appannaggio questo soprattutto femminile¹⁹.

È vero che nel 2020 il totale dei consumi è tornato ai livelli registrati ben 25 anni fa, ma non tutte le componenti sono arretrate allo stesso modo, né tutte sono arretrate: così i viaggi sono scesi a numeri di quarant’anni fa, mentre i consumi fuori casa a quelli di trent’anni fa, ma altre componenti hanno fatto addirittura un balzo in avanti. È il caso dell’e-grocery, dello smartworking e della didattica a distanza²⁰. Ed è il caso della vendita dei prodotti di largo consumo, che durante il lockdown rappresentano l’unica voce di spesa del mercato nazionale. Il comportamento dei consumatori non è stato omogeneo per aree geografiche, come ci richiama questo grafico²¹:

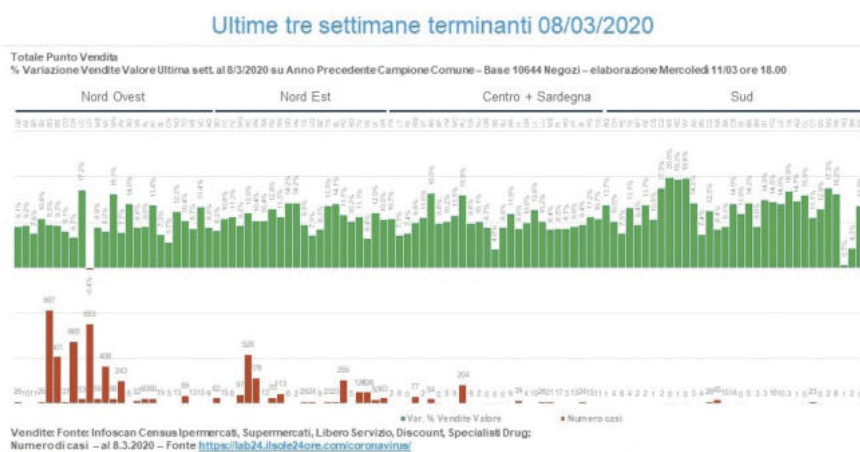


Figura 11

Esso indica gli incrementi delle vendite nella settimana al 8/3/2020 che è la settimana in cui viene dichiarato il lockdown, per ciascuna provincia italiana (istogrammi verdi) e in parallelo il numero di contagi, in corrispondenza di ciascuna provincia (istogrammi arancioni): è interessante notare che l’andamento degli incrementi delle vendite paradossalmente risulta essere più contenuto in quelle province che hanno un numero di contagi molto alto e invece risulta essere più alto in quelle con un basso numero di contagi o addirittura con assenza di contagi, come nel caso di molte province del sud Italia. Le indagini di mercato consultate interpretano in generale l’atto del consumo come

¹⁹ Cfr. ISTAT, *Rapporto...op. cit.*, p. 67.

²⁰ Cfr. A. Russi (a cura di), *Rapporto...op. cit.*, p. 2.

²¹ Fonte: IRI Daily Data Panel Ipermercati, Supermercati, Libero Servizio, Discount, Specialisti Casa Persona, ricerca “Coronavirus. Effetti sulle vendite”, update 13/03/2020.

un gesto di positività, di ottimismo, ragion per cui è plausibile pensare che laddove vi erano contagi elevati ci possa essere stato un diffuso vissuto più depressivo rispetto a quello maturato da coloro che, pur essendo in lockdown, si trovavano in luoghi a bassa o nulla contagiosità.

Per il futuro “allo stesso modo si ridurranno le attività outdoor. La ristorazione extradomestica, il cinema e gli altri spettacoli di intrattenimento, lo sport, le manifestazioni collettive, (...) sembrano di colpo invertire la direzione e vengono accantonate dagli italiani nel contesto della nuova normalità postcovid. Agli impegni outdoor, almeno nelle dichiarazioni dei cittadini intervistati, si sostituiscono attività che si svolgono in casa. (...) Nella nuova normalità occuperà uno spazio crescente”²² il fai-da-te: piccoli lavori domestici, l'orto, il bricolage e soprattutto la preparazione dei pasti. Ecco alcune infografiche su queste tendenze²³:



Figura 12



Figura 13

²² A. Russi (a cura di), *Rapporto...op. cit.*, p. 78-79.

²³ *Ivi*, p. 80-81.

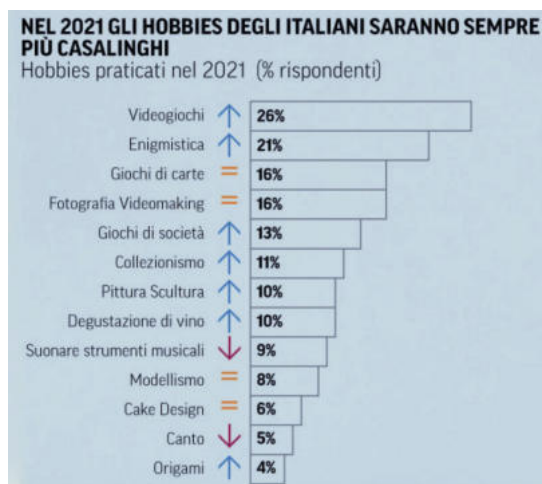


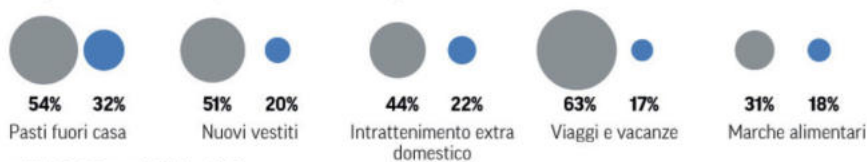
Figura 14

Gli andamenti degli acquisti indicano fortemente questa tendenza: le indagini di mercato registrano il boom di acquisti di tutti quei prodotti di consumo che hanno a che fare con pulizia della casa, preparazione dei pasti, autoproduzione di prodotti alimentari freschi. Se su questi beni gli italiani non sembrano disposti a risparmiare, allo stesso tempo la convinzione di andare incontro a future difficoltà di carattere economiche che pure manifestano nelle interviste, pare spingerli a voler contrarre la spesa in ordine ai costi del ‘fuori casa’²⁴:

SI RISPARMIA SOPRATTUTTO SUL FUORI CASA

Su quali voci di spesa ha risparmiato rispetto ad un anno fa e su quali voci risparmierà anche quando le condizioni miglioreranno (% rispondenti)

■ Rispetto al 2019 ■ Quando le condizioni miglioreranno



Fonte: Ufficio Studi Coop su dati Nielsen, 2020

Figura 15

L'indagine “Italia 2021 il Next Normal degli Italiani – Consumer Survey” mette in evidenza come gli intervistati si proiettino verso l'anno prossimo ri-

²⁴ Ivi, p. 114-115.

tenendo necessario prevedere la riduzione dei propri consumi, quasi 1 intervistato su 3 e come allo stesso tempo si ridisegna la composizione della spesa, tutta a favore della salute, della casa e del cibo²⁵:

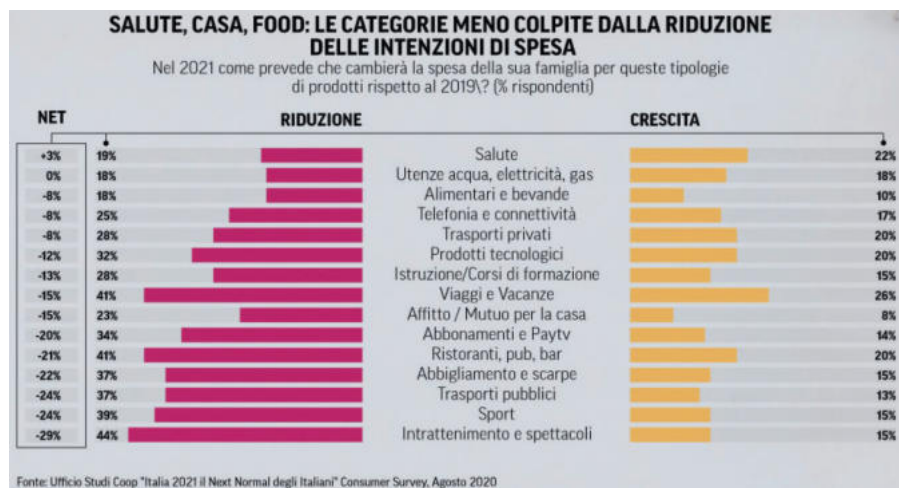


Figura 16

Come emerge dal grafico qui su la voce di spesa 'salute' è quella indicata dagli intervistati come maggiormente in crescita rispetto al 2019 (+3%), seguita da 'utenze acqua elettricità gas' (che è a +0%), 'alimentari e bevande' e 'telefonia connettività' (che sono a -8%). L'ultima voce di spesa per la quale gli intervistati indicano come nettamente in riduzione è quella 'Intrattenimento e spettacoli', con -29%, preceduta da 'trasporti pubblici' e 'sport', entrambe a -24%.

La centralità del cibo è certamente il dato più caratterizzante tutte le indagini che ho consultato, risultando il prodotto, insieme a quelli per l'igienizzazione e disinfezione personale e degli ambienti, che ha avuto un andamento in controtendenza rispetto a tutti gli altri durante il lockdown: se infatti tutti gli acquisti in quel periodo sono crollati, queste due tipologie merceologiche sono state le uniche a registrare saldi di vendita positivi. Anche ad emergenza finita gli intervistati garantiscono che "la dimensione della spesa alimentare non sarà intaccata da eventuali restringimenti di budget"²⁶. A conferma di ciò, la ricerca di IRI su 30 categorie a maggior crescita nelle quattro settimane dell'emergenza, ossia dal 17/2 al 15/3, condotta sui prodotti di largo consumo confezionato, fa emerge chiaramente la significativa crescita delle vendite che

²⁵ *Ivi*, p. 116-119.

²⁶ *Ivi*, p. 136.

si sono registrate per queste tipologie merceologiche²⁷:

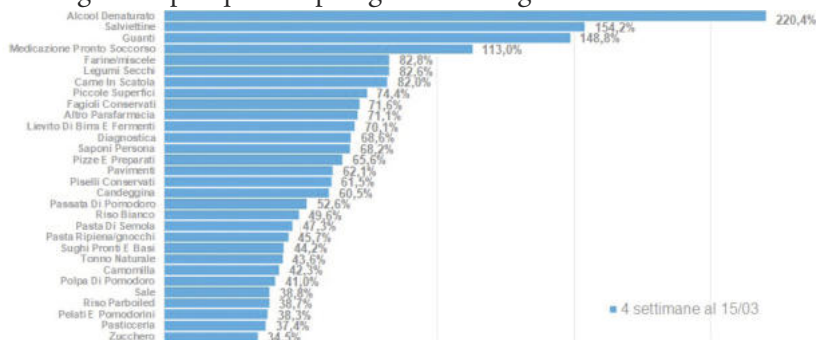


Figura 17

Come si vede le vendite di alcool denaturato sono cresciute del 220,4%, seguite da quelle di salviettine (154,2%), di guanti (148,8%), di medicazione pronto soccorso (113%) e poi ‘Farine/miscele’ con 82,8% e via via altri prodotti alimentari di base.

In effetti “quattro italiani su dieci dichiarano di aver messo nel carrello del lockdown più prodotti di base (soprattutto farine e lieviti), ma questa propensione per l’ingredientistica sembra sopravvivere sostanzialmente immutata ben oltre il termine della quarantena. (...) Crescono in maniera significativa le vendite dei prodotti a filiera italiana con una netta preferenza per le produzioni locali e quelle che dichiarano una relazione diretta con i produttori”²⁸. A far da traino è il ritorno ai fornelli degli italiani, che permane anche dopo il lockdown, segno che rinforza quel ripiegamento dentro le mura di casa. L’infografica che segue è particolarmente esplicativa di questi processi di ridefinizione degli stili di acquisto e di consumo alimentare degli italiani²⁹:

²⁷ Fonte: IRI Daily Data Panel Ipermercati, Supermercati, Libero Servizio, Discount, Specialisti Casa Persona, ricerca “Coronavirus. Effetti sulle vendite”, update 19/03/2020.

²⁸ A. Russi (a cura di), *Rapporto...op. cit.*, p. 135.

²⁹ *Ivi*, p. 148-149.

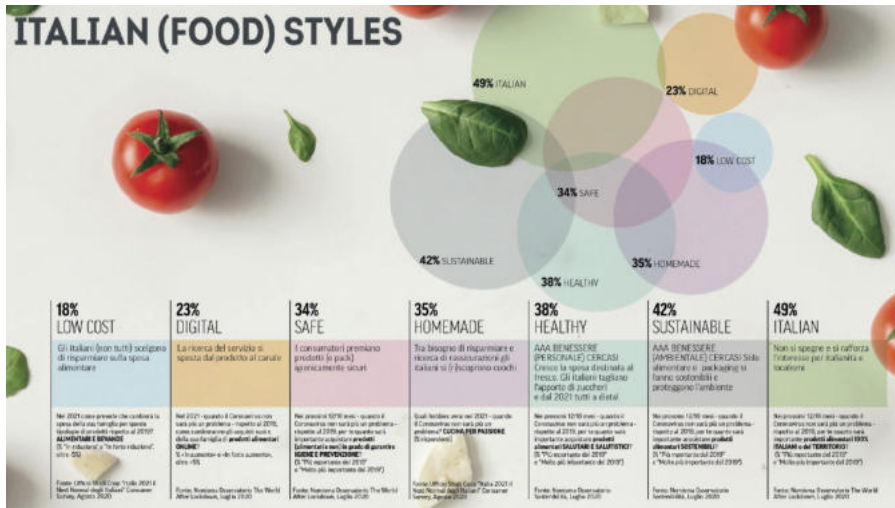


Figura 18

Il ritorno del cibo homemade, avvenuto di colpo con il lockdown, ha azzerato un trend ventennale di crescita continua del segmento dei cibi pronti: è un dato di non poco conto per tutto ciò che questa pratica comporta in termini di scelte di acquisto, di organizzazione dei tempi di vita e di lavoro, di socialità, di tempi fuori e dentro lo spazio domestico. “Nel 2021, quando l’emerge sarà finita, il 30% dichiara di voler trascorrere più tempo ai fornelli (...). Il 33% continuerà a cucinare in casa per mangiare cose salutari, uno su quattro per risparmiare e uno su cinque per rilassarsi e ovviamente non manca quell’italiano su 6 motivato a prepararsi da solo i pasti per tutelarsi da possibili occasioni di contagio (il 16%)”³⁰.

Il cambio dello stile di consumo rispetto alla composizione della spesa che sembra far propendere gli italiani per il prodotto locale, sostenibile, biologico, è correlato all’urgenza percepita dal consumatore di difendere “il proprio benessere personale e, in definitiva, la propria salute” anche attraverso ciò di cui si nutre, nonché alla necessità di esercitare una qualche forma di controllo sulla “sicurezza sanitaria dei prodotti e delle loro confezioni. Igiene e prevenzione del prodotto divengono un elemento di scelta per più di un consumatore su tre”³¹. Anche la tendenza del cibo ‘homemade’ risponde al bisogno di sicurezza e di controllo dell’igiene del cibo, coniugando anche il risparmio a cui gli italiani saranno attenti per il 2021.

³⁰ *Ivi*, p. 152-153.

³¹ *Ivi*, p. 145.

4. Il medium cibo, il virus e la tecnologia. Prime considerazioni

Il ripiegamento nel guscio domestico mi pare rappresenti un dato piuttosto ambivalente: se per un verso potrebbe esser letto come un investimento positivo sul nucleo familiare e gli affetti, per altro verso può costituire un segnale di una tendenza alla chiusura difensivistica e autoreferenziale degli individui e dei nuclei familiari che potrebbe alla lunga risultare disfunzionale verso forme di società più egoiste. Come assicurare, continuare e nutrire, da dentro le mura domestiche le pratiche comunitarie? Ossia quei gesti, quei piccoli e grandi rituali condivisi, con cui i soggetti si meta-comunicano a vicenda ‘eccoci, siamo noi, siamo comunità’? Il mio riferimento è evidentemente alle comunità territorializzate (e non ad altre tipologie e forme di comunità), oggetto di questo lavoro, perché sono esse a rappresentare il presidio necessario da cui progettare, prendersi cura, sviluppare: il territorio, il contesto urbano, gli spazi pubblici, il paesaggio, i beni comuni, le relazioni di prossimità.

Mi pare che emerga in modo evidente come il cibo sia stato fatto oggetto di un investimento simbolico molto significativo ed importante, abbia rappresentato e continui a rappresentare un *medium* tra noi e questa pandemia, attraverso cui si cerca di affrontarla, gestirla e probabilmente – a mio avviso – di conservare in qualche modo, nonostante il lockdown prima e il distanziamento sociale per il contenimento del contagio poi, il contatto e lo scambio con il mondo. Il mondo entra nel chiuso delle mura domestiche, e anche dentro di noi, attraverso il cibo, durante la quarantena esso ha rappresentato l’unica ‘alterità’ ammessa ad introdursi nelle nostre case. È stato anche l’oggetto attorno a cui abbiamo costruito pratiche di cura e accudimento di noi stessi e dei nostri cari.

Se la volontà di dedicare il tempo alla preparazione del cibo in casa può rappresentare un altro fattore che in qualche modo ribadisce ed incentiva quella chiusura autoreferenziale di cui ho parlato prima, mi domando se – per contro – l’attenzione per la scelta di cibo chiamiamolo di prossimità, comportando la necessità di doversi informare sulle produzioni locali, bio, sostenibili ed etiche per potersi approvvigionare, non possa invece rappresentare un ancoraggio verso il fuori, uno spiraglio di apertura del confine per conoscere, incontrare, relazionarsi e dunque scambiare dentro/fuori. Allora proprio la centralità del cibo negli stili di consumo può costituire un’opportunità preziosa per scongiurare processi implosivi delle comunità territoriali, il *medium* attraverso cui potrebbe riorganizzarsi una socialità comunitaria territoriale nuova. Questa ipotesi devo però fare i conti con i cluster di consumato, sia in riferimento alla capacità di spesa che esprimono sia alle modalità di approvvigionamento verso cui si orientano maggiormente.

A tutto questo dobbiamo necessariamente connettere il ruolo delle tecnologie: nel Rapporto Coop2020 a proposito delle proiezioni degli intervistati verso il dopo-pandemia emerge che “la fruizione del tempo libero e delle relazioni sociali sarà sempre più digitale e meno analogica. La digitalizzazione delle relazioni sociali ci spinge allo stesso modo nella bolla di un sistema di intera-

zioni interpersonali che sembra rivolgersi a cluster chiusi e in qualche modo autoreferenziali dove, prive di un contraddittorio con soggetti dissimili da noi, le nostre opinioni si rafforzano in una eco condivisa e ci sottraggono ad una percezione critica della realtà³².

Già senza il Covid lo scenario “tecnologico contemporaneo - genericamente identificato nelle idee di ‘infosfera’ e ‘internet delle cose’, tra le quali cose sono problematicamente annoverati i corpi - tende verso l’informatizzazione della materia organica e inorganica, relativizzando il rapporto tra online e offline³³. Il distinguo tra digitale e analogico viene a perdere di significato nella misura in cui media contemporanei hanno un «carattere anacronistico (comprensivo di ‘vecchi’ e ‘nuovi’ dispositivi) e ibrido (tecnologico, geografico e biologico). A rendersi necessaria è una riflessione sull’innesto di diverse tecnologie e forme della mediazione; sull’affermazione di dispositivi che catturano e rimodulano lo spazio sociale tanto nella sua accezione materiale quanto in quella immateriale³⁴. Semmai la pandemia ha il merito di aver reso più evidente tutto questo e forse di averlo anche amplificato.

Mi pare interessante la proposta di Zucconi di una accezione estensiva del concetto di ‘mediazione’, quale processo che è in atto continuamente e dappertutto, avente dunque carattere di imprescindibilità: «non si tratta di naturalizzare la mediazione, ma di riconoscere che essa stessa è naturale, nel senso che la si ritrova sempre e comunque, nell’incontro con gli altri, nell’incontro con il mondo e con noi stessi». A questo proposito ci richiama quanto sostiene Richard Grusin, il quale parla di ‘mediazione radicale’ invitandoci a considerare i corpi stessi come media implicati nel processo di mediazione, sia che siano umani sia che siano non umani, perché la vita stessa è una forma di mediazione³⁵. Con il lockdown si è verificata una vera e propria desertificazione degli spazi pubblici a cui ha corrisposto un processo di ‘rilocalizzazione’ delle pratiche legate ad essi su piattaforme digitali. Il concetto di *rilocalizzazione* proviene dall’ambito degli studi mediologici e cinematografici e identifica quel processo «grazie a cui l’esperienza mediale, in generale si riattiva e si ripropone altrove rispetto a dove si è formata, con altri dispositivi e altri ambienti³⁶. Zucconi propone di leggere quanto si è verificato in conseguenza delle restrizioni da Covid in chiave di ‘rilocalizzazione obbligata’, la quale rilocalizzazione non ha riguardato solo i classici ‘media della comunicazione’ ma, in virtù proprio dell’accezione ampia in cui possiamo assumere il concetto di mediazione, essa ha riguardato le nostre pratiche sociali, le esperienze lavorative, le piccole e grandi ritualità del quotidiano, i nostri corpi. “(...) la rilocalizzazione obbligata afferra in

³² *Ivi*, p. 69.

³³ F. Zucconi, *Mediazione e immunizzazione*, in: «Studi culturali», n. 2/2020, Il Mulino, pp. 221-232, p. 228.

³⁴ F. Zucconi, *Mediazione e immunizzazione...* op. cit., p. 229.

³⁵ *Ivi*, p. 225.

³⁶ *Ivi*, p. 223.

un'unica presa ozio e lavoro, immobilità e dinamismo, riconfigurando l'orizzonte spaziale di riferimento dei soggetti. (...) Tra gli effetti indiretti del virus occorre allora annoverare prima di tutto questo: la sovrapposizione e il trasferimento di spazi e di tempi - pubblico e privato, feriale e festivo - a loro volta carichi di ulteriori implicazioni da mettere a fuoco»³⁷.

La chiusura nel perimetro domestico può allora esser letta come un processo di mediazione e rilocalizzazione forzata delle nostre esperienze intersoggettive, che proprio per questo sono destinate a diventare altro, un 'altro' di cui ancora non abbiamo ben chiara la fisionomia. È certo che i dispositivi tecnologici sono stati invocati come dispositivi di protezione dal virus, per modulare la distanza dei corpi e dunque contenere il contagio. Li abbiamo dunque utilizzati di fatto allo stesso modo dei presidi sanitari, ossia abbiamo fatto assumere ai dispositivi tecnologici «una funzione di immunizzazione che rischia tanto di essere insufficiente a contenere l'epidemia quanto di risultare eccessiva, a discapito della vita psicologica e sociale»³⁸, ci avverte Zucconi.

E qui arrivo alla domanda di fondo posta in apertura del lavoro con il problema di ricerca: l'immunizzazione è un meccanismo attraverso cui il soggetto, ovvero la comunità, preserva il suo essere ed esserci, la sua conservazione, a fronte di un'alterità che minaccia il proprio confine identitario. Esso però è molto delicato, vive di equilibri sottili tra dentro e fuori, tra chiusura autopoietica e apertura dialogica: un ispessimento esasperato della cornice, del confine dunque, rischia di ritorcersi contro l'organismo stesso, per quel bisogno di 'alterità' che è necessario presupposto al funzionamento della definizione identitaria, e che laddove totalmente espunta viene ad essere ricreata dal processo immunitario all'interno dell'organismo stesso (individuo o comunità), sotto forma di azioni autoimmuni a danno di parti del corpo individuale o sociale, per eccesso di immunizzazione³⁹.

La condizione di mediazione radicale in cui viviamo nell'era globalizzata ha reso possibile ed anzi favorito la rapida diffusione del virus Covid-19 a livello planetario, per cui a questa mediazione radicale si è risposto con una 'immunizzazione radicale' «nella quale – scrive Zucconi – non è facile distinguere dove terminino le biotecnologie di controllo del virus e dove inizino quelle di controllo sociale»⁴⁰: i dispositivi sanitari, come mascherine, guanti, incidono pure sulla dimensione socio-relazionale, interferendo con le consuete pratiche di riconoscimento, interazione e comunicazione. Così come ci sono dispositivi tecnologici che incidono tanto sul piano intersoggettivo e relazionale quanto su quello sanitario (pensiamo alle app di tracciamento).

Il medium del virus siamo noi, i nostri corpi che lo veicolano: la rilocalizzazione

³⁷ *Ivi*, p. 224.

³⁸ *Ivi*, p. 222.

³⁹ Cfr. S. Colazzo-A. Manfreda, *La dimensione assiologica: significati e scopi. Alterità e Capacitazione*, in P. Ellerani (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato, 2014, p. 285, pp. 264-282.

⁴⁰ F. Zucconi, *Mediazione e immunizzazione...* op. cit., p. 226.

dentro le mura domestiche e l'utilizzo degli schermi delle tecnologie digitali servono a isolare i corpi (distanziamento sociale) e riconnettere i soggetti, così 'scorporati', al mondo in altre forme e modi. L'impatto di questo processo nel tempo è inedito e difficile anche da prefigurare, ma rimane necessario domandarsi se esso non porti ad una possibile deriva disfunzionale di tipo autoimmune per i soggetti e le comunità, a seguito di eccesso di immunizzazione. E ancora: quali possano essere i fattori protettivi capaci di scongiurare questo rischio? Il principio dell'alterità come condizione necessaria perché un 'io' possa esserci rimane valido anche in tempo di pandemia.

Riferimenti bibliografici

- COLAZZO, S., MANFREDA, A. (2014). *La dimensione assiologica: significati e scopi. Alterità e Capacitazione*, in P. Ellerani (a cura di), *Intercultura come progetto pedagogico*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia, p. 285, pp. 264-282.
- COLAZZO, S., MANFREDA, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando.
- ESPOSITO, R. (2002). *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi.
- IRI (2020). *Coronavirus. Effetti sulle vendite*, Daily Data Panel Ipermercati, Supermercati, Libero Servizio, Discount, Specialisti Casa Persona.
- ISTAT (2020). *Rapporto Annuale 2020. La situazione del Paese*, Roma.
- RUSSE, A., (a cura di) (2020). *Rapporto Coop2020. Consumi e stili di vita degli italiani di oggi e di domani*. Roma: Ancc-Coop.
- ZUCCONI, F. (2020). Mediazione e immunizzazione. *Studi culturali*, n. 2/2020, Il Mulino, pp. 221-232, p. 228.

2.

Lavoro socioeducativo e precarietà ai tempi del COVID-19. Prime note e osservazioni di ricerca

Vincenzo Carbone, Mirco Di Sandro

1. Presupposti contestuali e metodologici

The outbreak constitutes a Public Health Emergency of International Concern (PHEIC): l'epidemia da Covid-19 rappresenta un'emergenza sanitaria internazionale, sostiene l'OMS il 30 gennaio 2020.

Ai primi di febbraio anche l'Italia inizia a fare i conti con un numero di contagi in ascesa, finché il 21 del mese si registra il primo decesso. Il numero di pazienti con sintomi aumenta notevolmente e crescono i ricoveri, in pochi giorni le strutture ospedaliere vengono intasate. Ben presto viene dichiarata la "crisi delle terapie intensive" e sopravanzano tutte le carenze e le profonde ingiustizie di un sistema sanitario impoverito da decenni di tagli alla spesa pubblica e dalla riorganizzazione neoliberista dei servizi di welfare.

Con il decreto-legge del 23 febbraio 2020 e le successive "disposizioni attuative", nei primi Comuni interessati dal contagio si profilano le prime "zone rosse" e si esortano le autorità competenti ad «adottare ogni misura di contenimento e gestione adeguata e proporzionata all'evolversi della situazione epidemiologica» (art. 1 comma 1). Poi l'8 marzo il Presidente del Consiglio dei ministri decreta l'adozione di "misure urgenti" e radicali sul territorio della Regione Lombardia e su 14 province del Centro-Nord: si fa divieto di entrata ed uscita dai territori se non per comprovate necessità; si raccomanda l'adozione del telelavoro; si sospendono i servizi educativi e formativi; vengono chiusi centri sportivi, musei, bar e ristoranti. Le stesse misure si estendono, il giorno successivo, in tutta Italia.

È *lockdown*! Il Paese intero è esortato a "restare a casa", a limitare i propri spostamenti, a "rispettare la distanze", a proteggersi e tutelare l'altro (DPI – Dispositivi di Protezione Individuale): un aggiornamento lessicale, un nuovo dizionario dell'emergenza che favorisce differenti prossimità, induce nuove posture, ridefinisce le relazioni umane e sociali.

Anche la ricerca non sfugge alla drammatica ridefinizione degli spazi, dei tempi e delle relazioni, subendo – in quanto sviluppatori, referenti investigativi e oggetto delle indagini – gli effetti della 'nucleazione' e del confinamento delle vite.

Fare ricerca durante l'emergenza, oltre a rappresentare una rilevante difficoltà in termini di pratica scientifica, assume dunque un valore partico-

lare in quanto interroga i fatti, e con essi le reazioni individuali e collettive, nel loro svolgersi. Costringe a entrare nei processi che ci investono e preoccupano già in quanto individui osservandoli da ricercatori; obbliga all'impresa di fotografarli mentre sono "in movimento"; mette alla prova la postura scientifica e le categorie interpretative in un campo che si rivela impervio perché, come accaduto nel caso della pandemia da Coronavirus dei primi mesi del 2020, ci minaccia direttamente.¹

Lavoro socioeducativo e precarietà ai tempi del Covid-19 è il titolo dell'inchiesta lanciata all'indomani del *lockdown*, configurata come una ricerca-intervento che si colloca all'interno di un dibattito pubblico, particolarmente vivace in quei giorni in Italia, imperniato sulla rilevanza dei temi della riproduzione e della cura. La pandemia e le misure governative adottate per contrastarne gli effetti rimettevano al centro dell'agenda politica le necessità connesse all'erogazione di servizi di cura, assistenziali, educativi e formativi.

L'inchiesta, perciò, mira a cogliere le specificità e gli aspetti problematici della gestione dei servizi alla persona, a partire dal punto di vista "situato" di operatrici e operatori della Sanità, dell'Assistenza Sociale, dei Servizi di Cura, della Scuola ed in generale dei servizi socio-educativi (dalle varie declinazioni e commistione di contenuti professionali). Si iscrive, inevitabilmente, all'interno della riflessione sulle trasformazioni del sistema di Welfare community, della convivenza difficile e problematica tra l'azione pubblica, quella del privato sociale e il Terzo settore, mettendo a tema il lavoro di cura e le sue specifiche processualità, caratterizzazioni e contraddizioni. Intreccia, inevitabilmente, gli studi sulla precarietà, condizione ormai ascritta al *Social Work*, nel tentativo di stimolare e raccogliere testimonianze, producendo riflessioni, nuova conoscenza e, allo stesso tempo, consapevolezza di sé e degli altri, favorendo autoidentificazione in una condizione collettiva, sempre più sfibrata dalle tensioni individualizzanti e parcellizzanti tipiche del lavoro socioeducativo in epoca neoliberista.

In tal senso adotta il metodo dell'inchiesta (Alquati 1993) definendo un percorso esplorativo e costruttivo in condivisione con operatrici ed operatori dei servizi, che, come raccordo al periodo successivo in questi mesi difficili di *lockdown* si sono adoperati nelle attività professionali di fronteggiamento delle situazioni di particolare rischio e vulnerabilità sociale e, nonostante le difficoltà e l'isolamento, hanno avvertito la necessità di riflettere sulle proprie condizioni di vita e di lavoro e mettendo in campo rivendicazioni collettive per il riconoscimento dei diritti del lavoro e della valenza sociale della loro attività.

Quest'inchiesta incrocia, perciò, il percorso di assemblee territoriali e nazionali di operatrici e operatori che nei mesi di *lockdown* si sono moltiplicate sulle piattaforme di comunicazione digitale e che hanno avuto, quando possibile, mobilitazioni off-line, nelle "piazze e sotto i palazzi del potere". Il lavoro

¹ Marinelli (2020, pp.11-12).

di ricerca, mobilitando riflessività e condivisione, ha contribuito a creare connessioni e stimolare sinergie che si sono rivelati fattori cruciali nella costruzione di processi partecipativi e organizzativi, non strettamente relegati alle rivendicazioni corporative e particolaristiche.

2. Lavoro socioeducativo: concetti e dimensioni di indagine

La ricerca si situa nel campo della riflessione sulle trasformazioni del *Welfare*, nel passaggio dalla dimensione pubblica dell'intervento dello *State*, a quello frammentato e combinato nella formula del *Mix*, fino a quello deresponsabilizzato e decentrato verso la *Community*. Questa sequenza di regimi descrive un processo di trasformazione storico che ha implicato, a partire dal progressivo "ritiro" dell'intervento dello Stato (*new public management* – *sussidiarietà* – *privatizzazione*), l'incremento e la pluralizzazione degli attori coinvolti nell'erogazione dei servizi e l'affermazione del Mercato e del Terzo Settore come ambiti primari – e sempre meno complementari – dell'attuazione delle politiche sociali in Italia (de Leonardis 1998; Dellavalle 2013; Burgalassi 2012; Kazepov – Barberis 2013).

In questo ambito di politica sociale si impone una gestione manageriale e competitiva del Welfare (Ascoli – Ranci 2002; Mori 2015; Ascoli *et al.* 2015), sempre più condizionata dai tagli alla spesa pubblica e dalla razionalizzazione delle risorse, incapace di fronteggiare bisogni e domande vecchie e nuove di prestazioni sociali. A partire dalla crisi degli anni '70-'80, infatti, assistiamo all'aumento delle vulnerabilità e delle forme di disagio sociale, riemerse in modo acuto con l'ultima contrazione dell'economia globale tra il 2007 e il 2008, destinate ad esplodere sul lungo corso dell'emergenza che stiamo vivendo. La vacillante tenuta del sistema nazionale di welfare si è, infatti, manifestata subito rivelando, a fronte della penuria di risorse destinate agli interventi, il suo carattere *selettivo* e *disciplinante* (Gargiulo 2019): si è imposto il criterio della scelta, affermando il discrimine tra "meritevoli" e "non-meritevoli" di soccorso, cure e assistenza.

Particolarmente critiche risultano anche le condizioni e le disposizioni (organizzative, professionali, etiche) del lavoro sociale. Operatori e operatrici dei servizi – in un contesto di *gender segregation* (Bartholini *et al.* 2016) in cui il *femminile* risulta un tratto caratterizzante del lavoro di cura (Carbone 2018a) all'interno di una generalizzata e strutturale *femminilizzazione di tutte le forme del lavoro contemporaneo* (Morini 2010) – sono costretti ad esercitare il proprio mandato nella mediazione quotidiana tra bisogni crescenti e sempre più particolari, penuria generalizzata di risorse (strumenti, tempi, opportunità), stringenti vincoli e continue ridefinizioni organizzative, disagevole ricerca di coerenza etica e professionale. Tutte queste tensioni, incertezze e stress – da precarietà e da rischio individualizzato – si traducono in frustrazione, rassegnazione e disaffezione al lavoro, solitamente connotato in senso *passionale* (Murgia – Poggio 2012; Armano

– Murgia 2016; Busso – Lanunziata 2016), che potrebbero persino incidere sull'arretramento complessivo del sistema di welfare (Bertotti 2014) e sulla sua caratterizzazione: «un welfare che sta diventando sempre più precario, così come il lavoro che rende possibile l'erogazione dei suoi servizi» (Corleto 2020, 261). La precarietà, come dimensione costitutiva del welfare, rappresenta una condizione che investe le processualità, gli esiti ed i vissuti degli attori coinvolti.

Le ricerche sulle condizioni lavorative degli operatori e delle operatrici del sociale evidenziano, infatti, come i processi di precarizzazione e informalizzazione coinvolgano in maniera strutturale anche le professionalità più tutelate nel settore dell'assistenza sociale (Facchini 2010; Buralassi 2012; Sammarco – Tilli 2012) dell'educazione e della formazione (Carbone 2018b). Scarse retribuzioni, incertezza e intermittenza contrattuale, indefinite possibilità di carriera, mancata valorizzazione delle competenze e del ruolo professionale, convivono con la polverizzazione delle esperienze, la frammentazione dei tempi, l'insufficienza di spazi, opportunità e strumenti, nella complessiva individualizzazione del lavoro. La precarietà, immediatamente esistenziale (Fumagalli 2011; Carbone 2013) intacca direttamente le vite di lavoratrici e lavoratori del sociale: misura i costi, dispiega i tempi, condiziona le aspettative, altera gli umori.

Il lavoro socioeducativo, in questo contesto di riflessione, allude all'universo ampio ed eterogeneo di professionalità, di settori di intervento (pur sempre legati all'ambito dei Servizi sociali e alla persona), di relazioni e modelli operativi e di rapporti di lavoro (più o meno *formali*). Attinge dalla categoria anglosassone del Social Work gran parte del suo significato, traducendola in lingua italiana attraverso una formulazione che situa nel "sociale" anche la sua funzione "educativa"². Si configura piuttosto come un riadattamento dell'espressione "The social professions" adottata dall'European Journal of Social Work (Otto – Lorenz 1999; Hare 2004) nell'intento di abbracciare sia le professioni sociali che quelle pedagogiche ed educative.

In tal senso il lavoro socioeducativo è quello che si svolge nei settori dell'Assistenza Sociale, dei Servizi alla Persona, nel Lavoro di Cura, nei Servizi Sanitari, Educativi, Formativi e tutti quelli volti all'Inclusione Sociale dei più vulnerabili. Un universo eterogeneo di ambiti, professionalità, circostanze, relazioni e utenti, accomunati dalla medesima finalità: favorire la coesione e l'inclusione sociale, contrastare gli effetti *selettivi* ed *espulsivi* dei processi di mutamento sociale contemporanei. Il lavoro socioeducativo si determina entro la sfera degli interventi di welfare e confluisce nell'impostazione - teorica e politica - adottata dalla na-

² Come evidenziato proprio dall'International Federation of Social Workers la sua missione è quella di assistere e guidare le persone nelle sfide della vita, contribuendo a migliorarne il benessere: «*Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledge, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels*» (IFSW 2014).

scente Rete Intersindacale IOS, che lo scorso 13 novembre ha proclamato il primo grande sciopero delle lavoratrici e dei lavoratori del comparto.

Il 13 Novembre è stata la prima tappa di un percorso difficile e di lunga durata. In primo luogo perché apre un lavoro di inchiesta e mappatura delle innumerevoli figure professionali e della galassia di contratti che caratterizzano l'universo del welfare italiano. In secondo luogo perché è ormai improrogabile la restituzione al pubblico della responsabilità del welfare in tutte le sue sfaccettature. Perché il welfare gestito dai privati è un sistema fallito. Perché il welfare è una “merce” fuori mercato (Zerbini 2020).

L'assunzione di questa impostazione interpretativa si addice alla finalità prioritaria dell'*inchiesta*, quella di sostenere un dibattito e disporre conoscenze finalizzate al contrasto delle disuguaglianze, delle discriminazioni dentro e fuori i luoghi di lavoro, dell'esclusione sociale, dei processi di marginalizzazione ed espulsione che si riproducono con sistematica rapidità all'interno delle società neoliberiste (Hoefer 2015; Busso – Gargiulo 2017). In tal senso si configura come una ricerca-intervento (Colucci *et al.* 2008) nella misura in cui sostiene la “produzione di conoscenza” insieme a chi la detiene con la finalità di riflettere collettivamente per appropriarsene, affinché siano condivise nella comprensione del proprio presente e per progettare tentativi per migliorarne il futuro.

La ricerca proietta l'orizzonte di riferimento entro l'ampio universo di senso delle professioni socioeducative, al fine di valicare la frammentazione (di risorse, tempi, ambiti, condizioni...) e contrastare l'individualizzazione del lavoro, favorendo riflessività, consapevolezza e condivisione di conoscenze e di esperienze. La differenziazione, in altro senso, non si assume come limite investigativo che determina l'impossibilità di operare connessioni interpretative tra concetti e condizioni, bensì come cornice interpretativa che situa e sostanzia l'esperienza soggettiva e contestuale del lavoro.

3. Inchiesta in pandemia. Brevi note di metodo

Il *lancio* dell'inchiesta è avvenuto in un flusso di comunicazione fitto e distribuito tra i vari collaboratori (individuali, collettive, via mail, whatsapp, zoom, teams...) finalizzato alla progettazione di dimensioni problematiche, categorie analitiche, indicatori, strutture di domanda e modalità di risposta. Il Dipartimento di Scienze della Formazione ha prontamente messo a disposizione uno spazio virtuale e un software per la somministrazione dell'indagine, che è stata lanciata in *pre-testing* il 17 aprile 2020. Con piccoli aggiustamenti, determinati anche dagli sviluppi normativi intercorsi in tema di sostegno al reddito (estensione FIS³), il 21 la scheda di rilevazione era pubblica, accessibile

³ L'assegno ordinario del Fondo di integrazione salariale (FIS) è un ammortizzatore sociale rivolto

a tutti attraverso un *link aperto*. La somministrazione si è conclusa, dopo 64 giorni, il 23 giugno, pur raggiungendo 1.000 rispondenti, si è ritenuto considerare validi solo 443 questionari, perché compilati per almeno il 75%.

La ricerca si configura come una *web survey aperta* (Couper 2011) promossa attraverso un link di accesso al questionario sui canali digitali del Dipartimento e mediante social network. Un campionamento ‘a cascata’, di cui sono evidenti i limiti, che ha permesso, tuttavia, di diffondere l’inchiesta in molteplici ambiti di dibattito sul tema (gruppi di interesse specializzati su Facebook, pagine e blog sindacali, bacheche di collettivi e movimenti, assemblee, comitati territoriali). La selezione dei casi, infatti, è stata governata nelle limitate possibilità di controllo che il filtro della rete e la natura “aperta” della survey stessa possono garantire: si è orientata, in tal senso, la promozione diretta dei contenuti solo nelle “pagine specializzate”, con la premura di enfatizzare il titolo che, con il suo immediato riferimento, individua un referente e invita ad auto-identificarsi nel Lavoro Socioeducativo.

È doveroso annoverare i principali vantaggi e svantaggi noti alla letteratura, chiaramente sintetizzati da Di Censi *et al.* (2020, pp. 20-21):

Da un lato, figurano l’abbattimento dei costi dell’attività d’indagine; la riduzione della desiderabilità sociale delle risposte in virtù dell’autosomministrazione (Kreuter *et al.* 2008), specie per le domande particolarmente intrusive; la registrazione automatica dei dati in matrice e il monitoraggio delle tracce digitali in itinere (con la conseguente possibilità di analisi parziali dei dati/di controlli di copertura in progress); la possibilità di interagire con i rispondenti durante la rilevazione e di raccogliere i loro feedback (reactions, commenti, richieste di chiarimento); il contenimento degli errori di compilazione (attraverso il sistema di simboli e warning supportato dalla tecnologia); la possibilità di raggiungere popolazioni eterogenee e variamente dislocate a livello geografico, etc. Dall’altro, pesano la non rappresentatività statistica del campione, derivante dall’autoselezione dei casi [...]; l’impossibilità di impostare questionari molto articolati e complessi; la scarsa o mancata copertura rispetto a determinate categorie sociali (generalmente sfuggono a questo tipo di rilevazione i soggetti a più basso titolo di studio e i non internauti/coloro che hanno una bassa alfabetizzazione informatica); l’impossibilità, in assenza dell’intervistatore, di motivare l’intervistato e assicurarsi in tutti i casi la corretta interpretazione di domande e risposte, registrando anche gli aspetti extra-verbali dell’intervista; il limitato numero di casi generalmente raggiungibile⁴.

alle aziende - non destinatarie della CIGO (cassa integrazione ordinaria) - operanti nel settore dei Servizi (con più di 5 dipendenti) che spetta ai lavoratori subordinati (a tempo indeterminato, determinato, part-time, apprendistato professionalizzante).

⁴ Per approfondimenti di carattere metodologico sulla web survey si veda Mauceri - Di Censi - Faggiano, 2020.

Convenendo con gli autori, ci appare plausibile poter affermare che «la *web survey* era, date le condizioni, *l'unica via per condurre un'inchiesta con questionario "a distanza", rivolta alla popolazione italiana, a costi accettabili e in tempi rapidi*» (Ivi, 21). Alla soddisfacente diffusione del questionario ha contribuito una commistione di fattori e contingenze: in primis il “tempo a disposizione”, una risorsa molto disponibile nei giorni di confinamento domestico e di interruzione parziale o totale delle attività lavorative; i network e le reti di attori/lavoratori socioeducativi già consolidati in precedenza hanno, inoltre, favorito l'*investimento fiduciario* nei confronti dell'inchiesta, incentivando l'immediata *propensione* alla partecipazione; e ancora, l'assoluta rilevanza acquisita dai temi del lavoro di cura, assistenziale e educativo nel dibattito pubblico nei mesi del *lockdown*, il clima particolarmente incandescente nel settore, il malcontento regnante tra le operatrici e gli operatori, la crescente mobilitazione di risorse e la riproduzione dei molteplici ambiti di discussione assembleare, hanno dispiegato le condizioni favorevoli e incentivanti alla partecipazione. L'eccezionalità del periodo e il gravoso “peso dell'isolamento” hanno determinato, nel complesso, una maggiore disponibilità a “raccontarsi”, a riflettere e condividere le proprie esperienze, ad esternare l'insofferenza e l'insoddisfazione della propria condizione (di lavoro e di vita), a “fare rete” e prendere parte a discussioni, incontri, dibattiti e persino alle tante conversazioni e adunate telematiche con amici e parenti.



Figura 1. Canali di diffusione della survey

I canali social di Whatsapp e Facebook hanno assolto una funzione centrale in tema di promozione e divulgazione dell'inchiesta. I primi hanno supportato il trasferimento tramite “passaparola” del post contenente il link di accesso al questionario, il secondo ha rappresentato l’“ambiente” principale di condivisione dei contenuti, di connessione tra attori e ambiti tematici e di comunica-

zione pubblica (Figura 1). La pagina Facebook *Lavoro socioeducativo e precarietà ai tempi del Covid-19* (@inchiestalavorosociale) ha infatti ospitato e pubblicato i contributi tematici diffusi sul web, ponendosi come ambito di dibattito trasversale rispetto alle tante organizzazioni e reti di lavoratori (riunite entro le diverse sigle sindacali e le molteplici esperienze territoriali) mobilitatesi nei giorni di confinamento domestico. Una sorta di bacheca virtuale comune, dunque, che ha conferito visibilità alle plurali istanze avanzate su tutto il territorio italiano, nel tentativo di creare connessioni di senso e strutturare relazioni operative. Sulla stessa pagina è stato *postato*, a cadenza giornaliera, il link di accesso al questionario ed è stato diffuso (contatti personali, profili ed account collegati ai tanti Gruppi della galassia Facebook) senza sponsorizzazioni e dovendosi districare tra le limitazioni imposte della normativa *antispamming* del social network.

Particolare attenzione è stata destinata alla divulgazione degli aggiornamenti del lavoro d'inchiesta. La pubblicazione settimanale di infografiche di approfondimento (Figura 2, 3, 4) ha consentito la diffusione dei principali aggiornamenti sui dati raccolti, facilitando la condivisione dell'esperienza di ricerca e delle riflessioni utili al dibattito collettivo.

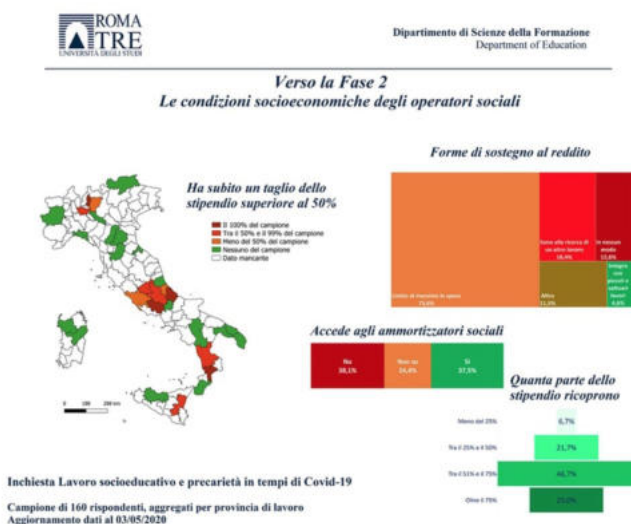


Figura 2. Infografica del 03/05/2020

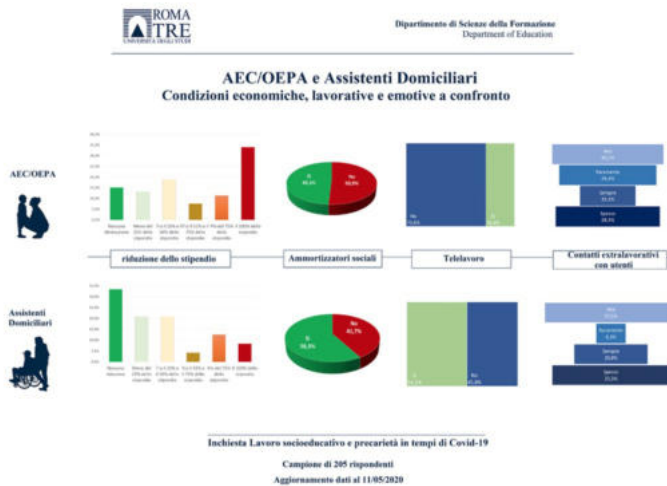


Figura 3. Infografica dell'11/05/2020

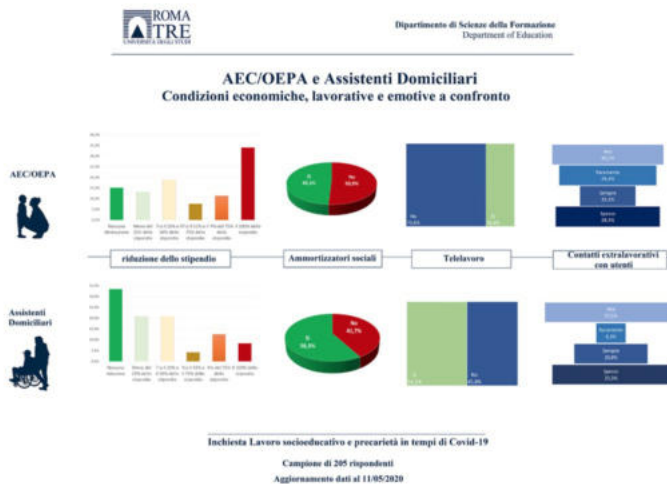


Figura 4. Infografica del 20/05/2020

4. Lavoro socioeducativo al femminile: il profilo dei rispondenti

La descrizione sintetica dei partecipanti all'indagine (solo alcuni dati in Tabella 1 e nelle infografiche) evidenzia, da una parte, la caratterizzazione generale dell'occupazione nel comparto, dall'altra sottende il processo di identificazione

nella categoria del Lavoro Socioeducativo, validandone la tenuta esplicativa e interpretativa alla luce del processo di auto-selezione dei rispondenti.

Le donne rappresentano la componente maggioritaria del campione (82%), confermando la caratterizzazione *al femminile* dell'occupazione nell'ambito dei servizi socioeducativi⁵. Si tratta in prevalenza di lavoratrici sotto i cinquant'anni, le *under 35* sono il 46% dei casi, mentre quelle con età compresa tra i 36 e i 50 anni il 44%. Le rispondenti, inoltre, sono in possesso di una formazione terziaria universitaria (74%) ad evidenza dell'elevato profilo di qualificazione delle occupate nel settore. Il 37% è coniugata (di cui la metà con figli), il 23% convive con il partner, mentre il 40% è nubile. Relativamente alla condizione abitativa: il 10% vive da sola; il 33% convive con una altra persona (solo nel 5% è un figlio minorenni); mentre il 57% coabita con 2 o più persone.

La distribuzione geografica delle rispondenti mostra il rilievo della provincia di Roma, che rappresenta il contesto lavorativo per il 38% delle lavoratrici coinvolte. Seguono tre province del Nord-Italia: Torino (4,3%), Bergamo (4,1%) e Milano (3,6%). Complessivamente, a fronte di numeri piuttosto esigui in alcuni casi, l'inchiesta ha investito tutte le regioni italiane.

I dati provenienti dai 443 questionari analizzati danno evidenza dell'estrema frammentarietà dei profili e delle figure professionali che coesistono nell'ambito dei servizi socioeducativi. Si distinguono, in particolare, AEC⁶ o OEPA⁷ che rappresentano circa un quarto del campione (24%), seguiti da Educatrici generiche (22%), Assistenti Specialistiche (12%) e Operatrici generiche di Struttura (9%). Seguono, in ordine di numerosità, Assistenti Domiciliari (7%), Assistenti Sociali (5%), OSS⁸ e OSA⁹ (4%) e ASACOM¹⁰ (4%). La parte residuale è composta, invece, da 60 rispondenti occupati sia nell'ambito socioassistenziale (Coordinatrice di Servizi, Assistente e Collaboratrice generica), sia sanitario (CPSI¹¹, medici generici e specialistici) o educativo e formativo (Docenti, Insegnanti di Sostegno, Pedagogiste, Formatrici e Mediatrici linguistiche e culturali).

Nel 78% dei casi, il datore di lavoro è una cooperativa sociale, mentre solamente il 7% è alle dipendenze di un ente pubblico. Rispetto alla tipologia contrattuale si registrano 297 contratti "a tempo indeterminato" (67%), a fronte dell'emersione di una eterogeneità di forme atipiche, comprese, i pochi casi (2%) di "lavoro a nero". Oltre la metà delle rispondenti (54%) percepisce mediamente un compenso lordo mensile inferiore a 1.000 euro, un ammontare che consente, mediamente, una vita affatto agiata, con risorse monetarie de-

⁵ Per tale ragione, d'ora in avanti, si ritiene opportuno utilizzare l'accezione femminile dei sostantivi riferiti alle caratterizzazioni specifiche del campione.

⁶ Assistenti Educativi Culturali.

⁷ Operatori Educativi Per l'Autonomia.

⁸ Operatore sociosanitario.

⁹ Operatore Socio-Assistenziale.

¹⁰ Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione.

¹¹ Collaboratore Professionale Sanitario e Infermiere.

stinate all'essenziale, frequentemente senza capacità di risparmio (70%) e con il ricorso al sostegno da parte delle reti primarie per le spese correnti (28%) o in occorrenza di congiunture contrassegnate dalla difficoltà estrema (37%).

Stipendio medio mensile		%le Destinata alle spese essenziali		%le Destinata alle spese non essenziali		Accantonamenti mensili		Sostegno della famiglia	
Inferiore a 500 euro	7,2%	Tra il 25% e il 50%	23,5%	Meno del 25%	82,4%	Meno del 10%	11,7%	Per spese correnti	28,2%
Tra 501 e 750 euro	14,7%	Tra il 50% e il 75%	35,2%	Tra il 25% e il 50%	16,0%	Tra il 11% e il 20%	11,3%	Per beni/servizi non necessari	5,2%
Tra 751 e 1.000 euro	31,6%	Oltre il 75%	21,7%	Tra il 50% e il 75%	1,6%	Tra il 21% e il 30%	4,7%	Solo in casi di emergenza	36,8%
Tra 1.000 e 1.250 euro	23,7%	Il 100%	12,6%			Tra il 31% e il 50%	1,4%	No	23,3%
Oltre 1.250 euro	20,5%	Meno del 25%	7,0%			Oltre il 50%	1,1%	Mi capita di contribuire al sostegno della mia famiglia di origine	6,5%
Non dichiarato	2,3%					Niente	69,8%		

Tabella 1. Redditi e loro destinazioni

Il profilo sociale prevalente, dunque, rimanda a una lavoratrice piuttosto giovane, in possesso di titoli di studio elevati, nubile o convivente per quanto attiene alla sfera abitativa domestica e residente in provincia di Roma. Sotto il profilo dell'inquadramento professionale, invece, è impiegata come Assistente o Operatrice educativa presso una cooperativa sociale, con un contratto a tempo indeterminato e retribuzione media mensile inferiore a 1.000 euro.

5. Emergenza Lavoro Socioeducativo. Prime osservazioni sugli esiti dell'indagine

I primi casi di contagio massivo da Covid-19 noti al dibattito pubblico italiano sono avvenuti nelle Residenze Sanitarie Assistenziali (RSA): decine di anziani e operatori sono stati ben presto confinati all'interno delle strutture,

domicilio per gli uni, luoghi di lavoro per gli altri. “*La strage del Trivulzio*” resterà impressa nella memoria del Paese come il primo campanello di allarme di un’epidemia in repentina avanzata: “*300 morti per Covid da gennaio, 133 solo ad aprile*”, intitola La Stampa del 6 maggio 2020 (Serra 2020). Mentre gli anziani ospiti contraevano il virus, entravano in degenza e, a poco a poco, decedevano, decine di operatori e operatrici erano costretti ad assisterli quotidianamente, isolati dalle proprie famiglie e distanziati dalle proprie vite, finendo per infettarsi e, in molti casi, morire.

Parallelamente la situazione diventa insostenibile anche negli ospedali, dove, oltre ai pazienti, si registrano progressivamente decine di morti anche tra i medici, gli infermieri e l’intero personale sanitario. Il contatore dei decessi avanza rapidamente nel Paese, mentre l’infezione da Sars-COV 2 diviene la causa principale di decesso, anche nei casi di “morti sul lavoro”.

Dapprima etichettati come *eroi, martiri e salvatori*, migliaia di lavoratrici e lavoratori dei servizi di cura occupano, a poco a poco, un posto centrale nel dibattito pubblico nei mesi di *lockdown*: il loro provvidenziale operato, però, viene sollevato strumentalmente per offuscare le mancanze dei sistemi pubblici di erogazione dei servizi. Mentre si esaltavano le loro gesta, infatti, si ignoravano le loro condizioni, si disattendevano puntualmente le loro richieste.

La centralità del lavoro socioeducativo – anche a seguito della chiusura delle scuole – si afferma incontrastata nel periodo di emergenza sanitaria più acuto, a fronte di una pluralizzazione indifferenziata dei bisogni, delle domande di assistenza e cura, delle forme diversificate della povertà e della vulnerabilità sociali.

Le disposizioni messe in campo dal Governo centrale e dagli Organi decentrati tardano ad arrivare, faticando ad intervenire per colmare le carenze della gestione dei servizi. Dal punto di vista organizzativo, infatti, tutti i partecipanti all’inchiesta evidenziano lacune e ritardi attuativi, registrando mancate comunicazioni e indicazioni, sia relative agli incarichi specifici (relazione con l’utente, organizzazione delle attività, responsabilità individuali, eccetera) che relative alle disposizioni generali (formazione, utilizzo di strumenti e DPI, accesso alle strutture, ma soprattutto garanzie occupazionali, protezione del reddito, rinnovo, in taluni casi, dei contratti a scadenza).

Dal 22 aprile il servizio è stato ripreso a distanza al 50% delle ore, che coprono però anche ore non «frontali», ossia riunioni, incontri e compilazione di programmazioni e verifiche. Non abbiamo ricevuto alcuna formazione. Didattica a distanza, anche se partiti molto in ritardo per gli educatori dell'appoggio scolastico.

Didattica a distanza, ma attivata per un solo bambino dei due che seguo. Il Comune ha deciso di non pagare.

Didattica a distanza. Ma avendo il contratto a chiamata come supplente precaria del Comune di Roma io non partecipo alla Didattica a distanza. Quindi per ora sono disoccupata.

Dopo due mesi di FIS è stato attivato un servizio a distanza attraverso videochiamate “in gruppo” o “uno a uno”, a seconda delle esigenze delle persone.

Educazione a distanza, qualora il servizio sociale lo ritenesse utile.

Hanno proposto il servizio educativo domiciliare, ma non è stato attivato per tutti, ed io sono immunodepressa. Hanno attivato soltanto tre ore su cinque di didattica a distanza.

Videochiamate agli utenti. Non attuabile con gli utenti che io ho in carico, in quanto troppo gravi per riuscire a sostenere una videochiamata.

Nell'intricato sistema degli appalti e delle relazioni tra amministrazioni, enti locali e organizzazioni operative (cooperative sociali) si individuano le cause principali della disfunzione organizzativa legate alla:

1. *inosservanza delle competenze e delle responsabilità* (“Anche la cooperativa non sa cosa fare”, “Difficoltà di contrattazione con la committenza”, “Disinteresse degli enti locali e del governo”, “Frammentazione e disorganizzazione nella gestione ordinaria, figuriamoci in quella straordinaria”);
2. *impropria destinazione delle risorse* (“Capitali spostati su altri servizi”, “Carenza di fondi”, “Soldi”);
3. *incoerenza e lacunosità delle normative* (“C’è un ritardo generale”).

Dove i progetti di rimodulazione dei servizi in modalità telematica sono stati ridefiniti non viene riconosciuto l’art 48 del dpcm del 4 marzo, per cui gli educatori preferiscono permanere nella condizione di beneficiari del FIS. In altre scuole, invece, nella ridefinizione dei progetti non sono inserite le figure Oepa e, talvolta, seppur inserite, “non contattate per lavorare materialmente”: “una questione di rimpallo di responsabilità tra enti e cooperativa”.

Sul piano processuale, il rispetto delle limitazioni volte a prevenire la diffusione del contagio ha determinato una riformulazione generale delle relazioni operative nell'erogazione delle prestazioni per ogni tipo di servizio. Il tanto discusso “distanziamento sociale” ha inficiato le relazioni di prossimità tipiche del *lavoro emozionale* (Morini 2010), attraverso le quali si sostanzia il lavoro di cura. I casi, al limite del paradosso, riguardano l'assistenza domiciliare agli utenti non deambulanti, destabilizzata all'origine per via del confinamento domiciliare a cui anche le lavoratrici e i lavoratori socioeducativi erano sottoposti. O, ancora, la difficile realizzazione di forme di tele-lavoro educativo, come nel caso dei minori con disturbi nell'apprendimento. L'adozione dello *smartworking*, infatti, collide con i principi essenziali e con le specificità operative del lavoro socioeducativo: il 74% dei rispondenti in “lavoro da remoto” (252) rileva un dispendio di energie, impegno e sforzi molto superiore rispetto alle attività “in presenza”, a fronte di un compenso che, per il 33% dei casi, è lontano dal ricoprire le effettive ore di prestazione erogate. Solo il 10% delle lavoratrici

e dei lavoratori, cioè 26 casi, ha ricevuto strumenti e supporti (tablet, computer, linea/credito telefonico, supporti speciali...) adeguati alle necessità della nuova organizzazione digitale del lavoro.

Analizzando le esperienze ed i vissuti degli intervistati, a partire dalla rilevazione delle rappresentazioni fornite sulle proprie condizioni di lavoro, emerge una declinazione particolareggiata delle precarietà che coinvolge l'intero comparto. Si tratta di una condizione che, anche laddove attenuata dal riconoscimento e dalla valorizzazione del ruolo professionale (come nel caso dei medici, dei docenti o delle altre professioni "garantite"), si dispiega drammaticamente, all'avanzare dell'emergenza, dell'incertezza e del disagio operativo, nei risvolti esistenziali che caratterizzano il periodo di confinamento.

Il 72% dei partecipanti all'inchiesta, infatti, si dichiara abbastanza o del tutto d'accordo con l'affermazione "Quando finirà l'emergenza, le condizioni economiche mie e della mia famiglia sarà/saranno peggiori/i". Il 37% teme, invece, di perdere il proprio posto di lavoro all'indomani della pandemia; mentre il 65% prevede un peggioramento sostanziale delle condizioni di lavoro, di reddito e di riconoscimento dei diritti sociali.

Secondo il 68% dei rispondenti l'esclusione sociale si inasprirà, a causa degli ulteriori tagli alle spese del sistema nazionale di welfare, mentre le misure governative straordinarie, orientate al sostegno socioeconomico, non saranno in grado di contrastare gli effetti della pandemia (70%).

Incertezza e precarietà si imporranno con ulteriore violenza nei lavori e nelle vite (78%), molti rispondenti sono certi di perdere la propria occupazione o saranno costretti ad accettare condizioni di lavoro peggiori (86%); mentre il sistema delle famiglie, sempre più impoverite e fragilizzate, faranno fatica a sollevarsi dal disagio ulteriore indotto da questa crisi (88%).

L'insicurezza sociale e le paure diffuse e radicate accresceranno le disparità sociali tra gruppi, strati e territori, ancor di più nell'intersezione tra generi, generazioni e "colori della pelle", anche a causa del prevalere delle forme di individualismo e di egoismo (77%), con immediato effetto sul difficile sviluppo delle forme di mutualismo e di aiuto reciproco. Il 70% dei rispondenti, infatti, non intravede risvolti positivi, neppure in termini di diffusione e generalizzazione delle pratiche solidaristiche. Tali preoccupazioni verso un futuro 'fosco' riguardano più dei tre quarti dei soggetti coinvolti nell'indagine (77%), che si percepiscono e si rappresentano come indifesi, sopraffatti e fiaccati, incapaci nel prevedere possibili uscite dall'emergenza e, soprattutto, incapaci di prefigurare, ed anche solo di immaginare, un miglioramento delle proprie condizioni di vita.

Una lettura più attenta consente di mostrare l'associazione tra le classi di età e le dimensioni espressive (Gratificazione; Apprezzamento; Passione; Mezzo per cambiare la società) e strumentali (Autonomia; Carriera; Progetto di vita) assegnate al lavoro. Il modello dell'*investimento passionale* (che può essere interpretato, anche, come trappola) fa ritenere plausibile un "effetto età" (da disillusione) sulla tendenziale decrescita delle aspettative rispetto alla possibilità

del conseguimento dell'autonomia e sulla capacità di prefigurazione del proprio progetto biografico.

L'aumento dell'incertezza, lo strutturarsi soggettivo delle forme esistenziali della precarietà in un contesto di individualizzazione delle relazioni professionali e del rischio sociale, risultano aggravate dalla fragilizzazione generale dei soggetti nelle società neoliberali. L'isolamento e il confinamento sociale, indotti dalla crisi pandemica, contribuiscono a rendere ancora meno agevole il lavoro di cura e di relazione rivolto ai soggetti e alle famiglie più marginali, proprio quando ve ne è più bisogno.

Riferimenti bibliografici

- ALQUATI, R. (1993). *Per fare con-ricerca*, Padova, Calusca Editore.
- ARMANO, E., MURGIA, A. (2016). *Le reti del lavoro gratuito*, Verona, Ombrecorte.
- ASCOLI, U., RANCI, C., SGRITTA, G.B. (2015, a cura di). *Investire nel sociale*, Bologna, il Mulino.
- ASCOLI, U., RANCI, C. (2002, a cura di). *Dilemmas of the welfare mix*, New York, Springer.
- BARTHOLINI, I., DI ROSA, R.T., GUCCIARDO, G., RIZZUTO, F. (2016). *Genere e servizio sociale*, Torre del Greco, Ed. scientifiche e artistiche.
- BERTOTTI, T. (2014). Il servizio sociale negli anni della crisi: riduzione delle risorse e impatto sulla professione, in *Autonomie Locali e servizi Sociali*, 3, pp.491-510.
- BURGALASSI, M. (2012, a cura di). *Promuovere il benessere in tempo di crisi*, Roma, Carocci.
- BUSSO, S., GARGIULO, E. (2017). Una 'Società Armoniosa'? Il posto del conflitto nelle pratiche e nel discorso sul Terzo Settore, in *Cartografie Sociali*, 3, pp.137-154.
- BUSSO, S., LANUNZIATA, S. (2016). Il valore del lavoro sociale, in *Sociologia del lavoro*, 142, 62-79.
- CARBONE, V. (2013). *Città eterna precarie vite*, Roma, Aracne.
- CARBONE, V. (2018a). Il disagio del lavoro d'amore, in Biasi V. - Fiorucci M. (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, p. 43-62, Roma, RomaTre Press.
- CARBONE, V. (2018b). Formazione e precarietà nel basso terziario, in *Scuola Democratica*, 2, pp. 291-310.
- CARLS, K., COMINU, S. (2014). Lavoratori sociali, dal dono alla gratuità eterodiretta, in *Sociologia del Lavoro*, n.133, pp. 96-107.
- COLUCCI, F.P., COLOMBO, M., MONTALI, L. (2008, a cura di). *La ricerca-intervento*, Bologna, il Mulino.
- CORLETO, C. (2020). Assistenti sociali precari in un welfare precario, in *Atti della IV Conferenza Nazionale delle Dottorande e dei Dottorandi in Scienze Sociali*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp.259-266.
- COUPER, M.P. (2011). The Future of Modes of Data Collection, in *The Public Opinion Quarterly*, LXXV, 5, pp. 889-908.
- DE LEONARDIS, O. (1998). *In un diverso welfare: sogni e incubi*, Milano, Feltrinelli.
- DE LUIGI, N., MARTELLI, A., ZURLA, P. (2000). Cooperative sociali, politiche attive del lavoro e lotta all'esclusione, in *Sociologia del Lavoro*, n.78-79.
- DELLAVALLE, M. (2013). Il servizio sociale: la doppia appartenenza della professione tra paradossi, conflitti e sfide, in Albano U. – Dellavalle M. (a cura di), *Organizzare il servizio sociale*, Milano, FrancoAngeli, pp. 155-184.

- DI CENSI, L., FAGGIANO, M.P., MAUCERI, S., MINGO, I. (2020). Un'indagine sociologica sull'emergenza Coronavirus, in Lombardo C. – Mauceri S., *La società catastrofica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-37.
- FACCHINI, C. (2010, a cura di). *Tra impegno e professione, gli assistenti sociali come soggetti del welfare*, Bologna, il Mulino.
- FUMAGALLI, A. (2011). La condizione precaria come paradigma biopolitico, in Chicchi F. e Leonardi E. (a cura di), *Lavoro in frantumi*, Verona, Ombrecorte, pp. 63-78.
- HARE, I. (2004). Defining social work for the 21st century, in *International Social Work*, 47, 3, pp.407-424.
- HOEFER, R. (2015). *Advocacy practice for social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- IFWS, (2014). *Global definition of social work*, <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> [ult. vis. novembre 2020]
- KAZEPOV, Y., BARBERIS, E. (2013, a cura di). *Il welfare frammentato: le articolazioni regionali delle politiche sociali italiane*, Roma, Carocci.
- KREUTER, F., PRESSER, S., TOURANGEAU, R. (2008). Social Desirability Bias in CATI, IVR, and Web Surveys: The Effects of Mode and Question Sensitivity, in *The Public Opinion Quarterly*, 72, 5, pp. 847-865.
- MARINELLI, A. (2020). Prefazione, in Lombardo C. – Mauceri S., *La società catastrofica*, Milano, FrancoAngeli, pp. 11-14.
- MAUCERI, S., DI CENSI, L., FAGGIANO, M.P. (2020). Survey 2.0. L'indagine con questionario nell'era digitale, in *Sociologia e ricerca sociale*, 41, 121, pp. 25-48.
- MORI, A. (2015). Implicazioni per il lavoro e le relazioni sindacali nell'esternalizzazione di servizi pubblici in Italia: Autonomie locali e Sanità confronto, in *Autonomie locali e servizi sociali*, 28, pp. 91-105.
- MORINI, C. (2010). *Per amore o per forza*, Verona, Ombrecorte.
- MURGIA, A., POGGIO, B. (2012). La trappola della passione, in Cordella G. - Masi S.E. (a cura di), *Condizione giovanile e nuovi rischi sociali*, Roma, Carocci.
- OTTO, H., LORENZ, W. (1999). Editorial, in *European Journal of Social Work*, 2, 1, pp. 1-2.
- PARACIANI, R., SARUIS, T. (2019). When the law is not enough, in *Sociologia del Lavoro*, 154, pp. 163-182.
- SAMMARCO, G., TILLI, C. (2012). La collocazione lavorativa degli assistenti sociali e il loro ruolo negli assetti organizzativi, in Burgalassi M. (a cura di), *Op. Cit.*, pp. 73-118.
- SERRA, M. (2020). La strage del Trivulzio: 300 morti per Covid da gennaio, 133 solo ad aprile, in *La Stampa*, <https://www.lastampa.it/topnews/primopiano/2020/05/06/news/la-strage-del-trivulzio-300-morti-per-covid-da-gennaio-133-solo-ad-aprile-1.38811028> [ult. vis. 30.11.2020]

ZERBINI, D. (2020). Lo sciopero nazionale delle operatrici e degli operatori sociali. Contro il ricatto diritti/reddito – salute, CLAP <http://www.clap-info.net/2020/11/lo-sciopero-nazionale-delle-operatrici-e-degli-operatori-sociali/>

3.

L'*enkyklios* paideia si arricchisce della pandemia tra cultura e scienza della pedagogia

Sandra Chistolini¹

1. Introduzione

La pedagogia generale e sociale è stata completamente rivisitata durante l'emergenza epidemiologica da COVID-19, sia dal punto di vista epistemologico che dal punto di vista metodologico. È ancora in pieno svolgimento l'aggiornamento della formulazione del lessico pedagogico e delle scienze dell'educazione (Laeng, 1998; Laeng, 2003; Prellezo, Malizia, Nanni, 2008), con riferimento a concetti e significati intesi a rispondere al progetto fondamentale di formazione completa ed integrale della persona umana. Parole, definizioni, concetti ed interpretazioni per conoscere e capire il divenire dell'educazione nell'era della pandemia, tra postmodernità e globalizzazione (Rosati, 1993).

Il contributo della scienza medica è tale da fornire parole che si associano ai processi educativi in atto. Prestito di termini che, nella prospettiva dell'educazione, rappresentano momenti di conoscenza da leggere con la decodifica dei contenuti destinati a diventare la metafora del tempo che viviamo.

La ricerca sull'educazione condotta nel periodo marzo-settembre 2020 ha riguardato la formazione degli insegnanti in servizio nella scuola dell'infanzia e degli insegnanti in formazione, in quanto studenti iscritti al Corso di laurea

¹ I Progetti di riferimento sono essenzialmente sei. 1. Progetto di Ateneo dal titolo: *ARTIS Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità*, 2018-2020. Progetto relativo alla CALL for IDEAS 2016 (Call4Ideas) Azione 4 del Piano straordinario di sviluppo della ricerca di Ateneo. Tema innovativo e interdisciplinare del progetto *Sostenibilità: Nuove Tecnologie per l'Ambiente e il Territorio*. 2. Progetto sulla Scuola all'Aperto e l'outdoor education promosso nel DSF con il protocollo d'intesa sottoscritto il 18 giugno 2018 tra il DSF e il Municipio XIII Aurelio di Roma. 3. Progetto #LIBERAILFUTURO selezionato da Con i Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Bando Povertà educativa. Adolescenza 11/17 anni. Il Capofila del progetto è l'Arciragazzi Comitato di Roma Onlus, il Dipartimento di Scienze della Formazione è uno dei partner. 4. Progetto Erasmus + KA201-017337 *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, 2016-2019. 5. Progetto Erasmus + 579745-EPP-2016-1-TR-SPO-SSCP Strong Kids, 2017-2018. 6. Progetto europeo Jean Monnet Network dal titolo *Citizenship Education in the Context of European Values. The Educational Aspect* Ref. Nr.: 621298-EPP-1-2020-1-CZ-EPPJMO-NETWORK, capofila Czech Republic, Univerzita Karlova, Praga. Il progetto è in continuazione del precedente 2014-2017.

in Scienze della Formazione Primaria nell'Università degli Studi Roma Tre. I due campioni di insegnanti sono stati unificati dallo scopo, all'origine dell'indagine, costituito dalla rilevazione del cambiamento provocato dal COVID-19 nelle prassi educative in atto nella scuola e nella definizione dell'identità professionale dei docenti.

L'ipotesi guida, base del progetto, era che la pandemia avrebbe generato un impulso positivo di innalzamento della responsabilità del docente, rispetto al proprio compito formativo permanente. Il distanziamento sociale non avrebbe condotto ad una perdita di comunicazione, ma avrebbe invece rafforzato il sentimento di partecipazione sociale, in termini di acquisizione di norme di comportamento valutate come indispensabili per il bene della famiglia, della scuola, della comunità, della società più ampia. Di qui una mirata educazione etica, alla salute, sociale, civile, con azioni di prevenzione e tutela che si sarebbero pianificate nella prospettiva della riapertura della scuola a settembre 2020 (Snape M.D., Viner R.M., 2020).

2. Metodologia e strumenti di rilevazione

Per gli insegnanti in servizio la metodologia principale ha riguardato lo studio e l'applicazione del metodo sperimentale ideato da Giuseppina Pizzigoni, con ampia consultazione del materiale disponibile nel Fondo Pizzigoni (Chistolini, 2020b). Per gli studenti universitari, oltre al metodo sperimentale, studiato nei corsi di Pedagogia generale, si è fatto riferimento alla metodologia del MITE, Multiple Interaction Team Education (Chistolini, 2015), intesa alla creazione della interazione umana significativa, ai fini della definizione della nuova conoscenza pedagogica, e al Decoding the Disciplines (Chistolini, 2017; Chistolini, 2019) strategia di insegnamento ed apprendimento attenta alla evidenziazione dell'impatto disciplinare nella preparazione di docenti ed educatori all'insegnamento nella scuola.

Lo strumento di rilevazione principale con gli insegnanti in servizio è stato il cellulare. Lo strumento di rilevazione con gli studenti universitari è stato il forum attivo sulla piattaforma formonline predisposta dall'Università. Cellulare e piattaforma online hanno permesso la formazione alla metodologia con lo svolgimento dei passaggi necessari al conseguimento del traguardo finale. Gli insegnanti in servizio hanno guidato i bambini alla scrittura del loro primo libro di lettura.

Gli studenti universitari sono entrati nella Piattaforma online europea per l'istruzione scolastica (School Education Gateway, 2020) partecipando alla indagine promossa dalla Commissione europea sul tema del profilo docente e della identità professionale. Si è trattato di una partecipazione articolata in quattro fasi con effetto moltiplicatore. In una prima fase si è realizzato l'accesso personale al questionario online, ogni studente ha risposto alle domande formulate anche in italiano. In una seconda fase, ogni studente è diventato som-

ministratore ed ha rivolto il questionario ad altri 10 docenti scelti a caso. Nella terza fase ogni studente ha elaborato i risultati relativi al proprio campione. Nella quarta fase si è proceduto al raffronto dei risultati valutando le evidenze relative al campione italiano e al campione europeo.

3. Valore e senso della famiglia

Il riposo forzato delle scuole ha aperto scenari insospettabili nell'universo dell'infanzia. I bambini si sono improvvisamente ricongiunti con i genitori, in ore straordinarie di affetto infinito. Ne è nata una situazione inaspettata nella quale ci si è resi conto di avere tanto tempo a disposizione come non mai prima d'ora.

La narrazione del vissuto dell'infanzia tra le mura domestiche rivela l'emergenza di un bisogno prima insoddisfatto e messo a tacere (Roveda, 1995). Il bisogno di stare più tempo con i genitori e di non vederli solo di sfuggita durante la settimana ed, eventualmente, quale ora in più il sabato e la domenica, salvo rare eccezioni.

A marzo e ad aprile del 2020 i bambini ritrovano la famiglia. Parlare, giocare, scherzare con mamma e papà, senza fretta e senza la minaccia dell'orologio che corre velocemente. Possono scompaginare il ritmo frenetico della giornata ed il nucleo si ricompatta intorno a cose da fare insieme. Si scopre la famiglia e con essa si vivono i valori che rendono salda la relazione familiare. Giocare insieme e cucinare insieme. I genitori diventano creativi e inventano mille modi per far trascorrere serenamente il tempo della non scuola ai figli. Aiutano gli insegnanti per il rinforzo dell'insegnamento a distanza.

La legge umana dell'incontro tra genitori e figli viene sperimentata in tutta la sua portata. Emergono modalità di rapporto intersoggettivo che favoriscono la rilettura dei contributi sulla pedagogia della famiglia e le prospettive dell'educazione (Nanni, 1995; Viganò, 1997; Catarsi, 2011; Pati, 2014).

Prima dello scoppio del Coronavirus sembrava che i bambini, soprattutto quelli della scuola dell'infanzia, non si fossero mai resi conto del fatto che passavano pochissimo tempo in casa. Il bisogno dei genitori era sotterrato da molti diversivi che conducevano al silenzio dell'esigenza di stare con i genitori. La giornata vissuta di corsa dalle 7 del mattino e poi avanti per 12 ore tutte di fila, senza sosta, li privava di momenti preziosi per la propria crescita. Dal calendario erano bandite le ore passate a "perdere tempo" con i genitori. Quel *perdere tempo* tanto caldeggiato dai migliori educatori come Giuseppina Pizzigoni che citava a tal proposito Rousseau (1969), aderendo pienamente al principio secondo il quale nell'educazione dell'infanzia non vadano anticipate le stagioni della vita (Chistolini, 2020b).

Durante la pandemia i piccoli, vedono da vicino i genitori, per lunghe ore, prima vissute con altri ritmi. Si rendono conto della differenza tra quello che accadeva pochi giorni prima e quello che accade nell'isolamento inteso come

distanza sociale. I bambini hanno acquistato coscienza, sono cresciuti nella consapevolezza che qualcosa stava cambiando nella loro quotidianità.

Muovendo dallo scenario indotto dalla pandemia, ci siamo chiesti come i bambini vivessero il clima creato dal Coronavirus nella famiglia ed anche rispetto alle maestre e alla scuola.

Si era ad un livello di descrizione del vissuto espresso attraverso la comunicazione online, preferibilmente da cellulare con l'uso di WhatsApp. Le maestre da un lato e le mamme dall'altro hanno sostenuto la conversazione con i bambini, invitandoli ad esprimere con parole e con disegni, ma anche con scenografie teatrali e con costruzioni materiali ciò che stavano sperimentando nelle loro giovani esistenze. Quando le maestre sono a casa e la scuola è chiusa, entra in campo la forza educatrice della famiglia.

Circa la qualità della comunicazione si è trattato di una comunicazione diretta ed indiretta, sempre pragmatica, basata sull'esperienza che si stava attraversando. Per comunicazione diretta intendiamo il messaggio inviato dalla maestra e ricevuto direttamente e simultaneamente dal bambino che risponde. Per comunicazione indiretta intendiamo il messaggio inviato dalla maestra alla mamma, talvolta al papà, ed in un secondo tempo consegnato dai genitori al bambino. In ambedue i casi, la motivazione intrinseca (De Augustinis, 1993), alla base del rapporto educativo mantenuto vivo a distanza, è stata caratterizzata dall'interesse per l'argomento che si stava trattando e dal desiderio di relazionarsi di maestre ed alunni.

4. La cultura infantile della pandemia

La ricerca sulla cultura infantile della pandemia nasce con la chiusura della scuola, a partire dal 5 marzo 2020. Per mettere insieme le nostre idee e creare una proposta avvincente era necessario coinvolgere le insegnanti, le famiglie e i bambini stessi. Solo con la partecipazione attiva della scuola e della famiglia avremmo potuto dare corpo ad una idea ancora informe.

L'obiettivo di comprendere la trasformazione dell'epidemia nella mente e nei sentimenti dei bambini poteva essere raggiunto spiegando ai genitori la valenza scientifica del progetto, illustrandone l'interesse accademico e mostrando, con commenti adeguati, quanto di quello che i bambini raccontavano e disegnavano fosse una testimonianza unica e rara del fatto, divenuto occasione di educazione (Pizzigoni, 1931).

Parliamo di bambini e bambine dai 3 ai 5 anni di età frequentanti la scuola all'aperto nel Quartiere XIII Aurelio di Roma. Le insegnanti hanno chattato con i genitori, in genere le mamme, ed insieme si sono soffermate ad osservare alunni e figli per poi narrare che cosa stava accadendo nella biografia di ogni piccola esistenza. Bimbi e bimbe hanno messo a nudo tutte quelle "competenze" che avevano appreso in sei mesi di attività scolastica ininterrotta, svolta da settembre 2019 a febbraio 2020. Questo non è stato un dettaglio. Bambini

taciturni che, improvvisamente, davanti al compito a distanza lanciato dalla maestra, liberano capacità di narrazione insospettabili, ben catturate dal telefonino della mamma. Bambine che drammatizzano il coronavirus portando alla ribalda personaggi e così creando un palcoscenico della vita quotidiana.

Bambini artisti che raffigurano l'ospite inatteso come un grande rapace, come una palla molliccia, come pugni pronti ad attaccare i bimbi inermi, come un groviglio di tentacoli avidi. Ma anche come un *Virus con la Corona*, un Re venuto da lontano che ha deciso di fare un giro del mondo completamente diverso da quello di Giulio Verne e da quello del *Piccolo Principe*. Nessuna scommessa da soddisfare e nessun pianeta da salvare! Piuttosto, una conquista della Terra facendo, degli uomini e delle donne più deboli, dei servitori privati della libertà e dei sudditi senza volontà. Nasce una strana alleanza tra il Re Virus, dalla Corona magica, e i bambini. È per lui che i bambini si accorgono di quanto sia bello stare in casa con i genitori e parlare in videoconferenza con la maestra, pronta a far sentire la sua presenza, anche se non è vicina come a scuola. Per la pedagogia una ricchezza infinita con la quale confermare le tante verità scientifiche apertamente ricordate.

I bambini riferiscono quello che sentono da medici, infermiere, poliziotti che hanno in casa, imparano velocemente le regole della convivenza civile, usano parole prima sconosciute e del virus sanno raccontare le vicende in un misto di realtà e fantasia. Il decalogo ormai ben diffuso è facilmente appreso. I dieci punti: 1. lavarsi bene le mani; 2. stare lontani gli uni dagli altri; 3. non toccarsi occhi, naso e bocca; 4. coprirsi in caso di tosse e starnuti; 5. seguire le prescrizioni mediche; 6. pulire con disinfettante; 7. indossare la mascherina; 8. superare i pregiudizi; 9. amare gli animali; 10. usare il 112 sono la via di contatto con il Governo centrale, con i servizi sanitari, con gli ospedali, con il mondo intero. Scienza e ragionamento sull'emergenza per comprendere, controllare e decodificare la pandemia. Il rapporto con le istituzioni che avvicina il cittadino allo Stato è vissuto attraverso i messaggi esterni, prontamente ripresi dagli adulti per orientarli nel senso dell'educazione ai valori ai quali si ispira la nostra vita e che ci permettono di vivere bene e in sicurezza. Il valore della salute, il valore dell'amore per la famiglia; il valore del rispetto dell'altro e delle istituzioni; il valore dell'amicizia; il valore degli affetti; il valore delle persone; il valore della solidarietà; il valore delle cose che ci sono care; il valore degli animali; il valore della natura che ci circonda; il valore della libertà; il valore della pace.

Un disegno per ogni regola con la descrizione del senso civico e sanitario racchiude quanto viene proposto come educazione alla cittadinanza e alla salute (Galli, 1988; Corradini, Cattaneo, 1997; Corradini, Mari, 2019).

Gli ambienti educativi tradizionali, come la famiglia e la scuola, hanno creato le opportunità migliori per non arrestare il processo educativo e per dare ai bambini il senso della continuità della relazione interpersonale.

I bambini hanno trasformato l'isolamento in una esperienza di crescita comune con la scrittura del proprio vissuto collocato entro una narrazione, filo

rosso con intenzionalità educativa. Hanno scritto pensieri autentici, progressivamente composti in tre libri per l'infanzia. La Trilogia (Chistolini, 2020a; Chistolini, 2020c; Chistolini, 2020d) è stata riconosciuta da Giuseppina Castagnetta, Presidente del Municipio XIII Aurelio di Roma, ed è stata premiata da Virginia Raggi, Sindaco di Roma (2020).

La Trilogia è letta e commentata nella scuola del post lockdown. L'esperienza catturata immediatamente all'atto del suo nascere ed esistere, è ora memoria da raccontare e sulla quale i bambini ritornano con viva soddisfazione, mostrandola con orgoglio.

5. Opportunità di crescita professionale e formazione al pensiero critico nei futuri docenti

Il problema pedagogico più rilevante è quello di creare le risorse per mantenere attivo l'apprendimento ed evitare che i ragazzi si allontanino dallo studio.

Nel caso dell'Università Roma Tre gli studenti di Scienze della Formazione Primaria hanno seguito una preparazione intesa a collegare il programma dei corsi istituzionali di Pedagogia con i bisogni educativi indotti dalla pandemia, sviluppando un pensiero critico di notevole portata.

Il richiamo alla responsabilità educativa in tempi di emergenza ha richiesto una autoformazione al compito con la sperimentazione di tracciati nuovi e l'attivazione di modalità di studio precedentemente non usate. L'obiettivo di mantenere l'insegnamento, seppure a distanza, è stato abbondantemente condiviso.

Qualche studente ha fatto riferimento all'*homeschooling* in epoca di Covid-19 organizzato da insegnanti e genitori e reso possibile da quanto realizzato a scuola nella prima parte dell'anno scolastico.

Sono stati riscoperti importanti valori come quelli della vicinanza della famiglia e dell'aiuto reciproco, si sono apprezzati gli insegnanti, ora lontani, si è compreso che bisognava vivere in solidarietà sociale, si è entrati nell'ottica della partecipazione civile responsabile con la condivisione delle regole che isolavano il virus e il contagio. Al ritmo della scuola, si è presto sostituita una situazione quotidiana meno controllata e talvolta senza impegni precisi. Di qui la forza data dagli insegnanti che hanno invece raccomandato di non trascurare lo studio e si sono offerti di accompagnare bambini e studenti, perché non smettessero di leggere, narrare, sperimentare, studiare, interagire anche con i compagni.

Il questionario europeo sulla carriera dell'insegnante, adeguatamente predisposto, ha favorito negli studenti e nelle studentesse del primo e del terzo anno di formazione, la descrizione di quanto si stava vivendo e la ridefinizione del ruolo dei docenti, in relazione alla pandemia. Ne è risultato un quadro investigativo ricco di perplessità e di proposte concrete dalle quali muovere per creare migliori condizioni di educazione.

6. Conclusioni

La pandemia mette in evidenza una profonda crisi globale dell'istruzione con una crescita inarrestabile della disuguaglianza socio-economica ed una ulteriore emarginazione delle fasce più deboli della popolazione minorile. Il ricorso al digitale funziona per chi dispone dei mezzi tecnologici e per chi ha dimestichezza con il collegamento a distanza. I bambini e le bambine che vivono in varie situazioni di povertà non ricevono alcun vantaggio dall'insegnamento da remoto. Gli insegnanti impreparati nell'uso delle piattaforme online, solo in alcuni casi, si sono autodisciplinati e hanno riconvertito gli strumenti per insegnare. Il sostegno delle istituzioni, di Stato, Regioni, Comuni, Municipi è arrivato a pandemia inoltrata e, non di rado, troppo tardi per poter essere rivolto veramente a tutti. Le scuole segnalano pesanti discontinuità nel processo formativo e chiedono aiuto per svolgere al meglio i propri compiti educativi. Accanto a queste constatazioni di segno negativo, va rilevato che nella conduzione delle indagini, svolte tra marzo e novembre 2020, la ricerca sulla formazione dei docenti indica molteplici possibilità di trasformazione dell'incertezza sociale in certezza pedagogica fondata sulla continuità dell'educazione. L'interruzione delle lezioni non ha significato perdita di fiducia nella relazione tra insegnante e studente (Ciancio, Garelli, Bellingreri et al., 2008), ha invece mostrato la nostalgia per la vita della scuola nella quale i valori dell'educare non sono mai venuti meno. In generale, lo stato di pandemia ha realmente permesso di sfruttare il potenziale delle tecnologie digitali per migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento (Gabriel, 2020). Durante la videoconferenza *Scuola e Formazione post lockdown. Digito dunque sono* (2020e) gli insegnanti hanno condiviso le potenzialità in atto, raccogliendo un ampio apprezzamento, testimoniato dalla pubblicazione dei *Quaderni di Pedagogia Digitale* (2021), esempio di condivisione tra università, scuola, e comunità educante in era di pandemia (Chistolini, 2021).

Riferimenti bibliografici

- CATARSI, E. (2011). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- CHISTOLINI, S. (2015). La formazione universitaria in Pedagogia secondo la metodologia dell'interazione umana intesa alla definizione della conoscenza condivisa. *Rassegna CNOS*, 31(3), 69-81.
- CHISTOLINI, S. (2017). Decoding the Disciplines in Pedagogia. Epistemologia e metodologia della formazione per una buona pratica di preparazione universitaria degli insegnanti. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 21(47), 35-52.
- CHISTOLINI, S. (2019). *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*. Milano: Franco Angeli. Open access.
- CHISTOLINI, S. (2020a). *Le avventure del virus COVID-19. Il campione del mondo e la solidarietà dei bambini*. Lecce: Youcanprint.
- CHISTOLINI, S. (2020b). *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*. Milano: Franco Angeli.
- CHISTOLINI, S. (2020c). *Il Signor COVID-19 e il Signor PUFIC-20. Tra bene e male vince il bene e si trasporta il male*. Lecce: Youcanprint.
- CHISTOLINI, S. (2020d). *La corona di Virus. Il coronavirus raccontato dai bambini della Scuola dell'Infanzia*. Lecce: Youcanprint.
- CHISTOLINI, S. (2020e). Videoconferenza Scuola e Formazione post lockdown. Digo dunque sono. <http://www.sandrachistolini.it/?p=173>. Ultimo accesso 19 novembre 2020.
- CHISTOLINI, S. (2021). Scuola e formazione post lockdown. Digo dunque sono. I quindici Quaderni di Pedagogia Digitale. (16) Fondo Pizzigoni | Facebook, <https://www.facebook.com/fondopizzigoni.romatre/>. Ultimo accesso 15 aprile 2021.
- CIANCIO, C., GARELLI F., BELLINGERI, A. ET AL. (2008). *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*. Brescia: La scuola.
- CORRADINI, L., CATTANEO, P. (1997). *Educazione alla salute*. Brescia: La scuola.
- CORRADINI, L., MARI, G. (a cura di) (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Milano: Vita e Pensiero.
- DE AUGUSTINIS, M. (1993). *La comunicazione educativa*. Brescia: La scuola.
- GABRIEL, M. (2020). Foreword. In European Commission/EACEA/Eurydice *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report* (pp. 3-4). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- GALLI, N. (1988). L'educazione alla salute e la centralità della famiglia negli stadi del ciclo vitale. *Pedagogia e vita*, 49(3), 229-261.
- LAENG, M. (1998). *Nuovo lessico pedagogico*. Brescia: La scuola.
- LAENG, M. (diretta da) (2003). *Enciclopedia pedagogica [7]. Appendice A-Z*. Brescia: La scuola.
- NANNI, C. (a cura di) (1995). *La famiglia e i figli. Tendenze, prospettive, educazione*. Torino: Società editrice internazionale.
- PATI, L. (Ed.) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La scuola

- PIZZIGONI, G. (1931). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. Milano: Uffici di Propaganda della "Rinnovata".
- PRELLEZO, J.M., MALIZIA, G., NANNI, C. (a cura di) (2008). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS.
- RAGGI V., CASTAGNETTA G. (2020). Lettera di riconoscimento delle Istituzioni locali, Presidente del Municipio XIII e Sindaco del Comune di Roma, del progetto pedagogico ed educativo sul Coronavirus svolto nell'ambito della formazione degli insegnanti in servizio nella Scuola dell'Infanzia. <http://www.sandrachistolini.it/?p=173&page=3>. Ultimo accesso 18 novembre 2020.
- ROSATI, L. (1993). *Il tempo delle sfide. Educare nel postmoderno*. Brescia: La scuola.
- ROUSSEAU, J.J. (1969). *Emilio o dell'educazione*. Roma: Armando Armando.
- ROVEDA, P. (1995). *Amore, famiglia, educazione. Aspetti sociopolitici, temi educativi, protagonisti*. Brescia: La scuola.
- SCHOOL EDUCATION GATEWAY (2020). Sondaggio sulla carriera dell'insegnante: risultati. <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/viewpoints/surveys/survey-on-teacher-careers.htm>. Ultimo accesso 15 maggio 2020.
- SNAPE, M.D., VINER, R.M. (2020). COVID-19 in children and young people. *Science*, 370(6514), 286-288.
- VIGANÒ R. (1997). *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

Publicazioni della ricerca

- CHISTOLINI, S. (2018). Big Hope 2 a Liverpool. Il secondo Congresso Mondiale della Gioventù. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=22030>. Ultimo accesso 19 aprile 2018.
- CHISTOLINI, S. (2018). Camminare educando all'identità europea. Terzo Seminario Internazionale sulla transumanza a Tenerife. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=22212>. Ultimo accesso 23 agosto 2018.
- CHISTOLINI, S. (2018). *Children's Identities and Citizenship - Best Practice Guides*. Progetto Erasmus+ Jean Monnet Network - 553177-EPP-1-2014-1-UK-EPPJMO-NETWORK, CiCe Children's Identity and Citizenship in Europe. London: IPSE Institute for Policy Studies in Education. London Metropolitan University, 2014-2017. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/553177-EPP-1-2014-1-UK-EPPJMO-NETWORK>. Ultimo accesso 18 novembre 2020.
- CHISTOLINI, S. (2018). Conoscenza e sperimentazione delle discipline. La ricerca di Università e Scuole per contrastare la dispersione. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=/index.php&cmd=v&id=21949>. Ultimo accesso 11 marzo 2018.
- CHISTOLINI, S. (2018). Decoding the Disciplines in higher education institutions. In J. Domenech, P. Merello, E. de la Poza, D. dos Blazquez (Eds.), *Congress UPV 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd18)* (pp.1019-1027). València: Editorial Universitat Politècnica de València.

- CHISTOLINI, S. (2018). Educazione alla cittadinanza e formazione degli insegnanti. In P. Di Rienzo, L. Azara (a cura di), *Learning city e diversità culturale* (pp. 161-170). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- CHISTOLINI, S. (2018). Gli adolescenti e la tolleranza nel mondo della post-verità. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php%3Flev%3D61&cmd=v&id=22056>. Ultimo accesso 8 maggio 2018.
- CHISTOLINI, S. (2018). Guideline 3: Linking research and practice in citizenship education. Case study 2: The School of Barbiana founded by Don Lorenzo Milani. 'The oldest of those teachers was sixteen'. In P. Cunningham (Ed.), *Citizenship Education in a diverse Europe. Guidelines for Teacher Educators. Children's Identity and Citizenship in Europe CiCe Jean Monnet Network, 2017*. London: London Metropolitan University. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/553177-EPP-1-2014-1-UK-EPPJMO-NETWORK>. Ultimo accesso 18 novembre 2020.
- CHISTOLINI, S. (2018). Guidelines for citizenship education in teacher education linking research and practice. In P. Cunningham (Ed.), *Children's Identity and Citizenship in Europe CiCe Jean Monnet Network, 2017*. London: London Metropolitan University. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/553177-EPP-1-2014-1-UK-EPPJMO-NETWORK>. Ultimo accesso 18 novembre 2020.
- CHISTOLINI, S. (2019). The Heart of the Citizenship Education and Revival of New Schools in Europe. *European Journal of Education*, 2(3), 11-14.
- CHISTOLINI, S. (2019). Bambini paleontologi in erba a Polledrara di Cecanibbio. Dalla scuola all'aperto al Progetto ARTIS, Accessibilità Roma Tre Innovazione tecnologica Sostenibilità. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=22980>. Ultimo accesso 29 dicembre 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). Citizenship Education and Teacher Training. Research and Practice in Italy. In European Center for Science Education and Research, *ICSS 20th International Conference on Social Sciences*. (pp. 90-101). Zurich: EUSER.
- CHISTOLINI, S. (2019). Citizenship Education and Teacher Training. Research and Practice in Italy. *European Journal of Education*, 2(3), pp. 51-63.
- CHISTOLINI, S. (2019). Decoding the Disciplines in Belgio. L'Università Roma Tre presenta i risultati contro la dispersione accademica. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=22684>. Ultimo accesso 26 giugno 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*. Milano: Franco Angeli. Open access.
- CHISTOLINI, S. (2019). Il cuore dell'educazione alla cittadinanza e il rinnovamento delle scuole nuove in Europa. *Le Nuove Frontiere della Scuola*, 16(51), 141-146.
- CHISTOLINI, S. (2019). L'asilo nel bosco. Sulle orme che da Thoreau a Lietz hanno aperto la scuola alla natura. *Chiron Foundation for environmental education, FEE*. 1, pp. 24-31, online https://issuu.com/fceitalia/docs/chiron_marzo-aprile_2019?e=0. Ultimo accesso 16 maggio 2019.

- CHISTOLINI, S. (2019). La metodologia “decoding the disciplines” navega desde la Universidad de Indiana a las Instituciones Superiores Europeas. *Didácticas Específicas*, 21, pp. 94-96.
- CHISTOLINI, S. (2019). La sperimentazione della metodologia Decoding the Disciplines, in prospettiva interculturale ed interdisciplinare, per insegnare ed apprendere all’università. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo (a cura di). *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione* (pp.147-152). Roma: RomaTre Press.
- CHISTOLINI, S. (2019). Metaphors of Nature in Education. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95(4), pp. 497-516.
- Chistolini, S. (2019). Occupabilità e Orientamento. Una idea di Università. *Il Nodo. Per una pedagogia della persona*, 23(49), 21-23.
- CHISTOLINI, S. (2019). Scuola all’Aperto e Scuola nel Bosco. Analisi preliminare in tre scuole dell’Infanzia comunali di Roma. *Qualeducazione*, 37(3), pp. 28-42.
- CHISTOLINI, S. (2019). The Heart of the Citizenship Education and the Revival of New Schools in Europe. In Ahmet Ecirli (Ed.). *ICSS 19th International Conference on Social Sciences. Proceedings Book* (pp. 25-28). Brussels: EUSER European Center for Science Education and Research.
- CHISTOLINI, S. (2020). Il Fondo Pizzigoni e il metodo sperimentale nella scuola dell’infanzia. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=23055>. Ultimo accesso 11 febbraio 2020.
- CHISTOLINI, S. (2020). Il Coronavirus visto dai bambini della scuola dell’infanzia all’aperto. Il nuovo stile di vita per esorcizzare la paura. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=23116>. Ultimo accesso 17 marzo 2020.
- CHISTOLINI, S. (2020). El coronavirus visto por los niños del jardín de infantes. Traduzione di Alexander Ruiz Silva. *La Silla Llena*. https://lasillavacia.com/silla-llena/coronavirus-visto-los-ninos-del-jardin-de-infantes-transicion-72166?fbclid=IwAR1hP_UlXhoSrG9FrCQF_DWz7sMgCsCEGkWZhJe-T8zKTcZ5z3w0jJjTQRk. Ultimo accesso 18 marzo 2020.
- CHISTOLINI, S. (2020). Il ritorno a scuola, tra emozione dell’inizio e incertezza del contesto. *Il Faro*. Istituto della Enciclopedia Italiana, 13 settembre. https://www.treccani.it/magazine/atlanter/societa/ritorno_a_scuola.html. Ultimo accesso 13 settembre 2020.
- CHISTOLINI, S. (2020). Scuola con il “vademecum” senza “lockdown”. Corsie preferenziali per l’accesso sicuro e l’insegnamento garantito. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&id=23410>. Ultimo accesso 18 settembre 2020.
- CHISTOLINI, S. (2020). *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell’infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*. Milano: Franco Angeli.
- CHISTOLINI, S. (2020). *Il Signor COVID-19 e il Signor PUFIC-20. Tra bene e male vince il bene e si trasporta il male*. Lecce: Youcanprint.
- CHISTOLINI, S. (2020). *La corona di Virus. Il coronavirus raccontato dai bambini della Scuola dell’Infanzia*. Lecce: Youcanprint.

- CHISTOLINI, S. (2020). *La lezione di don Milani agli insegnanti in formazione*. In E. Lastrucci, R. Digilio (a cura di), *Don Milani e noi. L'eredità e le sfide d'oggi* (pp. 179- 199). Roma: Armando.
- CHISTOLINI, S. (2020). *Le avventure del virus COVID-19. Il campione del mondo e la solidarietà dei bambini*. Lecce: Youcanprint.
- CHISTOLINI, S. (2020). The Turning Point of Italian Scientific Pedagogy in The School of Maria Montessori and Giuseppina Pizzigoni. *European Journal of Educational Sciences*, 7(3), 160-171.
- CHISTOLINI, S. (2021). I diari autografi di Sara Bertuzzi. Una nuova risorsa per educatori ed insegnanti. <http://www.tellusfolio.it/index.php?prec=%2Findex.php&cmd=v&cid=23646>. Ultimo accesso 10 febbraio 2021.
- CHISTOLINI, S. (2021). Il processo di formazione del profilo filosofico-educativo di Carlo Nanni. *Orientamenti Pedagogici*, 68 (1), 117-120.
- CHISTOLINI, S. (2021). Scuola e formazione post lockdown. Digito dunque sono. I quindici Quaderni di Pedagogia Digitale. (16) Fondo Pizzigoni | Facebook, <https://www.facebook.com/fondopizzigoni.romatre/>. Ultimo accesso 15 aprile 2021.
- CHISTOLINI, S. (a cura di) (2021). *Il calendario sul coronavirus 2021. Dal progetto Cittadinanza in azione. Una corona di regole*. Lecce: Youcanprint.
- CHISTOLINI, S., LASTRUCCI, E., PORCARELLI, A. (2018). *Giovani europei e cittadinanza. Lo studio sugli adolescenti italiani nel contesto della ricerca internazionale sull'identità politica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- CHISTOLINI, S., ORLETTI, F. (2020). *The ARTIS project: towards communicative and cognitive accessibility of museum discourses*. Relazione presentata all'International Conference. Inclusiveness in and through Museum Discourse (IMD), 19-21 February. University of Turin. <https://www.museodiffusotorino.it/news/6739/international-conference-inclusiveness-in-and-through-museum-discourse>. Ultimo accesso 23 febbraio 2020.
- CHISTOLINI, S. (2019). *ARTIS and Outdoor Education*. Relazione presentata al Seminario del Programma europeo Erasmus Plus, Higher Education Mobility Agreement Teaching, Staff Mobility for Teaching. ARU Anglia Ruskin University, HEMS Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care, The School of Education and Social Care Chelmsford (UK). 22 October 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). *Learning as source of life and the School* "La Rinnovata Pizzigoni" Relazione presentata al Seminario del Programma europeo Erasmus Plus, Higher Education Mobility Agreement Teaching, Staff Mobility for Teaching. ARU Anglia Ruskin University, HEMS Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care, The School of Education and Social Care Chelmsford (UK). 23 October 2019.

- CHISTOLINI, S. (2019). *Learning process and Child Development*, Relazione presentata al Seminario del Programma europeo Erasmus Plus, Higher Education Mobility Agreement Teaching, Staff Mobility for Teaching. ARU Anglia Ruskin University, HEMS Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care, The School of Education and Social Care Chelmsford (UK). 24 October 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). *The system of education in Italy*. Relazione presentata al Seminario del Programma europeo Erasmus Plus, Higher Education Mobility Agreement Teaching, Staff Mobility for Teaching. ARU Anglia Ruskin University, HEMS Faculty of Health, Education, Medicine and Social Care, The School of Education and Social Care Chelmsford (UK). 25 October 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). *The Third and Final Report and Scholarly E-Journal publication*. Fourth Transnational Meeting, Student Conference, Multiplier Event, Vives University College, Torhout, Belgium, July 1-2, 2019. Progetto Erasmus + KA201-017337 *Decoding the Disciplines in European Institutions of Higher Education: Intercultural and Interdisciplinary Approach to Teaching and Learning*, 2016-2019. Documenti nella piattaforma OER. Open Educational Resources. <http://www.decoding.education/>. Ultimo accesso 15 settembre 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). *Pedagogy of nature between outdoor education and sustainability*. Relazione presentata alla 21st CiCea International Conference 2019 "Europe at a Crossroads: Rights, Values and Identity". Prague, Czech Republic: Karolinum, Charles University. 9-11 maggio. http://www.cicea.eu/docs/CiCea_Prague_Conf_2019_finalprog_ISBN.pdf. Ultimo accesso 13 maggio 2019.
- CHISTOLINI, S. (2018). *Escuela de campo y el significado de la transhumancia humana en la educación de los docentes/Forest school and the meaning of human transhumance in teachers' education*. Relazione presentata al Seminario internazionale/III Seminario Internacional sobre Vías de Trashumancia y Caminos Rurales/III International Seminar on Transhumance Trails and Rural Roads. Tenerife. 4-8 September. <https://www.ull.es/portal/agenda/evento/iii-seminario-internacional-vias-de-trashumancia-y-caminos-rurales/>. Ultimo accesso 20 settembre 2018.
- CHISTOLINI, S. (2018). *Outdoor Education in Italy and in Turkey*. Relazione presentata al convegno Strong Kids Canakkale Congress 2018, Cannakale (Turchia), March 22-24, 2018, nell'ambito del progetto Erasmus + *Strong Kids*, 2017-2018. <http://www.sandrachistolini.it/?p=5274>. Ultimo accesso 25 marzo 2018.
- CHISTOLINI, S. (2020). *La sfida della quarantena e le risposte della pedagogia attiva*. Relazione presentata al seminario dell'Associazione Pedagogisti Educatori Italiani (APEI) "Pedagogia delle emergenze COVID-19". Lezione online per gli Associati dell'APEI dal titolo *La sfida della quarantena e le risposte della pedagogia attiva*. Online 10 aprile 2020.
- CHISTOLINI, S. (2019). *Bambini che lavorano a fare i paleontologi*. Relazione presentata durante l'inaugurazione della Mostra "Sulle orme dell'elefante antico. Ricostruzione del sito archeologico della Polledrara di Cecanibbio

- Cimitero degli elefanti”, Scuola dell’Infanzia comunale “Filastrocca Impertinente”, Roma, 18 dicembre 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). *La scuola all’aperto e l’accessibilità al linguaggio scientifico*. Relazione presentata al Convegno “Il Progetto ARTIS. L’esperienza della Polledrara di Cekanibbio. Le prospettive pedagogica e comunicativa”, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, 30 novembre.
- CHISTOLINI, S. (2019). *A trenta anni dalla Convenzione sui diritti dell’Infanzia e della adolescenza*. Convegno dell’Arciragazzi del Lazio in collaborazione con il Municipio Roma I Centro, Associazioni, Centri ed Enti, dal titolo *Diritti al traguardo. Suggestioni e proposte per una comunità educante inclusiva e plurale a 30 anni dalla Convenzione sui diritti dell’Infanzia e dell’adolescenza*, Spazio WEGIL, Largo Aschianghi, 5, Roma, 20 novembre 2019.
- CHISTOLINI, S. (2019). *L’educazione scientifica dell’infanzia tra outdoor education e indoor education*. Relazione presentata nell’ambito del progetto ARTIS sul sito archeologico La Polledrara di Cekanibbio, il cimitero degli elefanti, visitato e ricostruito dai bambini, Scuola dell’Infanzia comunale “Legno Verde”, Roma, 12 aprile-21 giugno 2019.
- CHISTOLINI, S. (2018). *Divulgazione e promozione di un modello di scuola “senza pareti”, nell’ottica dell’outdoor education e co-progettazione e realizzazione di attività formative per investire sulla professionalità degli insegnanti*. Relazione presentata durante l’evento cittadino dal titolo “La Scuola all’aperto. Prospettive per lo sviluppo e la valorizzazione di una buona pratica nelle strutture educative del Municipio XIII”, Roma 30 maggio 2018.

4. I cambiamenti dei comportamenti religiosi ai tempi della pandemia

Carmelina Chiara Canta¹

1. Introduzione: La religione nella fase I della pandemia

1.1 *Le domande fondamentali*

Quello che è accaduto in questo tempo di pandemia di Coronavirus, nella prima, nella seconda e terza fase e nell'anno successivo ancora in corso, ha cambiato e cambierà noi tutti, donne, uomini e bambini, nella sfera dei sentimenti, dei pensieri, nei rapporti con il tempo e lo spazio, i nostri rapporti con il cibo, il denaro, le relazioni umane "forzate" in casa con la propria famiglia e quelle "virtuali" con i parenti, le modalità di lavorare, il nostro rapporto con la fede e la religione.

Riflettendo su quest'ultimo aspetto, possiamo dire che la nostra società, ormai da tempo è secolarizzata e nessuno, anche oggi, lo mette in dubbio. Ciò significa che anche le cause, i rimedi e le cure della pandemia vanno ricercate nella scienza e nelle spiegazioni di coloro che hanno le competenze per farlo. Tuttavia sono tante le domande che le donne e gli uomini si stanno ponendo e che chiamano in causa la religione: dov'è Dio in questo momento di grande sofferenza dell'uomo? Perché permette che tante vite umane siano spazzate via in così poco tempo? Perché lascia che accada tutto questo? Perché tanto dolore e tanto male? Come Dio può permettere ciò che è male per l'uomo? "*Si est Deus unde malum?*". L'antica domanda di Agostino d'Ippona è la stessa che si pongono ancora oggi molti uomini e donne. È l'interrogativo drammatico che ci si è posti dopo il genocidio degli ebrei: dov'era Dio ad Auschwitz?

Quanto sta accadendo in questo periodo cambia il rapporto dell'uomo con la fede? Essa si rafforza o si indebolisce? Rafforzare la fede o entrare in "crisi di fede", dipende dalle risposte che ciascuno di noi dà a queste domande. Abbiamo più o meno fede? Quest'ultima domanda è assurda e illogica perché la fede è un dono di Dio e nessuno è in grado di sondare il cuore dell'uomo.

¹ Il saggio fa riferimento ai dati della ricerca realizzata a titolo volontario per l'Associazione "I nipoti di Maritain" e alla riflessione scritta su richiesta della rivista online C3dem.

1.2 *Le reazioni nella religione*

Dal punto di vista della fenomenologia religiosa, le reazioni possono essere diverse: il credente che ha una fede “adulta”, matura, “riflessa”, risponde che Dio è con l’uomo anche in questo momento storico, nella sofferenza per la morte dei propri cari, nella solitudine e nell’intimità della propria casa. Dio è accanto all’uomo e lo porta in braccio, anche quando non ce la fa a camminare da solo. La fede dà un senso a tutto quello che sembra non averne, all’assurdo. Chi, diversamente, vive una fede fatta soprattutto di concretezza e di materialità, ha un rapporto con il divino in maniera viscerale, più primitiva e istintiva, esteriore (espressioni tipiche soprattutto della religiosità e della pietà popolare), probabilmente sperimenta un momento di crisi e di panico, al di fuori della sua parrocchia, nel divieto di accendere una candela al proprio santo di riferimento, privato della messa e della possibilità di accostarsi ai sacramenti con le stesse modalità di prima. In questo smarrimento qualcuno forse dirà di avere perso la fede o di essersi allontanato da Dio. Qualche altro, invece, che non ha mai pensato al Trascendente come dimensione della propria vita, che forse si è autodefinito ateo, non credente, agnostico, ora, persa ogni sicurezza scientifica, si sente piccolo e smarrito; il senso del limite che sta sperimentando può avvicinarlo al Trascendente. Può accadere di tutto. Molteplici sono gli atteggiamenti ma nessuno può conoscere quello che accade nel cuore dell’uomo né tantomeno giudicare.

Il collante, che infonde speranza ai cattolici e non, è certamente la figura di Papa Francesco che ha compiuto (e compie) gesti e pronuncia parole che valgono per tutta l’umanità, non solo per i cattolici, cristiani e credenti di altre religioni. In particolare le celebrazioni solitarie e “suggestive” del tempo pasquale del 2020 la Via Crucis scritta e recitata dai bambini in Piazza S. Pietro con l’abbraccio dei piccoli al Papa nel venerdì Santo del 2021, hanno colpito l’umanità intera. In questo periodo di crisi la figura di Francesco è certamente un punto di riferimento e una speranza per tutta l’umanità. La religione cattolica, ma in particolare la figura del Papa, è stata particolarmente presente in Italia e nel mondo. Francesco ha aiutato a riscoprire il senso del limite e il divino che è presente in ogni essere umano. Sono state molte le testimonianze di intellettuali e leaders che hanno riscoperto e manifestato pubblicamente questi sentimenti (Eugenio Scalfari, Corrado Augias, etc.)².

All’inizio della pandemia dopo le prime restrizioni del governo, valide anche per le comunità religiose, il divieto di frequentare chiese, Moschee, sinagoghe e luoghi di culto, è stato vissuto come una mancanza di laicità dello Stato nei confronti delle religioni e di ingerenza forzata dello Stato negli affari delle Confezioni religiose. Ne è scaturita una sorta di delusione e frustrazione. In par-

² La centralità della figura di Papa Francesco rispetto alla Chiesa è stata confermata anche in un sondaggio realizzato da Demos & Pi, per *La Repubblica*. Cfr. Diamanti I., “Dalla Fede alla fiducia. Francesco più popolare della sua Chiesa”, in *La Repubblica*, 14.11.2020, p. 17.

ticolare gli ortodossi si sono posti la domanda se era possibile vivere la fede non potendo celebrare i riti sacri, accedere ai sacramenti, etc. Senza addentrarmi in questo discorso molto complesso, è opportuno notare che alla fine hanno prevalso il buon senso e l'idea che l'uomo è anche un cittadino e che non bisogna sfidare Dio nei momenti di sofferenza.

Nella storia dell'umanità i momenti di crisi, legati alle calamità naturali e ambientali, alle carestie e pandemie, alle guerre, hanno sempre suscitato domande e richieste alla religione affinché intervenisse per salvare l'uomo e il territorio dove lui vive. Nel 1944, quando i soldati alleati americani stavano per entrare nella città di Roma, il rischio di distruzione della città stessa, come era accaduto nella vicina Cassino, era imminente, il popolo romano in massa si recò in San Pietro chiedendo a Papa Pio XII di affidare la città alla loro Madonna, la Madonna del Divino Amore, che era già stata trasferita al centro della città dal santuario di Castel di Leva (Canta 2004).

E ancora alcuni secoli prima, nel 1520, quando l'epidemia di peste era diffusa a Roma, il Cristo Crocifisso che oggi è esposto nella Chiesa di san Marcello al Corso, salvò la città: era quello stesso Crocifisso che è stato invocato da Papa Francesco quando si è recato il 15 marzo 2020 a pregare in quella Chiesa e che poi è stato esposto davanti il sagrato di San Pietro, il 27 marzo 2019, giorno del venerdì santo.

Anche *Religion for Peace*, la coalizione internazionale di rappresentanti delle religioni del mondo, dedicata alla promozione della pace e del dialogo inter-religioso³, in questo periodo ha riconosciuto Papa Francesco come punto di riferimento e in molte circostanze ne ha apprezzato le iniziative.

Diverse sono state le reazioni delle varie religioni in questo periodo.

Inshallah! "Sarà come Dio vorrà". I musulmani si sono lasciati ispirare da questa espressione che è centrale nella loro cultura religiosa. Non si tratta di un'esortazione alla rassegnazione, quanto piuttosto un invito ad accettare ciò che Dio vuole per l'uomo con un atteggiamento di fede. Essi si sono associati alla preghiera di Francesco del venerdì santo del 2020.

Per la religione di Confucio la comunità viene prima dell'individuo. Ciò spiega perché il popolo cinese, che affonda le sue radici nel confucianesimo, prima ancora che nel Buddismo, ha reagito alla pandemia mettendo il bene della società davanti a quello dei singoli. Ma per un cinese, a qualunque religione appartenga, è normale pensare che una persona non si salva al di fuori del suo popolo. Probabilmente ci sono anche degli aspetti di natura politica connessi a quelli culturali.

In questa crisi, per fare qualche altro esempio, il buddismo non è stato molto presente a livello mondiale, probabilmente perché esso si riconosce come

³ *Religions for Peace* è un movimento internazionale dei rappresentanti di tutte le religioni del mondo che ha come *mission* la promozione della pace, fondato nel 1970. Il Segretariato Internazionale ha sede a New York, con Conferenze Regionali in Europa, Asia, Medio Oriente, Africa e Americhe. *Religions for Peace* ha un ruolo consultivo presso l'*United Nations Economic and Social Council* (ECOSOC), l'UNESCO e l'UNICEF.

una filosofia molto centrata sull'individuo e sulla sua crescita interiore, mentre oggi noi abbiamo bisogno di religioni che rafforzino la "voglia di comunità" e di solidarietà in senso più vasto.

2. La morte e la religione nel periodo del Covid 19

2.1 *La solitudine del morente*

A causa del virus molte persone non hanno potuto essere vicine ai loro cari nel momento del trapasso, e in molti casi non è stato possibile celebrare un degno funerale di tipo religioso. Che tipo di trauma o reazioni può generare questo, e come potrà essere superato?

La morte è un evento importante per ogni persona e per la sua comunità di riferimento. In tutte le culture, infatti, esistono riti funebri di vario tipo, che hanno un significato religioso, sociale e relazionale. La simbologia di questi riti è ricchissima di significati che sono conosciuti e condivisi da tutti coloro che li praticano. Possiamo dire che i riti hanno il compito di aiutare l'elaborazione del dolore per la perdita di una persona cara a chi rimane e deve continuare a vivere. In qualche modo aiutano a realizzare una sorta di oggettivazione e perciò un distanziamento di chi resta in vita dalla persona che viene a mancare. La psicoanalisi con Freud ha chiamato questo processo di introiezione e accettazione della morte di una persona cara "elaborazione del lutto". Ma ancora prima di lui nelle comunità religiose, in particolare il riferimento è all'Italia e perciò a quelle cattoliche, il rito religioso (il funerale religioso) rappresenta uno dei momenti più importanti dell'esistenza di una persona, insieme con il battesimo e il matrimonio.

Oggi, le modalità di diffusione veloce della pandemia e il numero ingente di persone coinvolte in forma grave dal Covid ha segnato un cambiamento nella modalità del morente; gli ultimi momenti dell'esistenza di un malato sono stati segnati (e lo sono ancora) dalla solitudine e dalla sofferenza. Nessun familiare, nessun amico è stato accanto a lui. Sicuramente ci sono stati cappellani ospedalieri, medici e infermieri che hanno fatto il possibile per dare conforto ai malati fino alla fine, quelli che sono stati chiamati "gli angeli", ma certamente, soprattutto nel periodo di maggiore mortalità, tutto ha fatto pensare che la solitudine ha caratterizzato questo momento importante della vita del malato. Non oso pensare che ci sia stata la disperazione ma certamente sono mancate l'«accompagnamento» e la «cura» dei familiari e delle persone più care.

Non hanno potuto celebrare un funerale religioso, né di altro tipo perché dal momento del ricovero in una struttura ospedaliera non hanno più visto i loro congiunti ormai privi di vita, neppure alla fine. Tutto ciò ha provocato (e provoca) un trauma che influenzerà la vita futura: ci sono delle testimonianze di alcuni che, non avendo visto la salma del congiunto, ancora dopo alcuni mesi negano che la morte sia avvenuta realmente. La persona ha operato una

sorta di rimozione che l'ha condotta a negare l'evidenza, che potrebbe portarla in futuro a negare il senso della realtà non solo della morte ma, in forma più devastante, condurlo alla perdita della propria capacità di vivere.

3. La religione al tempo del Covid: analisi empiriche e indagini nella fase I

3.1 *L'impatto della pandemia sulla percezione della religione cattolica*

Le restrizioni del governo hanno coinvolto tutti gli ambiti della vita dei cittadini e le strutture sociali e tra queste anche la Chiesa ha subito le conseguenze per la chiusura nei mesi di marzo e aprile 2020 e delle restrizioni nei riti nel 2021. Dopo la prima fase, e ancora oggi, come comunicato anche dalla Conferenza episcopale italiana, il provvedimento ha lasciato invariato «quanto previsto nel Protocollo del 7 maggio circa la ripresa delle celebrazioni con il popolo»⁴.

Numerosi in quel periodo sono stati i dibattiti pubblici e le riflessioni⁵ ai quali hanno partecipato esponenti delle religioni e figure istituzionali. Anche gli analisti sociali e gli studiosi hanno condotto, con gli strumenti coerenti con la pandemia, ricerche empiriche e sondaggi.

Quale impatto avrà la pandemia sulla percezione della religione cattolica in Italia? Dopo la pandemia il ruolo della religione nella vita quotidiana degli italiani cambierà?

Sono state appunto queste alcune domande che si sono poste molti credenti ed esponenti della Chiesa italiana.

3.2 *'Nella Chiesa che cambia': l'indagine dell'Associazione "I nipoti di Maritain"*

Una interessante ricerca empirica, la prima del genere, è stata coordinata da Piotr Zigulsky⁶, Direttore dell'Associazione di cultura ecclesiale e della Ri-

⁴ Cfr. Cei, «Precisazione su DPCM del 24 ottobre», 25 ottobre 2020.

⁵ Su questo tema si è sviluppato un ampio dibattito, soprattutto nella Fase I della pandemia. Cfr. A. Grillo, *I vescovi e la teologia del Messale: era così difficile?*, Munera, 4 aprile 2020: <https://www.cittadellaeditrice.com/munera/i-vescovi-e-la-teologia-del-messale-era-cosi-difficile/>. Idem, *Una "chiesa sinodale" con messa "privata"? Il lessico che non è canone*, Munera, 7 marzo 2020 <https://www.cittadellaeditrice.com/munera/una-chiesa-sinodale-con-messa-privata-il-lessico-che-non-e-canone/>; F. Verzini, *Anche senza popolo, è Messa per il popolo*, La Voce, 12 marzo 2020: <https://www.la-voce.it/anche-senza-popolo-messa/>; F. Cosentino, *Chiesa italiana: un'occasione*, SettimanaNews, 17 marzo 2020: <http://www.settimananews.it/chiesa/chiesa-italiana-occasione/>; A. Cecconi, *Preti... senza popolo*, SettimanaNews, 19 marzo 2020: <http://www.settimananews.it/pastorale/preti-senza-popolo/>; Simona Segoloni Ruta, *Senza presbitero no, senza popolo sì?*, Il Regno, 19 marzo 2020: <http://www.il-regno.it/blog/senza-presbitero-no-senza-popolo-si-simona-segoloni-ruta/>; G. Lorzio, *Spiragli verso un autentico culto. Una metamorfosi necessaria*, Avvenire, 5 maggio 2020: <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/spiragli-verso-un-autentico-culto-una-metamorfosi-necessaria>.

⁶ La ricerca *"Nella Chiesa che cambia: Il cambiamento del sentire, della pratica e delle abitudini religiose dei cattolici in Italia al tempo del COVID-19"*, proposta e diffusa dall'Associazione e Rivista di dibattito

vista “I nipoti di Maritain”⁷. Realizzata con una metodologia quantitativa che si è avvalsa dello strumento del questionario on-line⁸, inviato a cattolici italiani, ha voluto verificare il cambiamento del ‘sentimento religioso’ confrontando la pratica religiosa nel mese di gennaio 2020, prima della pandemia, e nel mese di aprile, quando anche le Chiese sono state chiuse, le messe e altri riti religiosi sono stati celebrati da remoto e la messa quotidiana del Papa a Santa Marta è stata trasmessa tutte le mattine sul canale di Rai 1⁹.

La ricerca ha focalizzato l’attenzione su quattro aspetti, che costituiscono altrettanti sezioni del questionario:

Le prime 12 domande hanno misurato il “sentire religioso” (es. presenza di Dio, vicinanza della Chiesa, importanza di alcuni aspetti, ecc.), chiedendo ai rispondenti di indicare l’importanza di dodici aspetti della vita del credente in una scala ponderata (moltissimo/molto/abbastanza/poco/per nulla) prima per il mese di gennaio 2020 e poi per l’ultimo mese considerato (20 marzo – 20 aprile 2020).

Le successive 12 domande hanno misurato la “pratica” e le “abitudini” religiose (es. preghiera, messe, devozioni, letture, ecc.), con la richiesta ai credenti di indicare l’importanza di dodici aspetti della vita del credente in una scala ponderata (moltissimo/molto/abbastanza/poco/mai) anche in questo caso: prima per il mese di gennaio 2020 e poi per l’ultimo mese considerato (20 marzo – 20 aprile 2020).

Una terza sezione chiedeva il parere su alcune scelte ecclesiali, in particolare riguardo alle messe. Su questo aspetto si è chiesto anche quale alternativa si preferisca in assenza di celebrazioni con la partecipazione popolare.

Nell’ultima sezione, si chiedeva di immaginare come sarà la Chiesa dopo l’emergenza COVID-19 in una scala ponderata (molto

ecclesiale “Nipoti di Maritain”, è stata coordinata da P. Zygmalski, dottorando all’Istituto Universitario Sophia di Loppiano (Firenze), con la direzione scientifica C. C. Canta, del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma Tre.

⁷ Cfr. il rapporto di ricerca completo: Associazione di dibattito ecclesiale “Nipoti di Maritain”, *Nella Chiesa che cambia? Il cambiamento del sentire, della pratica e delle abitudini religiose dei cattolici in Italia al tempo del COVID-19*, 12 maggio 2020, 17 maggio 2020: <http://nipotidimaritain.blogspot.com/2020/04/sondaggio-chiesa.html>.

⁸ Il questionario con domande chiuse a scelta singola e multipla e domande aperte, è stato inviato online, condotto con metodologia CAWI, autosomministrato, diffuso presso canali *social* cattolici e con il passaparola della messaggistica istantanea, tra il 24 e il 28 aprile 2020. I soggetti che hanno risposto sono appartenenti all’ambito ecclesiale cattolico italiano che utilizzano una connessione internet, per cui i risultati vanno letti con una certa cautela per evitare improprie generalizzazioni. Per la peculiarità dell’invio del questionario ai soggetti del sondaggio-ricerca e i tempi ridotti, non si può parlare di campione.

⁹ I rispondenti sono stati 411, di cui 160 (39%) di genere maschile e 251 (61%) di genere femminile; sono distribuiti per il 23% nel Nord-Ovest, 12% nel Nord-Est, 20% nell’Italia Centrale e 45% nel Mezzogiorno, Isole comprese. Per quanto riguarda l’età, il 13% aveva meno di 30 anni, il 14% tra i 31 e i 40 anni, il 20% tra i 41 e i 50 anni, il 25% tra 51 e 60 anni, il 19% tra i 61 e i 70 anni e il 9% oltre i 71. Il 31% ha dichiarato di avere uno stato di vita laicale e di non essere sposato, il 62% di essere in coppia e/o con eventuali figli, il 4% è presbitero e il 2% appartiene a una comunità religiosa o laicale.

più/più/uguale/meno/molto meno) a proposito di alcuni aggettivi che la definivano. In questa a parte si possono individuare indicatori utili per formulare scenari per il futuro.

3.3 *Il sentire religioso*

L'analisi dei dati ha individuato che la "Parola di Dio" ritrova la centralità (da 0,70 di gennaio a 0,76 di aprile) ed è ora più sentita rispetto all'importanza di ricevere la comunione sacramentale (da 0,71 a 0,72). Si avverte maggiormente la necessità di dare senso alla propria vita (da 0,68 a 0,74), la "presenza amorevole di Dio" (0,68 a 0,73) e dello Spirito Santo (da 0,62 a 0,70) e cresce in tutte le tipologie di fedeli (laici, presbiteri e fraternità) l'importanza di pregare il Rosario (da 0,48 a 0,55). Vi è un calo della "vicinanza della propria comunità parrocchiale" (da 0,50 a 0,46), mentre quella della "Chiesa" si fa più forte (da 0,57 a 0,61), così come l'importanza di "riunirsi come comunità ecclesiale" (da 0,63 a 0,67). Aumenta l'esigenza di "ripensare la Chiesa" da 0,51 a 0,57, mentre decresce, seppure di molto poco, quella di sostenerla economicamente (da 0,49 a 0,48) (Tab. 1; graf. 1). A quanto detto si aggiunge il fatto che il sentire religioso varia tra i soggetti: si rivelano distinzioni anche per le varie tipologie di credenti.

	18-40 ANNI		41-60 ANNI		61 + ANNI	
	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese
L'importanza di leggere e meditare la Parola di Dio	0,66	0,75 ↑	0,71	0,77 ↑	0,70	0,74 ↗
La necessità di dare forma alla tua vita	0,70	0,78 ↑	0,70	0,73 ↗	0,63	0,71 ↑
La presenza amorevole di Dio	0,69	0,70 ↗	0,70	0,73 ↗	0,65	0,74 ↑
L'importanza di ricevere la comunione sacramentale	0,69	0,72 ↗	0,73	0,75 ↗	0,67	0,67 ↗
La creatività imprevedibile dello Spirito Santo	0,61	0,71 ↑	0,64	0,72 ↑	0,58	0,70 ↑
L'importanza di riunirsi come comunità ecclesiale	0,63	0,70 ↑	0,68	0,71 ↗	0,56	0,58 ↗
La vicinanza della Chiesa	0,58	0,63 ↗	0,61	0,62 ↗	0,49	0,60 ↑
La necessità di un ripensamento della Chiesa	0,44	0,52 ↑	0,50	0,56 ↑	0,58	0,62 ↗
L'importanza di pregare il Rosario	0,47	0,54 ↑	0,51	0,58 ↑	0,45	0,51 ↑
L'importanza di sostenere economicamente la Chiesa	0,45	0,47 ↗	0,54	0,52 ↗	0,46	0,44 ↗
La vicinanza della tua comunità parrocchiale	0,51	0,53 ↗	0,54	0,46 ↓	0,40	0,40 ↗
La dipendenza dai preti e dalla gerarchia ecclesiale	0,36	0,38 ↗	0,39	0,39 ↗	0,28	0,24 ↗

Tabella 1. Il "Sentire religioso" per fasce d'età (valore di riferimento:1)

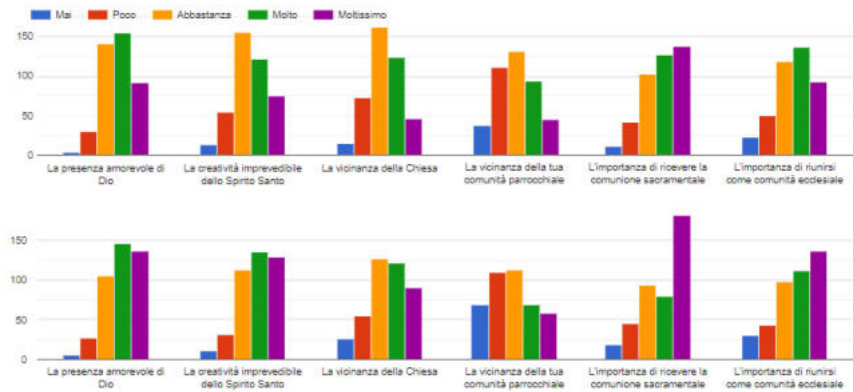


Grafico 1. I primi sei quesiti sul sentire religioso a gennaio e nel mese di riferimento

3.4 La pratica religiosa

Le “pratiche religiose” aumentano di un terzo (e non solo quelle digitali che triplicano): la “meditazione del Vangelo del giorno” segna un +27% rispetto a gennaio, la “Liturgia delle Ore” +31% e viene celebrata volentieri soprattutto dai giovani, le “letture spirituali” crescono sino al +48% tra i laici non sposati, le “iniziative ecumeniche” del +38% (tra i giovani +82%) e le “devozioni a casa” come i Rosari del +68%, il tutto su un indice di assiduità media settimanale. In calo il volontariato al Nord, mentre flette di appena poco (-5%) nel Mezzogiorno (Tab. 2-3).

	LONTANI		SALTUARI		DELLA DOMENICA		FREQUENTI		QUOTIDIANI		LONTANI + SALTUARI		QUOTIDIANI + FREQUENTI		TOTALE PRATICANTI	
	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese
L'importanza di leggere e meditare la Parola di Dio	0,55	0,54 ↘	0,48	0,50 ↗	0,70	0,76 ↗	0,80	0,89 ↗	0,80	0,85 ↗	0,49	0,52 ↗	0,80	0,87 ↗	0,73	0,80 ↗
La presenza amorevole di Dio	0,63	0,64 ↗	0,48	0,52 ↗	0,66	0,72 ↗	0,78	0,82 ↗	0,78	0,83 ↗	0,54	0,56 ↗	0,78	0,83 ↗	0,71	0,76 ↗
L'importanza di ricevere la comunione sacramentale	0,47	0,48 ↗	0,45	0,47 ↗	0,69	0,70 ↗	0,87	0,88 ↗	0,83	0,85 ↗	0,46	0,48 ↗	0,85	0,86 ↗	0,75	0,76 ↗
La necessità di dare forma alla tua vita	0,61	0,59 ↘	0,54	0,57 ↗	0,67	0,75 ↗	0,72	0,76 ↗	0,78	0,81 ↗	0,56	0,56 ↗	0,74	0,78 ↗	0,70	0,76 ↗
La creatività imprevedibile dello Spirito Santo	0,47	0,60 ↗	0,45	0,47 ↗	0,60	0,70 ↗	0,73	0,80 ↗	0,72	0,82 ↗	0,46	0,52 ↗	0,73	0,81 ↗	0,64	0,74 ↗
L'importanza di riunirsi come comunità ecclesiale	0,45	0,45 ↗	0,42	0,42 ↗	0,61	0,66 ↗	0,79	0,80 ↗	0,75	0,82 ↗	0,43	0,43 ↗	0,77	0,81 ↗	0,67	0,71 ↗
La vicinanza della Chiesa	0,45	0,57 ↗	0,43	0,40 ↘	0,55	0,60 ↗	0,67	0,70 ↗	0,66	0,71 ↗	0,44	0,46 ↗	0,67	0,71 ↗	0,59	0,64 ↗
L'importanza di pregare il Rosario	0,47	0,43 ↘	0,31	0,30 ↘	0,43	0,52 ↗	0,65	0,71 ↗	0,60	0,70 ↗	0,37	0,35 ↘	0,63	0,71 ↗	0,50	0,59 ↗
La necessità di un ripensamento della Chiesa	0,46	0,49 ↗	0,42	0,44 ↗	0,51	0,58 ↗	0,51	0,55 ↗	0,57	0,63 ↗	0,44	0,46 ↗	0,54	0,56 ↗	0,52	0,56 ↗
L'importanza di sostenere economicamente la Chiesa	0,40	0,34 ↘	0,33	0,32 ↘	0,48	0,47 ↘	0,59	0,60 ↗	0,58	0,56 ↘	0,36	0,33 ↘	0,58	0,56 ↘	0,52	0,51 ↘
La vicinanza della tua comunità parrocchiale	0,30	0,35 ↗	0,37	0,33 ↘	0,48	0,43 ↘	0,61	0,60 ↘	0,57	0,54 ↘	0,34	0,34 ↗	0,59	0,57 ↘	0,52	0,48 ↘
Le dipendenze dai preti e della gerarchia ecclesiale	0,18	0,18 ↗	0,22	0,24 ↗	0,33	0,32 ↘	0,44	0,44 ↗	0,49	0,49 ↗	0,21	0,22 ↗	0,46	0,46 ↗	0,37	0,37 ↗

Tabella 2. Il sentire religioso per la pratica religiosa dettagliata

	MASCHI		FEMMINE		18-40		41-60		61+	
	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese	gen	ultimo mese
Vangelo del giorno	2,08	2,66 ↑	2,80	3,56 ↑	2,08	2,81 ↑	2,85	3,33 ↑	2,44	3,42 ↑
Messe in diretta TV/streaming	0,38	2,29 ↑	0,65	3,33 ↑	0,57	2,11 ↑	0,47	3,10 ↑	0,65	3,40 ↑
Lectture spirituali	1,90	2,30 ↑	1,90	2,76 ↑	1,74	2,59 ↑	2,07	2,65 ↑	1,78	2,49 ↑
Devozioni a casa	1,16	2,05 ↑	1,56	2,58 ↑	1,14	2,15 ↑	1,59	2,47 ↑	1,38	2,45 ↑
Liturgia delle Ore	1,63	1,95 ↑	1,53	2,11 ↑	1,90	2,47 ↑	1,47	1,78 ↑	1,43	2,10 ↑
Devozioni in diretta TV/streaming	0,35	1,57 ↑	0,82	2,22 ↑	0,55	1,85 ↑	0,60	1,97 ↑	0,79	2,22 ↑
Pregliere/catechesi videoconf	0,20	0,96 ↑	0,35	1,39 ↑	0,30	1,60 ↑	0,25	1,21 ↑	0,36	0,96 ↑
Volontariato	0,81	0,71 ↓	0,85	0,69 ↓	0,85	0,60 ↓	0,80	0,79 ↓	0,88	0,64 ↓
Parlare con il proprio parroco	1,00	0,72 ↓	1,05	0,64 ↓	1,08	0,78 ↓	1,24	0,81 ↓	0,66	0,38 ↓
Pregliera personale in Chiesa	1,33	0,69 ↓	1,47	0,50 ↓	1,23	0,49 ↓	1,56	0,60 ↓	1,34	0,59 ↓
Iniziative ecumeniche/interreligiose	0,24	0,35 ↓	0,45	0,61 ↓	0,36	0,66 ↓	0,25	0,37 ↓	0,57	0,60 ↓
Messa di persona	1,57	0,40 ↓	1,92	0,19 ↓	1,67	0,13 ↓	1,92	0,26 ↓	1,69	0,41 ↓

Tabella 3. La pratica religiosa per genere e fasce d'età (laici)

3.5 Le celebrazioni in diretta Streaming

Le “celebrazioni in diretta di Papa Francesco”, a partire da quelle di Casa Santa Marta, che qualcuno vorrebbe continuassero, è l'opzione scelta da un fedele su due quando non si celebrano Sante Messe con la presenza dei fedeli. Il 16% preferisce il proprio parroco in *streaming*, il 15% un altro prete e il 10% segue il proprio vescovo, soprattutto nel Nord Italia. Se la “Liturgia della Parola celebrata in famiglia” è l'opzione del restante 11%, questa percentuale sale al 21% nella fascia d'età 18-40 anni ed è la modalità più caldeggiata anche dai presbiteri (63%), che esprimono qualche diffidenza verso un certo esibizionismo o clericalismo che lo *streaming* può alimentare.

I laici hanno apprezzato molto la modalità delle celebrazioni in streaming e in buona misura hanno pure condiviso la collaborazione tra la CEI e il Governo italiano, con l'eccezione di frange assolutamente minoritarie. Le posizioni di scontro non sono state molto apprezzate.

3.6 La partecipazione alla messa: confronto prima e nel corso della pandemia

Se la frequenza della Messa partecipata personalmente a gennaio era stabile tra il 56% e il 60% per quella domenicale, tra il 15% e il 20% più volte alla settimana e tra l'8% e il 10% per quella quotidiana, senza notevoli differenze di età tra i rispondenti al nostro sondaggio (non rappresentativo ovviamente dell'intera popolazione italiana, dove la frequenza domenicale non supera il 30%), la frequenza delle Messe in diretta è più frastagliata: i giovani tendono ad essere meno interessati rispetto agli altri e la prediligono una volta alla settimana, mentre nelle fasce d'età più elevate prevale un'assiduità quotidiana. Nel complesso i “praticanti” (almeno una volta alla settimana) della Messa su schermo, come detto, sono l'82% rispetto all'85% dei rispondenti che a gennaio avevano preso parte alla celebrazione eucaristica con frequenza almeno settimanale.

Analizzando i dati per la pratica per impatto del contagio, i rispondenti che affermano di non conoscere parrocchiani contagiati da COVID-19 aumentano le pratiche dal 16,6 a 20,3 (+22%); tra quelli che hanno qualche sospetto l'indicatore passa da 12,5 a 17,1 (+37%) e invece tra chi è sicuro di contagi nel proprio territorio l'incremento è dal 14,6 al 20,2 (+38%) (Tab. 4).

	NESSUN CONTAGIO			FORSE CONTAGI			CONTAGI		
	gen	ultimo mese		gen	ultimo mese		gen	ultimo mese	
Vangelo del giorno	2,70	3,34	↑	2,25	2,89	↑	2,68	3,46	↑
Messe in diretta TV/streaming	1,02	3,56	↑	0,35	2,46	↑	0,41	2,96	↑
Lectture spirituali	2,06	2,55	↑	1,93	2,50	↑	1,77	2,70	↑
Devozioni a casa	1,46	2,21	↑	1,30	2,44	↑	1,49	2,45	↑
Liturgia delle Ore	1,72	1,97	↑	1,46	1,87	↑	1,57	2,26	↑
Devozioni in diretta TV/streaming	1,07	2,12	↑	0,52	1,76	↑	0,46	2,09	↑
Pregliere/catechesi videoconf.	0,53	1,34	↑	0,18	1,09	↑	0,24	1,29	↑
Parlare con il proprio parroco	1,27	0,77	↓	0,72	0,48	↓	1,14	0,79	↓
Volontariato	1,09	0,94	↓	0,55	0,50	↓	0,93	0,71	↓
Pregliera personale in Chiesa	1,35	0,57	↓	1,25	0,39	↓	1,71	0,73	↓
Iniziative ecumeniche/interreligiose	0,40	0,56	↑	0,42	0,50	↑	0,31	0,48	↑
Messa di persona	1,95	0,32	↓	1,56	0,21	↓	1,89	0,29	↓

Tabella 4. La pratica religiosa e le abitudini per impatto del contagio

Per l'81% dei rispondenti, soprattutto nelle zone più colpite dalla pandemia, il tempo di emergenza è stato un'opportunità da vivere nella creatività, per il 15% è stato uno stallo (percentuale che sale al 22% per i conservatori moderati); per il 2% è insensato e un altro 2% è definito un "castigo divino": tra i tradizionalisti/reazionari il dato è sensibilmente più alto, ma si ferma pur sempre al 17%.

3.7 Il futuro della Chiesa nel post Pandemia

In generale, i risultati hanno evidenziato che il *sentimento e la pratica religiosi* non sono affatto diminuiti e molti hanno seguito le liturgie da remoto e in Tv, con tutti i limiti e le restrizioni. Sono aumentati i momenti di preghiera domestica attraverso la lettura della Bibbia e del Vangelo in famiglia. Molti hanno seguito le meditazioni proposte in TV dai vari monasteri, soprattutto femminili.

Con forme nuove e creative è cresciuta la vicinanza dei cattolici alla religione, e ciò senza differenza di genere ed età. Coloro che hanno risposto immaginano una Chiesa post-pandemia più povera economicamente ma molto più ricca spiritualmente, vicina al popolo e sensibile alle necessità spirituali; più partecipata, presente mediaticamente e fisicamente e attenta alle necessità anche materiali; tendenzialmente più ecumenica ma meno clericale e meno esibizionista. Non mancano di fornire indicazioni utili per il futuro: si suggerisce di continuare a integrare il mediale (non necessariamente Messe in *streaming*, ma soprattutto approfondimento esperienziale della Parola di Dio e formazione per i laici) con la presenza già esistente, orientando il tutto a relazioni essenziali di autentica prossimità, amicizia, semplicità e accoglienza senza discriminazioni, raggiungendo chi è lontano con un approccio familiare ma nello stesso tempo qualificato.

3.8 L'indagine dell'OLIR¹⁰

“*Libertà religiosa e fede al tempo del Covid-19. Fase I*”, è il titolo di un'indagine, che ha coinvolto circa 4000 persone, promossa dall'Università “Giustino Fortunato” in collaborazione con il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università della Campania “Luigi Vanvitelli” e con il Dipartimento di Diritto Canonico della Pontificia Università dell'Italia Meridionale, Sez. Tommaso D'Aquino. Lo scopo dichiarato è stato quello di analizzare la reazione del fedele/cittadino nei confronti della ‘nuova’ esperienza di fede, vissuta durante la prima fase della pandemia. In particolare il *focus* era riferito alle restrizioni del diritto di libertà religiosa e alle celebrazioni della Chiesa cattolica trasmesse con modalità mediatica. Il gruppo dei rispondenti è costituito dal 70% dei praticanti assidui. Il 79% apprezza provvedimenti governativi che limitano partecipazione a culti; tra le decisioni meno condivise c'è il divieto dei funerali religiosi. Durante il periodo della pandemia un terzo dei rispondenti andava in Chiesa per una preghiera individuale. In relazione alla vita spirituale personale si rileva: il 43% ha dichiarato che è aumentata per il 43%; per il 48% essa è stata vissuta come prima; una minoranza del 9% ha dichiarato che è diminuita. Sull'utilizzo dei media e delle celebrazioni in *streaming*, una buona fetta (87%) di intervistati ha dichiarato di apprezzare gli strumenti tecnologici come valido aiuto per partecipare alle funzioni religiose; il 56% li apprezza molto/moltissimo e abbastanza il 31%. Soprattutto la TV è preferita dal 47%, Facebook dal 27%, YouTube dal 11%. Il 79% valuta positivamente le celebrazioni religiose social, il 3% negativamente e il 12% è scettico. Infine sulla possibilità dell'uso delle tecnologie, un terzo non ha avuto problemi nel partecipare, un altro terzo segnala difficoltà legate al corpo o alla difficoltà di rapportarsi con il sacro con le tecnologie. Per quanto riguarda il futuro, un quarto dei praticanti che hanno risposto esprime il desiderio di continuare con le modalità online e *streaming* anche nel periodo del post-Covid¹¹.

3.9 L'analisi del Censis

Nel periodo estivo, in una fase di incertezza, il Censis ha condotto una riflessione, su quanto è accaduto nei mesi del *lockdown* di inizio 2020¹². L'analisi dedicata ai comportamenti della Chiesa italiana in conseguenza del *lockdown* esprime una dura critica: «In questa situazione di generale impreparazione, le strutture ecclesiali si sono trovate più impreparate di tutte le altre [...]. Colpisce come la Chiesa come “corpo collettivo” si sia trovata a subire i processi reali (la pandemia e gli interventi di fronteggiamento) senza elaborare una propria

¹⁰ Osservatorio delle Libertà ed Istituzioni Religiose.

¹¹ I dati dell'indagine si possono consultare al link: <https://bit.ly/2A9pmqT>.

¹² Censis, *Stress test Italia. I soggetti dell'Italia che c'è e il loro fronteggiamento della crisi*, Roma, 2 luglio 2020.

valutazione della dinamica collettiva dei mesi da febbraio a giugno, chiusura e riapertura dei riti ecclesiali compresi»¹³.

Si legge nel rapporto che «la gestione ecclesiale della pandemia è stata di totale obbedienza alle autorità statali»¹⁴, che per ragioni di sicurezza sanitaria indicavano di sospendere le celebrazioni liturgiche comunitarie, le attività pastorali, le azioni socio-assistenziali, l'ordinaria gestione dei bisogni religiosi individuali¹⁵. Secondo il Censis solo il Papa avrebbe riempito il vuoto della Chiesa con la sua presenza sui media in occasione delle feste pasquali. Un'immagine forte, che però non è in grado di sostituire il lavoro ordinario delle comunità parrocchiali e diocesane. Sono esplicite anche altre critiche ai comportamenti passivi e remissivi della Chiesa nella prima fase.

La posizione del Censis non è condivisa anche nel mondo cattolico¹⁶: «Purtroppo la riflessione del Censis, nel caso della Chiesa, non è corredata da nessuna analisi empirica, tanto meno dal supporto di dati ricavati da fonti secondarie. Si tratta di semplici opinioni. Però prenderle in considerazione può forse aiutare a chiarire alcune questioni mostrando un punto di vista diverso, che, insieme a tanti altri potrebbe arricchire il tempo di verifica che occorre per avventurarsi nella nuova fase. Innanzitutto, le chiese non sono mai state chiuse. I singoli fedeli avevano la possibilità di accedervi, mantenendo le distanze e osservando le dovute precauzioni. Erano vietati gli assembramenti, per limitare i contagi, e per questo sono state sospese le funzioni religiose: un atto eccezionale e inedito, compiuto con grande dolore e sacrificio»¹⁷. Inoltre il sostegno ai poveri non è stato mai interrotto e l'assistenza agli ultimi è stata assicurata. Anche le attività di mensa e di consegna dei pasti non hanno subito interruzioni; anzi, sono diventate un osservatorio per rilevare e denunciare le difficoltà di tanti senza fissa dimora e dei 'nuovi poveri'. Anche nel periodo successivo, nel 2021 e ancora oggi molti volontari nelle parrocchie e in altri luoghi religiosi hanno continuato le attività di distribuzione di pasti e di pacchi-viveri. L'affluenza dei richiedenti, poveri, immigrati e italiani, è più che raddoppiata, segnale di una povertà crescente e generalizzata.

¹³ Ivi 80.

¹⁴ Ivi 81.

¹⁵ Ivi.

¹⁶ Spadaro A., Casavecchia A., «La scuola e la Chiesa nella pandemia», in *La Civiltà Cattolica*, IV/2020, 21 novembre pp. 261-262.

¹⁷ Cfr. il sito della Conferenza episcopale italiana, dove si legge: «L'interpretazione fornita dal Governo include rigorosamente le Sante Messe e le esequie tra le "cerimonie religiose". Si tratta di un passaggio fortemente restrittivo, la cui accoglienza del Decreto è mediata unicamente dalla volontà di fare, anche in questo frangente, la propria parte per contribuire alla tutela della salute pubblica» («Decreto "corona incontra sofferenze e difficoltà nei Pastori, nei sacerdoti e nei fedeli. L'accoglienza virus": la posizione della Cei», 8 marzo 2020, in www.chiesacattolica.it).

4. Conclusione: il futuro della Chiesa nel post-pandemia

Dopo la seconda e la terza ondata di pandemia, in un periodo ancora complesso, incerto e confuso, sono cambiate anche le regole per le celebrazioni religiose, ma alle messe nelle chiese si può, generalmente, ancora partecipare. Alcuni, sia perché, come è emerso nelle analisi delle precedenti ricerche, hanno avuto un'esperienza positiva nella Fase I, sia per timore nei confronti del pericolo sanitario, potrebbero comunque preferire seguirle online. Mons. Raffaello Martinelli, vescovo di Frascati, ha proposto alcune riflessioni riguardo al valore e all'efficacia delle funzioni trasmesse via internet o in TV, valutandone i rischi, i limiti e l'utilità. Secondo la sua prospettiva con le celebrazioni eucaristiche virtuali si corre il rischio che si possa consolidare l'idea di una fede smaterializzata, dove la spiritualità e l'intimità siano ritenute più importanti rispetto alla corporeità. Può passare il concetto che la fisicità sia un aspetto ininfluente ai fini del culto, che il corpo del singolo fedele non sia membro di un corpo più grande che è quello di Cristo, ovvero la Chiesa. Certamente, la partecipazione in diretta è preferibile, perché seguire simultaneamente il celebrante dona un valore aggiunto alla preghiera.

In una prospettiva futura sono molto significativi gli elementi che emergono dalla citata ricerca dell'Associazione "I nipoti di Maritain", che ha fatto un'analisi su questo piano, ponendo la domanda: *Grazie all'ambiente mediale, le nostre Chiese hanno raggiunto moltissime persone: come continuare a coinvolgerle anche dopo?*¹⁸ È difficile in questo momento di incertezza a tutti i livelli individuare comportamenti religiosi che valgano per tutti i tempi e in tutti i luoghi ma le soluzioni vanno ricercate con saggezza e devono essere condivise.

Ritengo che in futuro il *trend* sarà in questa direzione, nella ricerca di modi di vivere la religiosità con creatività ed essenzialità.

¹⁸ Cfr. le risposte aperte nel rapporto di ricerca: <http://nipotidimaritain.blogspot.com/2020/04/sondaggio-chiesa.html>.

Riferimenti bibliografici

- ASSOCIAZIONE DI DIBATTITO ECCLESIALE “NIPOTI DI MARITAIN”. (2020). *Nella Chiesa che cambia? Il cambiamento del sentire, della pratica e delle abitudini religiose dei cattolici in Italia al tempo del COVID-19*, 12 maggio 2020: <http://nipotidimaritain.blogspot.com/2020/04/sondaggio-chiesa.html>
- CANTA, C.C. (2020). La religione ai tempi del Covid 19, *C3dem*, 23 aprile 2020: <https://www.c3dem.it/la-religione-ai-tempi-del-covid>
- CANTA, C.C. (2020a). Le religioni in Italia al tempo della pandemia da coronavirus. C- 19 Tra Chiese e Moschee, in *Aurora*, 5 maggio, 4-5.
- CANTA, C.C. (2004). *Religiosità, modernità e cultura nel pellegrinaggio notturno alla Madonna del Divino Amore*, Milano: Franco Angeli.
- CENSIS. (2020). *Stress test Italia. I soggetti dell'Italia che c'è e il loro fronteggiamento della crisi*, Roma, 2 luglio.
- DIAMANTI, I. (2020). Dalla Fede alla fiducia. Francesco più popolare della sua Chiesa, *La Repubblica*, 14.11.2020, 17
- MOCELLIN, G. (2020). Nel sondaggio e nel monologo un sentire religioso più forte, *Avvenire*, 20 maggio, 2.
- SPADARO, A.S.I., CASAVECCHIA, A. (2020). La scuola e la Chiesa nella pandemia. Appunti dal Rapporto Censis, *La Civiltà Cattolica*, (IV), 4089, 255-264.
- ZYGULSKI, P. (2020). Non solo Streaming. In tempo di pandemia crescono il sentire e la pratica religiosa, *Avvenire*, 17 maggio.
- ZIGULSKY, P. (2020). Il cambiamento del sentire, della pratica e delle abitudini religiose dei cattolici in Italia al tempo del COVID-19, *C3dem*, 20.05.2020: <https://www.c3dem.it/il-cambiamento-del-sentire-della-pratica-e-delle-abitudini-religiose-dei-cattolici-in-italia-al-tempo-del-covid-19/>

Pubblicazioni della ricerca

- ASSOCIAZIONE DI DIBATTITO ECCLESIALE “NIPOTI DI MARITAIN”. (2020). *Nella Chiesa che cambia? Il cambiamento del sentire, della pratica e delle abitudini religiose dei cattolici in Italia al tempo del COVID-19*, 12 maggio 2020: <http://nipotidimaritain.blogspot.com/2020/04/sondaggio-chiesa.html>
- ZYGULSKI, P. (2020). Non solo Streaming. In tempo di pandemia crescono il sentire e la pratica religiosa, *Avvenire*, 17 maggio.
- ZIGULSKY, P. (2020). Il cambiamento del sentire, della pratica e delle abitudini religiose dei cattolici in Italia al tempo del COVID-19, *C3dem*, 20.05.2020: <https://www.c3dem.it/il-cambiamento-del-sentire-della-pratica-e-delle-abitudini-religiose-dei-cattolici-in-italia-al-tempo-del-covid-19/>

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

TV2000: La prof.ssa Carmelina Chiara Canta illustra i risultati nella trasmissione *Rete di Speranza*, con mons. Francesco Savino (Vescovo di Cassano allo Ionio) e Gennaro Ferrara, 19 maggio 2020.

PADRE PIO TV: *Le abitudini religiose ai tempi del covid*, trasmissione #fuoriprogramma in *A sua somiglianza*, con prof.ssa Canta, Piotr Zygulski, don Pasquale Pio Di Fiore, intervistati da Annamaria Salvemini.

RADIO INBLU: La prof.ssa Canta intervistata nella trasmissione *Ecclesia*, 16 maggio 2020.

5.

Lifelong learning e diritto allo studio ai tempi del COVID-19: una ricostruzione dell'esperienza delle 150 ore tra strumenti didattici digitali e riflessione storica

Maurizio Ridolfi, Raffaello A. Doro*

1. Un percorso di ricerca e didattico

Di grande attualità sono i temi di una “cittadinanza attiva” e di una educazione permanente che contrasti la deficitaria condizione di alfabetizzazione degli adulti italiani. Sono problematiche che hanno un significativo retroterra storico-sociale, che occorre indagare e valorizzare a tutti i livelli, muovendo dal mondo del lavoro e dell'università, sul terreno tanto della ricerca che della didattica, della formazione come di una adeguata *Public History* (una storia pubblica che si confronti con le domande dei cittadini e con le sfide dei nuovi linguaggi della comunicazione). Nel periodo dell'emergenza sanitaria, nell'ambito dei Corsi di Storia contemporanea (laurea triennale, SDE-Eduform) e di Storia sociale (laurea magistrale, MaPSS) tenuti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Roma 3, nel secondo semestre dell'anno accademico 2019/2020 e nel primo semestre dell'anno accademico 2020/2021, è stato avviato un progetto di ricerca centrato sul rapporto tra cittadini e lavoratori nell'ottica di una consapevole educazione alla cittadinanza repubblicana. Di particolare efficacia si è rivelato lo spunto di ricostruire la storia dell'istituto delle 150 ore¹. Questo diritto, previsto già dall'articolo 10 dello Statuto dei lavoratori (1970), è stato sancito nell'aprile 1973 dal rinnovo del contratto nazionale dei lavoratori metalmeccanici. Gradualmente la possibilità di usufruire delle 150 ore per il diritto allo studio è stata estesa anche agli altri settori del mondo del lavoro, sia pubblici che privati. Successivamente anche a fasce della popolazione che non rientravano nelle categorie “tradizionali” del lavoro dipendente come per esempio le casalinghe (anche sull'onda di un forte protagonismo femminile negli anni più intensi delle rivendicazioni femministe) e successivamente a settori sociali emarginati, come per esempio i detenuti e in seguito gli immigrati. L'obiettivo è quello di inserire la vicenda

* Il testo delinea un progetto di ricerca e didattico in corso di svolgimento presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre. Il paragrafo 1 è di M. Ridolfi, i paragrafi 2-7 di R.A. Doro.

¹ Cfr. P. Causarano, «La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore, *Rivista di Storia dell'educazione*, 1 (3), pp. 141-158; F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio*, Edizioni Lavoro, 2011; M.L. Tornesello, *Il sogno di una scuola*, Petit Plaisance, 2006.

delle 150 ore all'interno della storia dell'educazione degli adulti in Italia. Interessa sottolineare il nesso tra la formazione e il proprio miglioramento in termini di conoscenza come una possibilità anche di essere un cittadino più consapevole rispetto al proprio ruolo all'interno della Repubblica. In che modo i lavoratori hanno sfruttato questa opportunità per una crescita propria e individuale anche rispetto ai valori incarnati dalla Costituzione e dallo Stato repubblicano? Davanti all'innovazione rappresentata nel periodo dell'emergenza dalla didattica a distanza, abbiamo voluto valorizzare la storia dell'educazione degli adulti nell'Italia repubblicana, ricostruendo come questa è nata, soffermandoci su alcuni esempi che hanno sancito l'avvento di nuove forme di didattica a distanza attraverso i mezzi audiovisivi. Muovendo da fonti prevalentemente audiovisive e digitali, abbiamo voluto sperimentare la validità della proposta di questa ricerca agli studenti per affrontare il tema della cittadinanza attiva in relazione alla storia dell'educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Questa metodologia ha permesso di impostare un primo lavoro di ricerca attraverso una promettente tesi di laurea², che ha confermato quanto questo tema può essere fecondo rispetto ad una riflessione più generale sul rapporto tra l'essere cittadini attivi nella Costituzione e nell'Italia repubblicana, partendo dalla maturazione di una consapevolezza del valore dell'apprendimento e della formazione permanenti.

2. Dall'educazione popolare alla scuola degli operai

L'acquisizione del diritto allo studio garantito dalle 150 ore per i lavoratori dell'industria, ottenuto ufficialmente dal 1973, si innestava all'interno di una riflessione più generale sul mondo dell'educazione degli adulti in Italia. Dopo la riforma della scuola media nel 1962, diversi erano stati gli educatori, i sociologi, gli intellettuali, i pedagogisti che riflettevano con attenzione sul mondo dell'istruzione e dell'educazione, mettendone in evidenza la loro dimensione "classista" ed escludente. Sono gli anni nei quali Don Lorenzo Milani con *Lettera a una Professoressa*, libro inchiesta realizzato dai suoi allievi della scuola di Barbiana, evidenziava le enormi disparità nell'accesso alla formazione per i figli delle classi subalterne. Un'attenzione che veniva dal basso e che si alimentava anche di altre suggestioni provenienti dalle riflessioni di Paulo Freire che nel 1970 dava alle stampe un vero e proprio manifesto politico educativo con il testo *La Pedagogia degli oppressi*. L'esperienza di Don Milani e quella più in generale dei "preti-operaio" proponeva con forza un cambiamento nel sistema di formazione. A livello nazionale in questa fase l'attività di Don Milani non era un'attività isolata e furono molti gli intellet-

² A.J. Croitoru, *Il valore della formazione continua attraverso l'eredità delle 150 ore. Sguardo storico e contributo femminile*, tesi di laurea, aa. 2019-2020, rel. Prof. M. Ridolfi, Dipartimento di Scienze della Formazione, 2020.

tuali, gli educatori e gli scrittori che partendo da vari e differenti presupposti teorici diedero vita ad originali ed innovative forme di educazione popolare. Tra le tante esperienze, solo per citare le più conosciute si ricorda il Movimento di cooperazione educativa, le diverse esperienze di Aldo Capitini, Danilo Dolci, Gianni Bosio, Mario Lodi³. Sarà grazie alle spinte provenienti dai movimenti del Sessantotto che le scuole popolari si sarebbero affermate anche in un'ottica di contro scuola. È in questo momento che in Italia, anche sulla spinta di un sindacato sempre più conflittuale e deciso nella propria rivendicazione dei diritti, che nel maggio 1970 si sarebbe arrivati alla firma dello Statuto dei lavoratori. L'articolo 10 prevedeva già la possibilità per i lavoratori di frequentare dei corsi di istruzione per completare il proprio percorso di studi lasciato interrotto. In questa dinamica centrale fu il ruolo svolto dai sindacati, in modo particolare dalla categoria più numerosa, quella dei metalmeccanici che si riuniva nel sindacato unitario della Federazione dei lavoratori metalmeccanici (FLM). In occasione del rinnovo del contratto nazionale, avvenuto dopo una lunga trattativa nell'aprile 1973, si affermava il principio del diritto allo studio attraverso le 150 ore. Questo diritto è pagato dall'impresa e l'utilizzo del monte ore totale può essere scaglionato su più anni (di norma tre), ma anche concentrato in un anno solo. Esso è programmato collettivamente dal sindacato industriale in relazione con le nuove rappresentanze aziendali di base, i consigli di fabbrica, e con le loro articolazioni sociali, i «gruppi omogenei», all'interno di una negoziazione con l'azienda per garantirne la continuità produttiva e di servizio. La gestione delle modalità di questo diritto e dei suoi contenuti culturali è a libera disposizione dei lavoratori, fatti salvi il riferimento esplicito da parte del sindacato alla scuola pubblica e le quote temporali e quantitative di accesso negoziate collettivamente dalla rappresentanza aziendale con l'impresa. Questo istituto contrattuale, fra il 1974 e il 1975, viene diffuso a tutti i maggiori comparti economici, in primo luogo industriali. Negli anni seguenti, coinvolgerà anche il settore dei servizi pubblici e privati e la pubblica amministrazione. Negli anni '70 la proposta e l'offerta didattica sono dunque soprattutto collegate all'iniziativa sindacale, ma ben presto anche alcuni enti regionali e gli enti locali, sviluppano un'intensa campagna in favore del recupero dell'obbligo scolastico attraverso i corsi delle 150 ore⁴. Tra i leader sindacali che spinsero maggiormente in direzione del riconoscimento di questo diritto vi fu Bruno Trentin, all'epoca segretario della Fiom che legava strettamente il diritto alla formazione in una prospettiva di liberazione dal lavoro nel mondo sociale. A partire dall'anno scolastico 1973-74 iniziarono le prime attività dei corsi delle 150 ore. Gli studenti-lavoratori che tornavano sui banchi di scuola entravano in contatto con un mondo della scuola pubblica che era in profonda trasformazione. Fu soprat-

³ M.L. Tornesello, *Cattedre rovesciate. Scuola di base, Scuola popolare e contro scuola*, *Zapruder*, 27/2012, pp. 78-85.

⁴ D. Demetrio, *150 ore e diritto d'alfabeto*, Guaraldi, 1977.

tutto nei primi anni che grazie anche alla capacità di innovazione didattica da parte di molti docenti, si instaurò un rapporto diverso tra docenti e discenti. In un'ottica di apprendistato civile molti docenti colsero l'occasione per innovare nelle metodologie didattiche partendo proprio dai bisogni formativi legati direttamente alla vita degli studenti. I primi corsi di italiano per esempio, partivano dalla ricerca delle motivazioni individuali che avevano spinto gli operai ad iscriversi ai corsi utilizzando i metodi del dibattito, della ricerca interdisciplinare e del collegamento con l'ambiente sociale. Nell'area del triangolo industriale Milano, Genova e Torino si assisteva inoltre alla partecipazione di molti lavoratori immigrati negli anni precedenti dal Mezzogiorno che attraverso questa possibilità di riprendere gli studi, imparavano a conoscersi come membri di un gruppo unito sfruttando l'istruzione come forma di crescita anche in una rinnovata consapevolezza da cittadini. Tra le richieste più frequenti dei lavoratori vi era per esempio quella di imparare a leggere in modo "consapevole" i dettagli della busta-paga. Si è parlato dell'esperienza delle 150 ore come di una forma di "autoeducazione popolare". In effetti nei primi due anni circa 100 mila metalmeccanici tornarono sui banchi di scuola; seguirono le altre categorie professionali. Il risultato fu la possibilità di usufruire di un monte ore triennale retribuito, allo scopo di ottenere un titolo di studio (la terza media, di cui il 75% dei lavoratori era privo). Il principio di fondo che si perseguiva era la qualificazione dei lavoratori ed insieme l'acquisizione di un ruolo consapevole in quanto cittadini della Repubblica, secondo i principi di un sindacato dei diritti che acquisiva una funzione civile. Centinaia di migliaia di uomini e donne ebbero modo di vivere una indimenticabile esperienza umana e di riscatto personale. Tramite l'utilizzo del tempo del lavoro per riprendere gli studi interrotti, furono anni di riscoperta di una educazione civica, nonché di cine-forum, di corsi di italiano e storia, messi in piedi grazie all'aiuto di scrittori ed esponenti della cultura, soprattutto di insegnanti che operavano nelle scuole pubbliche o che si impegnarono con passione nei corsi delle 150 ore. Secondo i dati riportati in uno dei primi studi dedicati al tema nel primo ciclo, fra il 1974 e il 1977, i partecipanti furono oltre 220.000⁵. Si trattava di un evento che fino agli anni Ottanta assumeva il carattere di un processo educativo di massa, autonomo e partecipato⁶. Le 150 ore si inserivano inoltre all'interno di un quadro internazionale dove i processi di formazione degli adulti costituivano un aspetto importante dei sistemi di formazione anche in altri Paesi europei. La legge Delors del luglio 1971 in Francia aveva istituito dei permessi retribuiti ai lavoratori per il diritto allo studio inserendosi in una tendenza già ben presente anche nella Germania attraverso l'esempio delle *Wolkshochschule*⁷.

⁵ N. Delai, *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e nuove strategie educative*, Marsilio, 1977, p. 34.

⁶ F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia. Dal "diritto di adunarsi" alle "150 ore"*, Editori Riuniti, 1978, pp. 320-325.

⁷ *Tornare a scuola in Europa: sistemi formativi a confronto*, a cura di L. Pagnoncelli, Unicopli, 1985.

3. Fonti e didattica a distanza: le potenzialità del web

Delineato il quadro di indagine sull'esperienza delle 150 ore si rivelano di grande interesse e di valido supporto didattico alcune fonti presenti negli archivi digitali. Se per quanto riguarda le fonti archivistiche disponiamo di un ampio ventaglio di documentazione prodotta dai sindacati⁸, nell'ottica della formazione di una cittadinanza attiva e repubblicana, numerosi documenti audiovisivi permettono di inserire questo fenomeno in una storia di più lungo respiro. Tra le fonti presentate agli studenti che hanno restituito un'ampia testimonianza di questa vicenda occorre ricordare il documentario *Le 150 ore*, realizzato nel 1974, conservato negli archivi digitali dell'AAMOD (Archivio audiovisivo del Movimento operaio e democratico). Il documentario si propone di esporre un quadro di come questa conquista è poi stata realizzata concretamente, quali esperienze reali sono state compiute, come hanno funzionato i corsi a cui hanno partecipato 20.000 lavoratori, quale rapporto è stato costruito tra lavoratori-studenti e la struttura scolastica nel suo complesso. Viene quindi esaminata l'esperienza del primo anno delle 150 ore attraverso le immagini dei dibattiti, delle visite di gruppi operai delle 150 ore in aziende diverse dalla loro e dagli esami svolti per constatare il livello di apprendimento acquisito dai partecipanti ai corsi⁹. Negli archivi della Rai è possibile recuperare alcune trasmissioni che restituiscono il valore formativo e di crescita culturale e civile e mostrano l'incidenza del nesso tra formazione continua e educazione ad una cittadinanza repubblicana. Il 2 giugno 1976, in occasione della trasmissione *La Repubblica che ci siamo dati* in onda sul Primo Canale, il giornalista Alfredo Di Laura sceglie di recarsi in una scuola della popolare borgata romana della Magliana dove si tenevano i corsi delle 150 ore per intervistare gli studenti lavoratori a proposito del significato della Repubblica e rispetto all'attualità della Costituzione. La scelta istituiva un legame forte tra l'allargamento delle competenze e la riflessione sullo stato democratico, mostrando l'importanza della creazione di questi corsi e la loro diffusione capillare nelle zone e nella fasce di popolazione dove era più sentito il bisogno di formarsi. "Dove un gruppo di operai, studenti e impiegati si ritrova per le 150 ore, insieme per studiare"¹⁰, come ricordava lo stesso giornalista nell'incipit della lezione. Queste immagini, permettono di mostrare attraverso il linguaggio articolato degli audiovisivi il valore formativo di quell'esperienza che veniva declinata in occasione del trentennale della Repubblica come una conquista progressiva del cittadino repubblicano all'interno di una vicenda più complessa.

⁸ Per un esempio cfr. *150 ore per il diritto allo studio. Il fondo Flm della Biblioteca Centrale Cisl*, a cura di Anna Bianco, 2005: <https://online.cisl.it/e-book/S03298698-0351F499.0/150ORE-1.PDF>. Ultimo accesso 28 novembre 2020.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=c2UVz4me5nM>. Ultimo accesso 28 novembre 2020.

¹⁰ *La Repubblica che ci siamo dati* (1976), tratto dal documentario *2 giugno 1946. Il giorno che divenne festa*, di Enrico Salvatori (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=6GO6bN6n-yQ>. Ultimo accesso 28 novembre 2020.

4. La televisione e l'educazione per gli adulti nell'Italia repubblicana

L'esperienza delle 150 ore può essere inserita in un quadro più ampio che si interroghi sulla storia dell'educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Da questo punto di vista il ruolo svolto dalla televisione, le cui trasmissioni ufficiali iniziano nel 1954, è stato di sicuro impatto nella lotta all'analfabetismo prima e nella sua finzione di strumento utilizzato per promuovere delle forme di sapere che altrimenti sarebbero state difficili da veicolare attraverso altri canali. Le finalità pedagogiche del mezzo televisivo si esplicano così in un'attenzione mirata alla promozione culturale di ampi strati della popolazione che non avevano avuto accesso ai livelli di istruzione minimi. È stata avviata una riflessione con gli studenti sull'impatto dei mezzi audiovisivi prima e dopo le 150 ore. La prima esperienza di una primitiva didattica a distanza realizzata attraverso la televisione risale ai programmi di *Telescuola*, progetto realizzato in collaborazione con il ministero dell'Istruzione che puntava a consentire il completamento del ciclo di istruzione obbligatoria ai ragazzi residenti in località prive di scuole secondarie. Le trasmissioni, iniziate il 25 novembre 1958 si protrassero fino al 1966 grazie all'iniziativa della Prof.ssa Maria Grazia Puglisi, sostenuta dall'amministratore delegato della Rai Marcello Rodinò, una delle pioniere della televisione che valorizzò la prospettiva per l'educazione degli adulti, ottenendo indubbi risultati sul piano didattico ed umano. A conferma di un nesso tra la formazione e il riscatto civile degli adulti l'iniziativa di *Telescuola* sarebbe stata estesa anche agli istituti penitenziari, rappresentando un'occasione di redenzione attraverso la cultura e la formazione. Di ancora maggiore impatto sarebbe stato il ruolo del maestro Alberto Manzi, con il suo celebre *Non è mai troppo tardi*. Questa trasmissione in onda dal novembre 1960 fino al maggio 1968 si proponeva di insegnare a leggere e a scrivere agli italiani fuori età scolare ancora totalmente o parzialmente analfabeti. Si trattava di autentiche lezioni in classe in diretta televisiva durante le quali Manzi utilizzava moderne tecniche di insegnamento consistenti in filmati, supporti audio, dimostrazioni pratiche, nonché degli schizzi e dei bozzetti disegnati dallo stesso Manzi su una lavagna a grandi fogli. Nel corso degli anni il maestro Manzi realizzerà circa 500 puntate che avrebbero contribuito a contrastare l'analfabetismo della popolazione italiana, permettendo a circa un milione di cittadini di conseguire la licenza elementare. Il successo di questo esperimento sarebbe stato presto riconosciuto, anche perché il formato del programma sarebbe stato ripreso anche da molte televisioni straniere¹¹. All'inizio del nuovo secolo la Rai ritornava su quelle esperienze istituendo un legame con la vicenda delle 150 ore. Ancora attraverso l'archivio delle Teche Rai è stato possibile risalire a programmi come *Le 150 ore a scuola* del 1991¹², in cui vengono intervistati lavo-

¹¹ R. Farné, *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma, 2003.

¹² <http://www.raiscuola.rai.it/articoli-programma-puntate/l-alfabetizzazione-storia-sociale-ditalia->

ratori che sottolineano come questa esperienza era stata un incentivo per appropriarsi della cultura che prima era stata loro sottratta per essere stati costretti a entrare precocemente nel mondo del lavoro. Tra le interviste ai lavoratori che ancora nel 1991 affermavano di partecipare ai corsi, si riscontra una forte motivazione individuale volta al miglioramento personale e alla crescita culturale attraverso una formazione scolastica da conseguire. Queste fonti si sono rivelate un valido strumento di supporto alle lezioni a distanza permettendo di integrare o di esplicitare con maggiore chiarezza alcuni dei contenuti sviluppati nel corso.

5. Educazione, cittadinanza e emergenze sanitarie nella storia

Nell'ottica di promuovere una riflessione con gli studenti sul significato storico della fase che abbiamo affrontato in epoca di pandemia, l'esperienza storica delle 150 ore e degli anni Settanta in Italia ha permesso di riflettere anche sui precedenti storici delle epidemie. Se il riferimento più esplicito e diretto per uno studioso di storia può apparire giustamente l'epidemia della "spagnola" di un secolo fa, sulla quale si è riflettuto evidenziandone peculiarità e differenze storico sociali rispetto al tempo presente¹³, gli anni Settanta e il tema delle 150 ore sono stati utilizzati come prospettiva da cui osservare un'epidemia più circoscritta ma intimamente legata alle vicende dell'Italia repubblicana. Si è partiti dall'esplosione dell'epidemia di colera a Napoli ricorrendo a documenti audiovisivi di archivio attraverso i quali fornire alcuni esempi su come la televisione ha raccontato questa vicenda. In un documentario Rai che ricostruiva quella emergenza sanitaria, attraverso testimonianza di giornalisti, amministratori e politici dell'epoca emergono forme virtuose di cittadinanza attiva e di movimenti di volontariato che tra l'agosto e l'ottobre 1973 si prodigarono nella campagna di vaccinazione e nell'assistenza ai più bisognosi¹⁴. Questa vicenda che istituisce un parallelo diretto con quanto vissuto a livello mondiale nel 2020, non sarebbe stata estranea all'individuazione di alcuni argomenti legati alla salute e all'ambiente che poi sarebbero stati ripresi durante l'organizzazione dei corsi delle 150 ore. La tutela della salute era uno dei diritti sociali che venivano richiesti con maggiore determinazione da una popolazione che anche attraverso queste vicende dimostrava di volere essere sempre più partecipe e consapevole del proprio ruolo nella società, anche in ambiti che esulavano dalla formazione in senso stretto ma che molto avevano a che vedere con lo sviluppo di una migliore qualità della vita.

19452000/7120/default.aspx. Ultimo accesso 26 novembre 2020.

¹³ L. Spinney, 1918. *L'influenza spagnola. La pandemia che cambiò il mondo*, Marsilio, 2019.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=CHVSnGLsiGo>. Ultimo accesso 27 novembre 2020.

6. Femminismo sindacale e educazione delle donne lavoratrici: storie di genere

Tra i molteplici aspetti di novità che l'istituto delle 150 ore configurava, vi era senza dubbio anche un'occasione di emancipazione femminile che è testimoniata dall'importanza assegnata ai corsi da parte di molte donne che, a partire da questo periodo, avevano l'occasione di riunirsi tra loro ed affrontare questioni strettamente legate alla propria dimensione di genere. Ben presto infatti quando questa opportunità venne estesa anche ad altri settori lavorativi oltre al mondo del lavoro industriale, massiccia risultò la partecipazione di donne e casalinghe ai corsi. Più in generale il tema della questione femminile era al centro anche di molti corsi monografici che venivano organizzati. Per verificare la validità di tale ipotesi, fecondo si è rivelato il lavoro di ricerca condotto da una studentessa del corso di laurea triennale che ha approfondito questa tematica. La tesi di Alessia Jessica Croitoru dal titolo "Il valore della formazione continua attraverso l'eredità delle 150 ore. Sguardo storico e contributo femminile", ha confermato il significato pratico e simbolico di questa opportunità, illustrando come in contesti geografici molto diversi tra loro, i corsi furono utilizzati per discutere insieme del ruolo della donna nella società, del rapporto con il mondo maschile, ma allo stesso tempo di riflettere su una proposta alternativa di formazione che partisse dai bisogni personali. Tra i tanti esempi a disposizione, in questa sede allo scopo di valorizzare la ricchezza delle fonti sembra utile soffermarci su due in particolare. Nel Bollettino dei Delegati della Fiat Miratori di Torino del febbraio-marzo 1975 si esplicita la motivazione alla base della creazione del corso monografico sulla "condizione femminile"¹⁵: "Il corso nasce dalla presa di coscienza di alcune delegate Fiat, che lottarono per la regolarizzazione di numerosi contatti a termine per la limitazione degli straordinari. Questa lotta fu un momento importante di socializzazione delle singole esperienze e, quel che più interessa, in ognuna delle compagne si andò chiarendo sempre di più la dimensione «politica» dei problemi cosiddetti «personali». Da qui la necessità, terminato il momento «caldo» della lotta, di ritornare sugli interrogativi emersi allora, per approfondirli allargando quanto più possibile il dibattito". Il programma del corso, partendo da esigenze legate al mondo del lavoro e della specificità della condizione femminile, si sarebbe allargato in vista di un ragionamento più ampio sulle motivazioni alla base dell'emarginazione sociale delle donne, interrogandosi su tre aspetti principali: l'andamento dell'occupazione e dei salari femminili tra il 1945 e il 1975, un'inchiesta sulle condizioni di lavoro in fabbrica, negli uffici, nei grandi magazzini, tra le pareti domestiche fino alla valutazione e alla discussione sui risultati dell'inchiesta. Per rimanere ad un altro contesto fortemente significativo è necessario ricordare l'esperienza di Lea Melandri a

¹⁵ <http://www.mirafiori-accordielotte.org/wp-content/uploads/2014/09/consigliione-3.pdf>. Ultimo accesso 20 novembre 2020.

Milano, dove furono istituiti dei corsi ai quali parteciparono soprattutto le casalinghe. Una lunga intervista a questa figura di riferimento del femminismo milanese e italiano, tra le principali animatrici in quegli anni della rivista *L'erba voglio*, permette di cogliere il significato e il valore profondo di questa iniziativa: "Le donne sono state delle pioniere nel mostrare quanto la scuola e la cultura possono modificare i ruoli tradizionali della donna"¹⁶. Da questa esperienza che per il suo impatto sarebbe stata seguita dai mezzi di comunicazione come stampa, giornali e televisioni sarebbe anche stato realizzato un film documentario dal titolo *Scuola senza fine* di Adriana Monti, una delle attiviste impegnate nella realizzazione dei corsi, che avrebbe riscosso anche un riconoscimento internazionale venendo proiettato nel 1985 in un convegno a New York sul tema Donne e cinema in Italia. Più in generale riflettendo sull'esperienza del corso per molte donne esso ha significato "la possibilità di ripensare alla propria vita alla luce di una consapevolezza nuova". Gli scritti delle partecipanti al corso nati dal desiderio di raccontarsi con una libertà sconosciuta fino allora non avevano niente di retorico e scolastico. Andavano dritti alle verità che venivano emergendo dal pensare e dal confrontarsi tra loro". Questi brevi esempi costituiscono una spia dell'importanza delle 150 ore rispetto al favorire dei percorsi di emancipazione femminile, partendo dalla propria condizione di lavoratrici, donne e madri che attraverso una rinnovata frequenza scolastica avevano l'occasione di trovarsi insieme e di discutere problemi comuni, uscendo da una dimensione dove troppo spesso queste tematiche erano relegate alla marginalità. Grazie al lavoro avviato con la laureanda è stato possibile fare interagire alcune delle fonti proposte durante il corso con l'applicazione pratica di una ricerca che indagasse dal punto di vista di genere l'impatto delle 150 ore.

7. Public History e possibili sviluppi della ricerca

Nella prospettiva di una storia per il pubblico e con il pubblico, secondo un approccio di *Public History*¹⁷, ritornare sull'esperienza delle 150 ore permette di ipotizzare e costruire iniziative e buone pratiche di storia pubblica. Nella convinzione che la disciplina storica deve orientarsi in direzione di un dialogo più stretto con la società e con tutti gli attori che operano in questo ambito, ripercorrere le radici, il consolidamento e l'evoluzione di questo istituto contrattuale, consente di valorizzare percorsi personali e storie di vita come espressione di una cittadinanza attiva e di una consapevolezza civile sull'importanza della formazione continua. Attraverso il coinvolgimento di archivi, di fonti audiovisive, di testimonianze personali è possibile ricostruire la vita di comunità di aree geografiche molto diverse tra loro per situazioni economiche e sociali, riflettendo sul valore e il significato attribuito a quella esperienza. An-

¹⁶ <https://memomi.it/femminismo-e-150-ore>. Ultimo accesso 27 novembre 2020.

¹⁷ M. Ridolfi, *Verso la Public History*, Pacini, 2017.

dare alla ricerca dei testimoni di quella stagione, fossero essi discenti, docenti o sindacalisti, ci aiuta nella comprensione di un passaggio importante della *Lifelong Learning* in Italia, inserendola in una vicenda di più ampio respiro che muovendo dal contrasto all'analfabetismo della società italiana è arrivata a promuovere nuove consapevolezze e in generale ad una maggiore integrazione all'interno di una compiuta educazione alla cittadinanza e alla Costituzione repubblicana, anche in linea con l'articolo 34 della Carta. Per questo i possibili sviluppi della ricerca inducono ad estendere l'indagine oltre il periodo degli anni Ottanta, quando finita la fase di maggiore spinta sindacale, emergono dei bisogni individuali da parte dei lavoratori e progressivamente questo diritto viene esteso anche a fasce sociali della popolazione più emarginate, come per esempio i detenuti e gli immigrati. Inoltre il ruolo sempre più importante riservato agli enti locali nella gestione e nell'organizzazione dei corsi delle 150 ore può permettere di verificare anche come questo istituto è stato recepito in aeree molto diverse tra loro. L'affidamento ai Centri Territoriali Permanenti a partire dal 1997, poi sostituiti dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) nel 2012 mostra come è possibile oggi allargare il campo di indagine analizzando anche lo sviluppo della formazione degli adulti nel tempo presente. Questa ricerca riflettendo sull'evoluzione della formazione degli adulti in Italia, punta a valorizzare oltre alle tradizionali fonti di archivio anche le fonti audiovisive e digitali, che durante il periodo di didattica a distanza sono state uno strumento efficace nello stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti. L'incontro di questo tema con gli interessi individuali degli iscritti al corso in Scienze della formazione ha permesso di verificare la validità di tali riflessioni e le opportunità che si aprono per articolare un progetto più ampio, capace di dialogare in modo efficace tanto con le tradizionali attività didattiche quanto con formule innovative e le buone pratiche di *Public History* allo scopo di potere allargare il dibattito al nesso tra formazione continua e cittadinanza attiva, nella convinzione che ritornare sull'esperienza delle 150 ore costituisce un'occasione per riflettere in maniera più compiuta su questa prospettiva.

Riferimenti bibliografici

- CAUSARANO, P. (2016). «La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *Rivista di Storia dell'educazione*, 3(1), 141-158.
- DE SANCTIS, F.M. (1978). *L'educazione degli adulti in Italia. Dal "diritto di adunarsi" alle "150 ore"*, Roma: Editori Riuniti.
- DELAÏ, N. (1977). *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e nuove strategie educative*, Venezia: Marsilio.
- DEMETRIO, D. (1977). *150 ore e diritto d'alfabeto*, Firenze: Guaraldi.
- FARNÉ, R. (2003). *Buona maestra Tv. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*. Roma: Carocci.
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori.
- LAURIA, F. (2011). *Le 150 ore per il diritto allo studio*. Roma: Edizioni Lavoro.
- MILANI, L. (1967), *Lettera a una Professoressa*, Scuola di Barbiana, Firenze: L.E.F.
- RIDOLFI, M. (2017). *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*. Pisa: Pacini.
- SPINNEY, L. (2019). *1918. L'influenza spagnola. La pandemia che cambiò il mondo*. Venezia: Marsilio.
- TORNESELLO, M.L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia: Petit Plaisance.
- TORNESELLO, M.L. (2012). Cattedre rovesciate. Scuola di base, Scuola popolare e contro scuola. *Zapruder*, 27 (2012), 78-85.

6.

La formazione degli adulti nei contesti informali di apprendimento al tempo del COVID-19: il caso della comunità Murid

Paolo Di Rienzo, Brigida Angeloni¹

1. Il quadro teorico: un approccio ecologico-sistemico

Il rapporto fra apprendimento-formazione ed adulti è sempre stato caratterizzato, e tanto più lo è oggi nell'emergenza pandemica, da una indiscussa complessità, che è contrassegnata dalla pluralità delle dimensioni adulte, dalla molteplicità delle situazioni di relazione e di comunicazione di sempre più difficile gestione, dalla pluralità e diversità dei contesti nei quali le persone vivono, con i quali esse si devono confrontare. I contesti culturali, sociali, economici, professionali segnano le identità ed i comportamenti individuali.

Assumere i contesti di apprendimento come oggetto elettivo dello studio sulla formazione degli adulti ha condotto a individuare l'approccio ecologico-sistemico come prospettiva di riferimento, caratterizzante il quadro teorico (Telfener, Casadio, 2003). In tale prospettiva, l'apprendimento e la conoscenza sono il risultato della interazione e della relazione tra le parti che costituiscono un sistema.

Nella visione ecologica di Gregory Bateson, tale sistema è caratterizzato da una struttura che connette e che mette in relazione gli esseri viventi. Da questo punto di vista, i mondi che viviamo sono mondi costruiti sulla base di valori, di strutture di significato; sono contesti segnati da idee che tengono insieme gli esseri viventi, di cui facciamo parte (Bateson, 2001). La sfida ecologica parla il linguaggio delle relazioni per avvicinarci alla comprensione del più ampio sapere che connette gli esseri viventi. Vengono così poste in primo piano questioni che si riferiscono rispettivamente alla natura dei nostri contesti di vita, all'atteggiamento complessivo dei sistemi organizzati e alle nostre responsabilità per il fatto di essere parte di un sistema fondato su interrelazioni (Di Rienzo, 2015).

La matrice sistemica è utile per comprendere il valore generativo dei contesti

¹ Paolo Di Rienzo è il responsabile scientifico della ricerca dal titolo: "I contesti di apprendimento per la formazione degli adulti ai tempi del Covid-19, una prospettiva italo-brasiliana", che è inserita in un più vasto programma interuniversitario di collaborazione scientifica e vede la collaborazione della prof.ssa Jarina Rodrigues Fernandes, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasile. Brigida Angeloni conduce la ricerca dottorale dal titolo: "Il riconoscimento delle competenze degli immigrati adulti provenienti dall'Africa Subsahariana. L'approccio biografico-narrativo come elemento di personalizzazione". Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, per la stesura sono da attribuire a Paolo Di Rienzo i paragrafi 1 e 4 e a Brigida Angeloni i paragrafi 2 e 3.

di apprendimento, in cui le trasformazioni autobiografiche, la narrazione, l'esperienza e la relazione si rivelano come tratti distintivi della formazione in età adulta (Formenti, 2017).

Assumendo tale prospettiva, in un'ottica di lifelong learning, il concetto di apprendimento e di formazione in età adulta si dilata, travalica la dimensione specifica dei percorsi di istruzione, per declinarsi come una potenzialità che si può realizzare durante tutta la vita e in una pluralità di situazioni (Morgan-Klein, Osborne, 2007). Il principio del lifelong learning concepisce gli individui come soggetti epistemici, che producono la loro biografia, e interpreta i processi di sviluppo in chiave trasformativa, problematizzando i concetti di comunità di apprendimento e di pratica (Lave, Wenger, 1991).

A partire dall'approccio ecologico-sistemico, la domanda di ricerca che ne è scaturita riguarda le forme e gli strumenti attraverso cui una comunità di apprendimento informale si organizza e si sviluppa per fronteggiare eventi improvvisi, quali quelli legati alla pandemia Covid-19, per garantire, dunque, in prima istanza, condizioni di vita degna di essere vissuta e per promuovere processi formativi di coscientizzazione e di competenze chiave per vivere e lavorare.

Il contributo che si presenta, fa riferimento a una più ampia ricerca in corso di svolgimento. In questa parte verranno presentati i risultati provvisori relativi alle attività condotte nel corso della prima fase di indagine, che ha avuto come oggetto di studio il caso della comunità Murid, individuata come contesto informale di apprendimento. La finalità è comprendere le modalità attraverso le quali i Murid si sono organizzati per affrontare l'emergenza, il tipo di problematiche affrontate, il tipo di bisogni espressi dai singoli. L'obiettivo è quello di far emergere i saperi comunitari e la capacità della comunità di utilizzarli di fronte a un evento nuovo e inaspettato, soprattutto per un mondo, quello del Muridismo, che si pone come comunità di apprendimento verso i propri confratelli, non soltanto dal punto di vista religioso, ma proponendo un vero e proprio stile di vita all'insegna dell'impegno, della resilienza, della responsabilità e della solidarietà.

1.1 *Il contesto: la confraternita Murid*

La Confraternita Murid viene fondata in Senegal da Cheikh Ahmadou Bamba M'Baché, nel 1883, in Senegal, all'interno dell'etnia Wolof. È una delle confraternite della costellazione del sufismo islamico e prevede un insieme di pratiche di culto e regole di condotta, basate sull'amore e sulla non violenza, dove l'educazione è centrale, perché deve liberare le persone e le deve aiutare a vedere e a dividere tutto ciò che è positivo da tutto quello che è negativo (Schmidt, 1994). La peculiarità del Muridismo è che, accanto alla preghiera, si colloca il lavoro come percorso di avvicinamento a Dio. Questo caratterizza sia l'educazione che viene impartita all'interno della comunità, sia lo stile di vita, fortemente orientato al lavoro, che viene affrontato con perseveranza e

spiritualità; il lavoro infatti è un atto di fede, un pilastro del Muridismo, una condizione sine qua non per la formazione dei confratelli (Ndyaye, 2006). Nella vita dei Murid il lavoro è il terzo valore, insieme alla conoscenza e alle pratiche spirituali. Il ruolo educativo della comunità dota i Murid di un sentimento di rispetto di sé molto forte, coltivando il valore della pazienza e dell'ottimismo (Kang, 2006).

I Murid che affrontano l'emigrazione, ritrovano nelle loro destinazioni in Europa e negli altri continenti di destinazione, la loro comunità, la loro dahira², che viene costituita dove si concentra la presenza dei confratelli. I valori alla base del Muridismo aiutano i confratelli a far fronte ai problemi insiti nell'immigrazione, sia dal punto di vista sociale che psicologico (Kang, 2006). Nascono comunità organizzate e un luogo, la loro moschea, che è anche centro di aggregazione e accoglienza (Schmidt, 1994). I luoghi sono scelti con cura in spazi abbastanza lontani dalle abitazioni per evitare di arrecare disturbo durante le feste e le celebrazioni. I Murid devono sapersi distinguere per disciplina, ordine, buona creanza. L'immagine pubblica dev'essere quella di gente solidale, cortese, laboriosa. In Italia ci sono diverse sedi della comunità: a Brescia, a Rimini, a Ladispoli, a Cagliari, sedi ampie e ben tenute, acquistate con il contributo di tutti i fratelli, che destinano parte dei loro guadagni alla vita associativa della comunità. Si progetta con cura l'interazione con il territorio di accoglienza: la costituzione di una forma associativa definita e riconosciuta e, quindi, ben identificabile dalle istituzioni locali e dalle autorità della sicurezza permette la costruzione di una rete di contatti e collaborazione con la realtà locale all'insegna della collaborazione e della reciprocità.

La dahira è un'organizzazione di aiuto reciproco e di solidarietà, ma ha soprattutto una vocazione religiosa e sociale: promuove la centralità del lavoro e dell'onestà, la conservazione dell'identità etnica e culturale wolof; la pratica di un Islam moderato e laico; l'importanza dello studio come elevazione religiosa e culturale; ma svolge anche funzioni di tipo mutualistico dell'appartenenza alla comunità, particolarmente rilevante per gli immigrati (Ndyaye, 2006).

2. Il disegno della ricerca

Il disegno della ricerca fa riferimento a un approccio metodologico di tipo qualitativo (Cipriani, 2000). Il metodo biografico-narrativo risulta particolarmente utile per approfondire la conoscenza di una realtà o di un processo sociale (Alheit & Bergamini, 1996), come ad esempio i percorsi di integrazione degli immigrati (Thomas & Znaniecki, 1919) e l'impatto di un evento imprevisto come quello legato all'emergenza Covid-19. In secondo luogo, nell'orien-

² Il termine dahira proviene dalla lingua araba, dove vuol dire "cerchio". Nel muridismo fa riferimento al luogo dove si incontrano un gruppo di confratelli abitanti nella stessa zona e discepoli dello stesso marabutto per raccogliere contributi per la confraternita e per scopi religiosi. In Europa, tra gli immigrati senegalesi, le dahira sono complementari alle associazioni basate sulla nazionalità.

tamento, nella formazione (Demetrio, 1992), o in altre forme di accompagnamento o sostegno, questo metodo consente di focalizzare l'interesse sul percorso individuale, in funzione della messa a punto e dell'avvio di un intervento (Di Rienzo, 2014).

In questa prima fase si è ritenuto utile approfondire l'impatto che l'emergenza Covid-19 ha avuto sugli immigrati e le azioni collettive delle comunità Murid messe in atto per rispondere ai bisogni della comunità, al fine di far emergere i saperi comunitari utili ad affrontare una situazione del tutto inedita e imprevedibile. Pertanto, in coerenza con l'approccio metodologico della ricerca, sono state realizzate tre interviste semi-strutturate all'interno della Comunità Murid senegalese, delle quali si presenta in questa sede un'analisi testuale relativa agli aspetti educativi insiti in questa specifica forma comunitaria.

In questo contesto vengono realizzate le interviste con alcuni rappresentanti delle Comunità di Cagliari, Rimini e Ladispoli (Roma).

Le tre interviste semi-strutturate sono state realizzate con la modalità della videochiamata, le conversazioni sono state registrate e trascritte fedelmente. Attraverso l'analisi dei testi, sono state individuate quattro unità di significato relativamente a: l'informazione sul rispetto del confinamento e sulla prevenzione sanitaria, il sostegno al reddito e l'accesso ai beni di prima necessità, la gestione dei casi di positività al Covid 19 e la cura delle pratiche di rimpatrio delle salme dei confratelli deceduti per Covid 19 e il sostegno psicologico e spirituale.

3. I primi risultati: le comunità Murid di Cagliari, Rimini e Ladispoli durante l'emergenza Covid-19

Quando nel mese di marzo 2020 viene decretato il lockdown a causa della pandemia da Covid 19, molti dei senegalesi Murid sono costretti a interrompere le loro attività di lavoro; la maggior parte di loro infatti sono commercianti, venditori ambulanti e per molte settimane non possono uscire per lavorare.

La situazione è molto incerta per tutti, è difficile sapere quando si potrà tornare a svolgere le attività interrotte; gli immigrati di rado hanno delle riserve di denaro a disposizione, perché la maggior parte dei loro guadagni viene inviata alle famiglie nei Paesi di origine, praticamente nessuno vive in case di proprietà, il rischio di non essere in grado di affrontare le spese necessarie per sopravvivere è altissimo.

Le comunità Murid si mobilitano immediatamente, non è possibile incontrarsi come si fa di solito di fronte a un problema collettivo, per cui vengono subito organizzate videochiamate, gruppi WhatsApp, ogni modalità utile a tenersi in contatto viene utilizzata.

Il Decreto dell'11 marzo 2020 prevede la chiusura delle attività produttive

non necessarie, la limitazione degli spostamenti, l'adozione di misure di prevenzione igienico-sanitaria. La prima preoccupazione della comunità Murid è quella di fare il possibile per informare in modo chiaro e completo i propri confratelli, affinché sappiano esattamente quali comportamenti adottare:

“La prima cosa che abbiamo fatto come comunità, utilizzando i nostri canali di informazione e dopo esserci assicurati di aver compreso bene le indicazioni contenute nel decreto, è stato di divulgare il tipo di comportamento da adottare. Abbiamo realizzato dei messaggi vocali e dei video messaggi in lingua wolof che abbiamo fatto girare sui tutti i nostri account social, sui gruppi WhatsApp, in ogni modo possibile, per essere certi che tutti sapessero cosa fare, considerato che la maggior parte di noi sono impegnati nel commercio ambulante, girano nei mercati settimanali. Abbiamo anche un gruppo consistente di persone che hanno la partita Iva, ma che di fatto fanno i parcheggiatori abusivi, è un fenomeno piuttosto importante nel nostro territorio. È stato un colpo molto duro per tutti loro, ma sono stati tutti molto ligi, ci è venuto in aiuto anche il Corano, che dice che quanto in un posto c'è una malattia, tu non devi andare, non devi muoverti e non devi rischiare di portare tu stesso una malattia altrove. Siamo abituati al rispetto delle regole” (A.N., Cagliari).

“Tra noi ci sono moltissimi analfabeti, è stato necessario realizzare delle comunicazioni in wolof per avvisare tutta la comunità che bisognava rispettare il confinamento, il distanziamento e le norme igieniche. Abbiamo realizzato una catena tra i vari gruppi WhatsApp e abbiamo fatto rimbalzare il messaggio nel modo più ampio possibile. Era importante avvisare anche che la sede della nostra Dahira era chiusa, perché di norma quando c'è un problema ci incontriamo lì e c'era il rischio che le persone si presentassero nella nostra sede, dove era autorizzato a restare soltanto il custode” (S.P., Rimini).

Il lockdown ha costretto le persone a rimanere in casa per lungo tempo, ma le case dove vivono gli immigrati sono piccole e utilizzate da molte persone.

“Se c'è stata una difficoltà è stata quella di rimanere in spazi ristretti per molte settimane, considerato che nella maggior parte dei casi viviamo in gruppo in piccoli appartamenti che normalmente usiamo solo per pregare, dormire, lavarci, mangiare. Questo non posso negare che in alcuni momenti poteva pesare, ma ha prevalso il senso di responsabilità delle persone” (A.N., Cagliari).

Il secondo ambito da curare, subito dopo il rispetto della normativa, è stato quello del sostegno al reddito e l'accesso ai beni di prima necessità: “I bonus potevano essere richiesti tramite i patronati o accedendo autonomamente sul portale dell'Inps. Bisognava spostarsi da casa o avere un pc e questo era un problema. Io per fortuna sono un operatore di patronato, ho fatto oltre 350 richieste tra le mie ore di servizio e il resto da casa, la sera e nel weekend, mi sono fatto mandare i documenti via WhatsApp e non mi sono fermato fino a che non ho caricato l'ultima domanda. Ho utilizzato l'arte di arrangiarsi, evitando che la gente dovesse uscire di casa, in un momento in cui era comunque meglio limitare ogni spostamento, ho trovato il modo per avere tutti i dati e

caricarli. Hanno tutti ricevuto i bonus e questo è stato un grande aiuto per loro, ha permesso alle persone di aspettare con serenità che la situazione migliorasse” (A.N., Cagliari).

“È stato importante monitorare tutte le forme di assistenza economica offerte anche dai singoli Comuni: individuare le procedure, compilare i moduli per chi non sa scrivere, rispettare i tempi di consegna delle domande e monitorare che andassero a buon fine. Su queste cose era necessario essere presenti, come ti ho detto molti dei nostri ragazzi non sono mai andati a scuola” (S.P., Rimini).

“Il Comune di Ladispoli ci ha contattato, siamo molto conosciuti qui e abbiamo ottimi rapporti con le autorità locali. Ci hanno detto di informare i nostri fratelli che potevano richiedere una carta per acquistare cibo e altri beni necessari. Ci siamo attivati per far avere a tutti l’informazione e per seguirli nelle pratiche necessarie” (T.M., Ladispoli).

Quando il Governo senegalese stanZIA delle risorse per aiutare i propri cittadini che si trovano all’estero senza una fonte di reddito, l’ambasciata del Senegal di Roma coinvolge la comunità Murid, prima costituendo un comitato di gestione con la presenza di alcuni rappresentanti per stabilire i criteri di attribuzione delle risorse e poi per raggiungere i potenziali beneficiari e informarli di questa opportunità. Si sceglie di destinare le risorse solo a coloro i quali non erano nelle condizioni di accedere ai bonus del Governo italiano, quindi a studenti, disoccupati, senegalesi in transito in Italia per raggiungere altri Paesi e bloccati dal lockdown, ma anche alle famiglie colpite dal virus.

“Abbiamo fatto da tramite per far sì che le persone che avevano diritto accedessero alla piattaforma per fare domanda, io in particolare facevo parte del comitato di gestione organizzato dall’Ambasciata” (A.N., Cagliari).

Per quanto riguarda l’accesso ai beni di prima necessità, viene in aiuto anche il tradizionale modo di affrontare le emergenze economiche nel Muridismo: fare una raccolta di denaro al quale chi si trova in una posizione più favorevole contribuisce volentieri, raggiungendo sempre l’obiettivo prefissato.

“A Rimini la maggior parte dei ragazzi sono ambulanti, non potendo uscire di casa a lavorare non avrebbero avuto soldi per acquistare gli alimenti. Abbiamo fatto subito una raccolta di soldi, a cui ha partecipato anche l’Associazione dei senegalesi di Rimini e un contributo importante lo hanno dato le donne della nostra comunità e abbiamo comprato olio, riso, zucchero, cipolle. Ci siamo organizzati per la distribuzione individuando le case dove c’era più bisogno, valutando in quale casa c’era una prevalenza di ambulanti e lavoratori a giornata e quindi un maggiore bisogno. Abbiamo comunicato alla Questura che avremmo circolato per questo motivo e non abbiamo avuto problemi. In realtà abbiamo raccolto una somma così importante, che una parte l’abbiamo donata alla Protezione civile di Rimini” (S.P., Rimini).

“Qui a Ladispoli siamo tutti ambulanti, nei mercati, oppure ci mettiamo la borsa in spalla e andiamo a vendere a Roma. All’inizio, le persone più in difficoltà contattavano altri confratelli che gli passavano un po’ di soldi con la

Postpay almeno per andare a comprare un po' di riso. Poi, come abbiamo sempre fatto, abbiamo avviato una colletta, chi stava lavorando o era in cassa integrazione ha donato per chi non aveva nulla. Abbiamo comprato da mangiare e siamo andati casa per casa a consegnare" (T.M., Ladispoli).

In altri casi, la rete preesistente della comunità Murid col territorio e con l'associazionismo locale permette di rispondere efficacemente in maniera indiretta:

"Per chi non poteva accedere al bonus, abbiamo avuto la grande disponibilità dell'associazionismo locale. Ci ha chiamato la Caritas e ci ha detto di inviare a chi aveva bisogno un numero di telefono per richiedere la consegna dei pasti a casa. La Croce Rossa ha consegnato pacchi di generi alimentari, ci hanno chiamato loro dicendo di mandare le persone a ritirare. Siamo stati aiutati molto, da una straordinaria rete di solidarietà, tanto che non abbiamo dovuto noi occuparci di questo aspetto e quindi abbiamo detto ai nostri fratelli, sì di andare a prendere gli aiuti, ma di mettersi a disposizione anche loro come volontari e infatti abbiamo fatto pacchi e consegnato pasti anche noi. Se ricevi aiuto, devi contribuire anche tu ad aiutare gli altri" (A.N., Cagliari).

"Dopo le prime settimane, siamo stati contattati dalla Protezione Civile, ci hanno chiesto di segnalare le situazioni dove c'era bisogno di aiuto, abbiamo chiesto di aiutare soprattutto le donne con bambini. Per i nostri confratelli che vivono a Roma, ci ha dato una grossa mano la Comunità di Sant'Egidio, chiedendoci di segnalare le situazioni critiche, anche in questo caso abbiamo dato priorità alle mamme e ai bambini" (T.M., Ladispoli).

Quanto è stato possibile, la Comunità ha reagito nello spirito della reciprocità, offrendo il proprio contributo per aiutare i bisognosi del territorio, affermando di fatto un'appartenenza alla realtà locale.

La comunità si trova ad affrontare anche un ruolo delicato nei confronti dei confratelli contagiati dal virus e anche in questo caso si valorizza la capacità di dialogo, il senso di responsabilità, il prendersi cura degli altri.

"A Rimini c'è un grande albergo, proprietà di alcuni senegalesi, dove vivono circa 50 nostri connazionali. Uno di loro, durante uno screening sul luogo di lavoro, è risultato positivo. Siamo stati contattati immediatamente dalla Asl che ci ha chiesto un supporto perché era necessario rintracciare tutti i residenti dell'hotel e sottoporli al tampone. Siamo andati all'hotel, siamo riusciti a far rientrare tutti, abbiamo informato che era necessario che facessero il tampone. C'erano 25 positivi asintomatici. Sono stati trasferiti in un hotel Covid. Ci hanno detto che la Caritas doveva farsi carico dei pasti. Allora abbiamo fatto una nuova raccolta fondi e abbiamo dato un contributo alla Caritas per nutrire i ragazzi, che sono rimasti confinati 28 giorni, fino a che i tamponi sono risultati negativi. Tenevamo i contatti con loro, che essendosi asintomatici, scalpitarono per tornare a lavorare. Gli abbiamo fatto capire che loro potevano essere pericolosi per le persone fragili, pertanto dovevano accettare il confinamento" (S.P., Rimini).

Come la maggior parte degli immigrati, anche nel caso dei Murid è di fon-

damentale importanza, in caso di decesso fuori dal Senegal, avere la garanzia che la propria salma sarà rimpatriata. Per i Murid è particolarmente sentito questo aspetto, perché molti di loro vengono sepolti nella Città Santa di Touba.

“Abbiamo avuto dei decessi per Covid, eravamo pronti a organizzarci seguendo le procedure della normativa italiana, ma il Governo senegalese ha emesso una disposizione che vietava il rimpatrio delle salme di chi era deceduto per Covid e indicava di seppellire le salme nel luogo del decesso. Per noi questo era inaccettabile. Ci siamo messi a fare delle ricerche per capire come superare questo problema. Non solo noi, ma anche le comunità della Svizzera, della Francia, degli Stati Uniti d’America e abbiamo prodotto insieme un documento, basandoci su delle prove e delle ricerche tra i diversi protocolli dei Ministeri della Sanità dei Paesi europei e Statunitensi, che regolano il trasporto delle salme, per dimostrare che questo avviene in modo del tutto sicuro anche in caso di decesso per un virus di questo genere e alla fine il Presidente del Senegal ha dovuto fare un passo indietro e annullare la disposizione” (A.N. Cagliari). L’educazione Murid prevede che di fronte a un ostacolo, si debba lavorare in condivisione per superarlo e, anche in questo caso, la rete dei saperi della Comunità riesce a costruire una risposta determinante per risolvere un problema complesso.

In una comunità religiosa, i riti collettivi e la preghiera sono molto importanti, scandiscono la vita delle persone; il confinamento ha imposto dei limiti, ma anche in questo caso “ci siamo arrangiati, come sempre, d’altronde” (A.N., Cagliari).

“Per la preghiera del venerdì in Moschea, che si svolge nella sede della nostra associazione e che nel Corano è un momento essenziale, attraverso la tecnologia ci siamo organizzati: per la recitazione del Corano ci siamo divisi le parti da preparare entro il venerdì e l’Imam ha fatto la sua preghiera via WhatsApp. Poi per le altre attività dell’associazione, noi abbiamo iniziato ad usare a livello internazionale Zoom, abbiamo fatto degli incontri con 52 Paesi su questa piattaforma” (A.N., Cagliari).

“Come tutti, durante il lockdown, non potevamo pregare insieme in Moschea, quindi abbiamo pregato da casa. Poi, quando c’è stata la possibilità di tornare a vederci, anche se in piccoli gruppi siamo tornati in Moschea. Con il gel, le mascherine e rispettando le distanze, ma è stato importante tornare a pregare insieme, dopo un periodo così duro” (T.M., Ladispoli).

La comunità Murid non è semplicemente una rete di persone che si impegna per l’aiuto reciproco, è prima di tutto una comunità religiosa, che si fonda sulla preghiera e sulla riflessione spirituale. La prova a cui l’umanità è stata sottoposta nell’affrontare la pandemia trova un senso nelle riflessioni dei Murid: “Il virus è un segnale che il Signore ci ha mandato, stavamo tutti correndo troppo, forse non stiamo riflettendo su alcune cose che hanno un valore rispetto ad altre, sul fatto che il più forte vince sempre sul più debole, il virus colpisce tutti, ricchi e poveri, bianchi e neri. Il virus è una creatura quasi invisibile che ha colpito in modo particolare le grandi potenze: la Cina, gli Stati Uniti, l’Europa. C’è un messaggio in quanto sta accadendo, il nostro modo di

vivere e di comportarci è cambiato così profondamente per una piccola creatura che neanche riusciamo a vedere” (A.N., Cagliari).

“I ragazzi più giovani erano irrequieti, preoccupati perché il lockdown perdurava e bisognava pagare gli affitti, le bollette. A quel punto, noi, i più anziani, abbiamo dovuto dare il buon esempio, non potevamo disperarci. Era dura anche per noi, ma siamo musulmani e dobbiamo affrontare quello che ci mette davanti la vita. Questa esperienza ci ha insegnato che la vita può cambiare all'improvviso, per tutti. Ma se hai pazienza, anche le cose negative passano. Questa è la nostra filosofia, che ci ha dato la forza di vivere ed andare avanti” (T.M., Ladispoli).

“Alla base della nostra comunità c'è la solidarietà, ma questo evento ci ha insegnato ad essere ancora più solidali, più uniti, più compatti. Una persona da sola non può fare niente, bisogna fare rete, soprattutto bisogna prendersi cura dei più deboli, perché senza questa collaborazione cosa avrebbero potuto fare delle persone senza mezzi, chiusi dentro una casa?” (S.P., Rimini).

4. Conclusioni

I primi risultati acquisiti consentono di individuare alcuni tratti ed elementi conoscitivi emergenti, seppure in forma provvisoria, poiché la ricerca è in corso di svolgimento e prevede lo studio di altri tipi di contesti di apprendimento anche in una prospettiva di educazione comparata (Italia-Brasile).

Il racconto dei tre rappresentanti della comunità Murid rappresenta la narrazione di un agire collettivo, dei saperi e delle competenze mobilitati per affrontare un evento imprevisto e sconosciuto. I Murid attingono a tutte le risorse interne alla comunità, fatte di competenze, conoscenze, ruoli e le integrano con le risorse presenti nel contesto di appartenenza, la rete associativa del territorio, i rapporti con le istituzioni, per costruire una risposta ai bisogni causati dall'emergenza sanitaria. Anche di fronte a un evento del tutto nuovo, emergono i tratti distintivi dell'educazione Murid: l'appartenenza, la solidarietà, la capacità di prendersi cura degli altri, il dialogo e la reciprocità. Essere comunità di apprendimento vuol dire anche dare priorità ai più bisognosi tra i bisognosi, distribuire equamente le opportunità, promuovere la resilienza, dando esempio di ottimismo e di capacità riflessiva. L'accettazione della pandemia, intesa come opportunità di dare un nuovo senso al vivere quotidiano e di condividere un percorso di crescita individuale e collettiva, rappresenta un valore educativo molto significativo e una testimonianza di quanto il sapere comunitario nella migrazione sia una chiave fondamentale, ma spesso sconosciuta, per garantire agli individui l'esercizio di una cittadinanza, non intesa in termini giuridici e formali, ma come presenza di se stessi nel mondo.

La comunità Murid presenta alcuni dei tratti distintivi dell'apprendimento situato nei contesti di pratica (Brown, Campione, 1990; Brown, Collins, Duguid, 1989):

- responsabilità individuale associata a condivisione di gruppo: i membri responsabili della comunità condividono la competenza che hanno o assumono responsabilità circa forme di apprendimento collaborativo;
- strutture familiari e rituali dei partecipanti: le strutture principali della partecipazione vengono ripetutamente messe in pratica. La natura ripetitiva e rituale di attività è un aspetto essenziale, perché consente di passare da una struttura condivisa a un'altra in modo veloce e disinvolto. Le strutture rituali consentono di sviluppare una capacità strategica di tipo metacognitivo che si manifesta in una immediata e crescente adesione alle finalità e agli obiettivi della comunità;
- comunità di discorso: ogni comprensione è di natura dialogica. Nei contesti di apprendimento, il discorso condiviso e la conoscenza comune sono desiderabili quanto la competenza individuale. In una comunità i dialoghi forniscono il modello di riferimento per i novizi affinché adottino la struttura discorsiva, gli obiettivi, i valori e i processi di pensiero propri della comunità. Con l'andar del tempo la comunità assume una voce comune e costruisce una comune base di conoscenza, un sistema condiviso di significati;
- molteplici zone di sviluppo prossimale: la zona di sviluppo prossimale definisce la distanza tra i livelli attuali di comprensione e i livelli che possono essere raggiunti in collaborazione con gli altri e/o con il supporto di attrezzature efficaci. È presente una concezione della comunità costituita da molteplici zone di sviluppo prossimale, attraverso le quali i suoi partecipanti possono navigare in percorsi differenti e con ritmi diversi. Una zona di sviluppo prossimale può comprendere persone, adulti, con varie competenze, ma può comprendere anche manufatti come libri, video e attrezzature;
- semina, migrazione e appropriazione di idee: le idee seminate dai membri della comunità migrano verso altri partecipanti e persistono nel tempo. I partecipanti alle attività sono liberi di appropriarsi del lessico, delle idee, dei metodi di tutti e, appropriandosene, trasformano queste idee attraverso l'interpretazione personale. Dato che l'appropriazione delle idee e delle attività è multidirezionale, si usa il termine appropriazione reciproca, che dà conto della natura bidirezionale del processo di appropriazione. Questo non deve infatti essere inteso come limitato alla modalità attraverso la quale il novizio impara dall'esperto per mezzo di un processo statico di imitazione, interiorizzando i comportamenti osservati senza mutarne il modo. Piuttosto, persone di tutte le età e con differenti livelli di competenza e interessi seminano l'ambiente con idee e conoscenze di cui si appropriano altri con ritmi diversi, in relazione ai loro bisogni e all'attuale stato delle zone di sviluppo prossimale in cui sono impegnati.

Riferimenti bibliografici

- ALHEIT, P., BERGAMINI, S. (1996). *Storie di vita. Metodologia della ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini.
- BATESON, G., (2001). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BROWN, A.L., CAMPIONE, J.C., (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. In *Human Development*, 21, 108-125.
- BROWN, J.S., COLLINS, A., DUGUID, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- CIPRIANI, R. (2000). Per una metodologia della ricerca qualitativa. In A. Alberici (a cura di.), *Educazione in età adulta* (pp. 65-83). Roma: Armando.
- DEMETRIO, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DI RIENZO, P. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: lifelong learning and university in the italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20 (1), 39-52.
- DI RIENZO, P. (2015). La sfida dell'apprendimento nelle transizioni formative. Una visione della cibernetica dei sistemi viventi. In E. Marescotti (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (pp. 137-153). Milano: Mimesis.
- FORMENTI, L. (2017). *Formazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- KAAG, M. (2006). Il ruolo della confraternità dei muridi nella vita dei migranti senegalesi. In A. Casella Paltrinieri (a cura di), *Un futuro in gioco: tra Muridi senegalesi e comunità italiana* (pp. 125-131). Milano: Franco Angeli.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. London: Cambridge University Press.
- MORGAN-KLEIN, B., OSBORNE, M. (2007). *The Concepts and Practice of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- NDYAYE, L. (2006). Il posto del lavoro nell'opera di Cheikh Ahmadou Bamba. In A. Casella Paltrinieri (a cura di), *Un futuro in gioco: tra Muridi senegalesi e comunità italiana* (pp. 117-124). Milano: Franco Angeli.
- TELFENER, U., CASADIO, L. (2003) (a cura di). *Sistemica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- THOMAS, W.I., ZNANIECKI, F. (1919). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Alfred Knopf.
- SCHMIDT, O. (1994). *Islam, solidarietà e lavoro. I Muridi senegalesi in Italia*. Torino: Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- WENGER, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

L'accoglienza domestica dei migranti ai tempi del COVID-19

Benedetta Turco¹

1. I migranti nella pandemia: insicurezza, difficoltà e ostilità

La pandemia da Coronavirus è giunta in Europa prepotentemente, inserendosi nei diversi ambiti della realtà umana, invadendo l'economia, la politica, le tradizioni e ogni forma di quotidianità. Lo scenario mediatico spegne i riflettori sulle tante problematiche del mondo per concentrare tutte le attenzioni sul virus, sul numero di contagi e di morti, e sulle regole di comportamento restrittive che porta con sé.

Ogni cosa sembra cristallizzata in uno stato di paura e insicurezza tanto forte da oscurare tutto ciò che non riguarda la pandemia. Al contrario del *focus* unidirezionale che emerge dai mass media, il reale non si ferma ma è in perenne movimento. I disastri ambientali continuano ad essere una costante tanto da consentire agli esperti di individuare la data di scadenza per l'irreversibilità climatica²; il numero dei femminicidi in Italia sale, soprattutto durante l'isolamento avvenuto tra marzo e giugno 2020³; l'accrescimento della nuova schiavitù che coinvolge i cittadini degli Stati più poveri⁴, la guerra in Siria, ormai giunta quasi al decimo anno di conflitto, come i tanti motivi per cui milioni di uomini, donne e bambini fuggono dal Terzo Mondo, sembrano realtà troppo lontane per riguardarci.

Eppure proprio la fuga di questi esseri umani è, prima dell'avvento del Coronavirus, la problematica «emergenziale» più importante che porta l'Europa a sentirsi pervasa da un senso di invasione, un sentimento che si fortifica con la giunta degli sbarchi dei migranti sopravvissuti al Mediterraneo.

Ma cosa succede ai movimenti migratori in una situazione di pandemia? Il rapporto tra l'europeo e il cittadino del Sud del mondo rischia di assumere forme più critiche? La presenza del diverso incrementa la paura del contagio? I passi fatti per una realtà più aperta e solidale sono invalidati dalla obbligata chiusura anti-contagio e dal distanziamento sociale?

Il timore dell'Altro è una realtà, uno scenario che si costruisce sulla paura di

¹ Dottoranda del XXXIII ciclo in Teoria e ricerca educativa e sociale, curriculum in Ricerca sociale e teorica e applicata, nel Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi di Roma Tre. Titolo tesi di dottorato: *Il mondo dentro casa. Studio sull'accoglienza nella realtà ostile delle inerzie*.

² <https://climateclock.world>.

³ <https://www.osservatoriodiritti.it/2020/09/04/femminicidio-in-italia-oggi-2020-statistiche-reato/>.

⁴ <https://www.internazionale.it/notizie/kate-hodal/2019/03/11/persone-ridotte-schiavitù>.

chi non è identico a noi il quale è spesso discriminato ed emarginato a causa di un senso di sicurezza precario che avvilisce il singolo. Ad esempio, con la crisi economica del 2008, l'abbandono dell'Europa di fronte all'incremento degli sbarchi a partire dal 2015 e la comparsa del Coronavirus nel 2020, l'Italia vive un lungo periodo di instabilità che sembra trovare sfogo nel deresponsabilizzare se stessi dei propri problemi responsabilizzando, invece, il più povero, l'ultimo arrivato.

Difatti, con la crisi sanitaria ancora in corso, la mobilità umana tra nazioni è profondamente ridotta, soprattutto, se non si appartiene ad un contesto europeo. Ritorna, così, lo slogan dei «porti chiusi» con le dichiarazioni del Bel Paese che asserisce di non poter essere più considerato un luogo sicuro⁵. Sembrerebbe una forma di protezione, di tutela, verso chi ancora non ha avuto modo di conoscere il virus così da vicino, eppure, il tentativo di respingimento illegale di chi è percepito come «strano» ed estraneo è concreto. Dovremmo chiederci se l'Italia è davvero un posto meno sicuro rispetto ai luoghi in cui questi esseri umani sono riconsegnati. L'intento, infatti, sembra essere quello di rafforzare i confini e di proteggere i cittadini italiani dai migranti considerati, ancora una volta, come una minaccia per il benessere e la salute del Paese.

Tuttavia, le difficoltà non si limitano solo ai migranti che tentano di approdare nella «terra dei desideri» ma anche a chi quelle sponde le ha già varcate ritrovandosi in una realtà diversa da quella sognata. I cittadini del Sud del mondo sono «parcheeggiati» in grandi e gremiti centri di «accoglienza» e privati di opportunità concrete che permettano loro di inserirsi adeguatamente nel nuovo territorio e di scegliere dove essere-nel-mondo⁶.

La crisi sanitaria incrementa le problematiche individuate prima ancora che il virus entrasse a far parte della quotidianità mondiale. Esse riguardano non solo gli affollati sistemi di vitto e alloggio temporaneo per i migranti, che diventano luoghi di potenziali focolai di diffusione del Covid-19, ma anche tutto ciò che ne è annesso. Un ambito importante, nel quale i migranti sono protagonisti, è l'economia e il cosiddetto «mercato del lavoro». La pandemia, il distanziamento socio-fisico e la chiusura delle frontiere costituiscono una combinazione importante che limita le possibilità lavorative, anche quelle precarie spesso accettate dai migranti che cadono nella rete dello sfruttamento. Un altro ambito, invece, di forte preoccupazione è legato alle pratiche burocratiche che danno ad ogni singolo soggetto il permesso di restare sul territorio. Il rinvio o il rallentamento delle procedure, come la convocazione in Questura o di fronte alle Commissioni territoriali, impedisce il riconoscimento dei diritti dell'Altro il quale rimane a lungo nell'incertezza⁷. Un ulteriore elemento, infine, è la gestione delle informazioni sulle pratiche sanitarie, questione di fondamentale rilevanza dal momento che tutti noi, migranti compresi, stiamo imparando, passo dopo passo, a fronteggiare la pandemia. A tal proposito, as-

⁵ G. Merli, *Con la scusa del virus il governo dichiara l'Italia porto non sicuro*, il manifesto, 9 aprile 2020.

⁶ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1986.

⁷ <https://www.fieri.it/2020/04/08/lintegrazione-al-tempo-del-covid-19-una-panoramica-europea/>.

sociazioni e ONG offrono il proprio supporto per costituire un punto di riferimento per i migranti che, non avendo una residenza e quindi un medico di base, necessitano di un servizio medico-sanitario⁸.

Siamo ai margini della società, sclerotizzati nell'idea che vede il diverso come nemico. Ciò diventa la regola, la norma, accettata come *normale* che assume una forma inerte che, a causa della ripetizione, è legittimata, come afferma Gabriel Tarde con la sua teoria dell'imitazione⁹. *È «strano», non è normale, quindi mi fa paura.*

Tuttavia, alcuni cercano di non assecondare questa inerzia passiva e vogliono essere responsabili del proprio agire. Allora cosa fare? Come re-agire di fronte alle ingiustizie che precludono a quell'essere umano nero di avere una vita da bianco, una «buona vita»¹⁰? Come muoversi verso l'Altro in una realtà cristallizzata dal Coronavirus?

Alcuni cittadini europei scelgono di reagire al respingimento e all'esclusione di chi è percepito come diverso e lo fanno mediante le progettualità di accoglienza domestica, nate nel 2008 a Torino e nel 2014 a Berlino, riprese nel tempo e diramatesi in gran parte del Vecchio Continente. Una scelta che, oggi, in una situazione di crisi sanitaria, porta questi individui a non emarginare e stigmatizzare il viandante del Sud del mondo. È una nuova forma di ospitalità – creata come una risposta sociale di fronte alle inerzie del sistema europeo di «accoglienza» – da chi non condivide le discriminazioni e il distanziamento interpersonale che distingue «noi» e «loro», Nord e Sud, me e chi è «altro da me». È una realtà che si arricchisce della diversità e della singolarità di ogni essere umano permettendo e incrementando la socializzazione dell'ospitalità.

2. L'impatto del Coronavirus in una ricerca in corso

L'accoglienza domestica è l'argomento focale della mia ricerca svolta nel triennio 2017-2020 per il dottorato in *Teoria e ricerca educativa e sociale* dell'Università degli studi di Roma Tre per il Dipartimento di Scienze della Formazione. Proprio partendo da questo fenomeno ho cercato di comprendere la complessità sociale in uno scenario globale e in continuo movimento. I fatti sociali sono numerosi e di molteplice natura ma spesso l'interesse mediatico si indirizza verso un unico tema tanto da far sentire i soggetti in ascolto pervasi e invasati. Dal 2015 fino alla fine del 2019 è il fenomeno migratorio ad essere al centro di un acceso dibattito a seguito degli sbarchi e dei salvataggi in mare di chi tenta di sfuggire da una realtà – che l'Occidente ha contribuito a creare – oramai inospitale.

⁸ <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Attualita/Notizie/Pagine/Coronavirus-un-servizio-telefonico-multilingue-per-chi-non-ha-un-medico-di-base.aspx>.

⁹ G. Tarde, *Le leggi dell'imitazione*, Rosenberg & Sellier, Torino, 2012.

¹⁰ J. Butler, *A chi spetta una buona vita?*, Nottetempo, Milano, 2018.

Il cittadino del Sud del mondo è percepito come un pericolo, «qualcosa» che non è al proprio posto e che, quindi, va gestito e civilizzato. Si inserisce in una società che ha delle regole, delle prassi ben definite e un'identità precisa; pertanto, la sua presenza costringe l'Europa – come l'Italia, nazione di frontiera – a guardarsi allo specchio, ad affrontare l'ignoto che bussa alla nostra porta. Tale contatto è fonte di grande preoccupazione, assume le forme di una grande minaccia, fino a quando però, all'improvviso, i flussi migratori sono surclassati da qualcosa che mette realmente a rischio l'incolumità umana: il Coronavirus.

Forse è importante ricordare che la sociologia studia una realtà sociale sempre mutevole; sarebbe uno sbaglio limitarsi a fotografarla rendendola statica, al contrario, è interessante assecondare criticamente il cambiamento scegliendo di seguire il movimento dei fenomeni che si intrecciano l'un l'altro. La pandemia, difatti, si inserisce nel *s-oggetto* di studio della ricerca in corso: osservare e analizzare l'incontro-scontro tra Io e Altro in un contesto quotidiano e familiare mediante l'ascolto delle storie di vita¹¹ dei testimoni privilegiati considerati. Il «vissuto» di ogni soggetto, sia esso un cittadino occidentale o del Sud del mondo, è una singolarità che conserva gli aspetti della totalità, è un *universale-singolare*¹² direbbe Jean-Paul Sartre. Quindi, per riuscire a raccogliere il macro nel micro si pone l'attenzione sui soggetti che ci consentono di entrare e ascoltare le proprie storie di vita.

Come accennato, il fenomeno migratorio e le forme di «accoglienza» dell'Europa sono diventate negli ultimi anni «il problema», le principali questioni di dibattito sociale e politico. Eppure, il sopraggiungere del Coronavirus rimescola le carte sul tavolo delle priorità. Anche la sociologia ne è influenzata. Qualcuno focalizza a pieno i suoi studi sociali sul virus, qualcun altro sente l'importanza di integrare al proprio lavoro di ricerca le conseguenze della pandemia. Anche nel mio caso ho scelto di ritornare sui miei passi e di ricontattare un numero ridotto di testimoni per cogliere gli effetti del Coronavirus sulla vita di alcuni migranti accolti da cittadini italiani. Mi hanno riferito delle loro nuove problematiche lavorative, economiche, dell'isolamento forzato, della paura di perdere i traguardi raggiunti e delle difficoltà di mettere in atto un percorso di autonomia.

Mi ritrovo davanti la stessa disponibilità e fiducia di prima, ma le modalità e le dinamiche dei contatti sono differenti in quanto c'è una conoscenza pregressa e diretta. In alcuni casi, l'incontro è avvenuto nella prima metà del 2019 e si sono creati dei legami che persistono nel tempo e fuoriescono dal contesto della ricerca. In secondo luogo, le restrizioni della mobilità interna e l'impossibilità di avere contatti diretti, prestabiliti dal governo per limitare il diffondersi della pandemia, non mi permette di incontrare e contattare tutti per un nuovo appuntamento in presenza.

¹¹ F. Ferrarotti, *Storia e storie di vita*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1997.

¹² J.P. Sartre, *L'essere e il nulla*, Il Saggiatore Milano, 1980.

Inoltre, i tempi della ricerca sono ben definiti e la strada più adatta sembra essere quella di contattare solo coloro che potrebbero rispondere, con maggiori possibilità, in modo positivo alla mia richiesta. Cercando di mantenere un equilibrio tra referenti dei progetti di accoglienza domestica, soggetti accolti e accoglianti, riesco ad ottenere degli appuntamenti – telefonici o in videochiamata – per effettuare delle interviste libere integrative.

I referenti primari delle realtà Fra Noi di Milano e *Refugees Welcome Italia* offrono due approcci opposti ma sempre indirizzati alla salvaguardia delle progettualità e, soprattutto, dei nuclei costituiti prima della situazione pandemica. Da un lato, il gruppo Fra Noi rileva un incremento delle disponibilità ad avviare l'*iter* per accogliere in casa un migrante. Non potendo attuare molti dei passaggi di persona, come i colloqui e la visita al contesto abitativo dove avrà luogo la «co-esistenza», sceglie di procedere usufruendo della tecnologia. Dall'altro lato, invece, R.W. decide di interrompere le prassi per l'avvio di ulteriori convivenze ponendo ogni attenzione alle problematicità, delle realtà già in corso, causate dal Covid-19.

Infine, alcuni migranti accolti e cittadini accoglianti mi consentono di entrare nuovamente nella loro vita per comprendere difficoltà e facilitazioni del vivere in ravvicinata coesistenza, analizzando insieme le possibilità e le privazioni di un ampio sistema burocratico, o ancora le reazioni e le riflessioni di fronte a questa nuova barriera invisibile.

3. La storia di una realtà accogliante: i significati del vivere in famiglia

Un fenomeno sociale per essere riconosciuto come tale deve essere percepito da qualcuno, da un soggetto che osservandolo riflette su di esso e gli dà un significato, gli attribuisce un senso, collocandolo in un determinato tempo e spazio. Il fenomeno migratorio, quindi, assume una forma nel momento in cui è percepito, una forma legata alle motivazioni della mobilità umana, alla sua geografia e alle credenze dell'Occidente il quale dà una specifica identità a chi arriva dal Sud del mondo: è un invasore.

La sociologia cerca di comprendere a pieno un fatto sociale, di mettere in luce tutte le sue ombre, per riuscire ad inserirlo in uno schema ordinato e preciso. *È così*. Il reale, però, è in continuo movimento tanto da non poter raggiungere la sua totalità perché, ogni volta, ci sfugge. Inoltre, ciò che si può osservare è sottoposto alla relatività dell'essere umano, al suo sguardo impregnato di quel bagaglio socio-culturale che lo caratterizza. Ogni osservazione è una totalizzazione sempre in corso, non è parziale ma un universale-singolare, un assoluto relativo. Quindi, il nostro punto di partenza è la fusione tra soggetto e oggetto nel momento della scelta, dell'impegno e dell'agire. Comprendere è cambiare. In questo modo è possibile dare ampio respiro alla ricerca sociale, con una visione che accetta il mutamento e l'imprevedibilità dell'essere umano.

Allora se *uno non è uguale a uno*¹³ come poter comprendere un fenomeno? Come analizzare una realtà racchiusa in una bolla fatta di virus attraverso un singolo soggetto? Come afferrare il macro, l'universale?

Proprio partendo da uno, dalle contraddizioni, dalla confusione dell'individuo. Ogni soggetto non è una totalità ma una totalizzazione sempre in corso, è espressione e sintesi del tempo e del luogo di cui è parte. Lo sguardo del micro è una chiave di lettura dei fatti umani, una lente che cattura le sfaccettature del mondo e dell'Altro. È, come detto in precedenza, un universale-singolare che si avvia alla conoscenza attraverso la contestualizzazione perché ogni soggetto è un *essere in situazione*, una totalizzazione che si cristallizza nelle proprie scelte.

Alex¹⁴, un ragazzo neomaggiorenne fuggito dalla Guinea ancora adolescente, è accolto da Debora e Valentino nella loro abitazione nella provincia di Pesaro. Questo nuovo nucleo – caratterizzato da un incontro-scontro quotidiano, da culture e tradizioni differenti e da linguaggi e forme interpretative discordanti – è la micro realtà dalla quale partire per cogliere la complessità delle dinamiche tra Io e Altro ai tempi del Coronavirus.

Siamo parte di una società che, dall'inizio del 2020, è statica e inerte. In tanti vivono nell'incertezza che questo stato di fermo produce a livello umano, sociale ed economico. Anche i migranti, dopo essere approdati finalmente in Europa e aver avviato un percorso di inserimento, provano questo sentimento di insicurezza. Essi, spesso, sono lavoratori stagionali o nel campo della ristorazione, della meccanica, dell'agricoltura, ovvero settori che il virus ha messo in pausa portando con sé le paure e le angosce per un futuro ancora più precario.

Siamo tutti fermi ed è complicato per chi cerca un futuro migliore, che sta cominciando a crescere. Quello che mi preoccupa è se ricomincerà la vita di prima o se sono uno di quelli che deve ricominciare tutto d'accapo?

(Storia di vita di Alex, Guinea)

Alex chiude la porta della propria casa in Guinea e inizia un viaggio lungo, difficile e pieno di ostacoli. Un percorso ignoto, nel quale non ha né certezze né meta, un percorso che non sa dove lo condurrà. È appena diventato un ragazzo quando sceglie di volere più opportunità per la sua vita, quando decide di voler scegliere chi essere-nel-mondo e cambiare così la sua esistenza.

Nel suo *iter* tra centri di «accoglienza», burocrazia e tentativi di collocazione in una realtà sconosciuta, incontra Valentino e Debora che lo accolgono nella propria famiglia. È un punto di partenza stabile, una certezza, un sostegno di chi può porsi come guida per la realizzazione di quella vita tanto sognata. Però,

¹³ C. Tognonato, *Teoria sociale dell'agire inerte. L'individuo nella morsa delle costruzioni sociali*, Liguori Editore, Napoli, 2018.

¹⁴ Alex, Debora e Valentino sono nomi di fantasia a tutela della privacy dei protagonisti.

le certezze sono un'utopia, sfuggono al nostro controllo. E così Alex si percepisce incapace di trarre profitto da quei traguardi che stava per raggiungere prima della comparsa del Coronavirus. Proprio Valentino mette in risalto questo aspetto:

Aveva ottenuto un contratto a tempo indeterminato e quindi lui è tra i fortunati che godrà del trattamento dell'ammortizzatore sociale. Lavora in un'impresa del commercio che quindi versa al Fis, fondo di integrazione salariale, anche se ancora non ha ricevuto nulla e ci sono grossi problemi perché lo stipendio di febbraio non glielo hanno dato perché la ditta non ha liquidità. Loro lavorano nel turismo ma se il turismo non arriva...

(Valentino, famiglia accogliente – R.W. Pesaro)

Siamo in uno stato di crisi sanitaria mondiale che coinvolge tutti, ricchi e poveri, Occidente e Oriente, Nord e Sud del globo. Nessuno è escluso dalla pandemia e dalle conseguenze che genera, dalle sfide della chiusura, del lavoro bloccato, della precarietà che avanza, dell'incertezza del tempo necessario per uscire dall'emergenza. È in questo scenario che ci si pone delle domande sulla propria condizione che, come afferma Debora, deve essere definita per essere compresa.

Un immigrato ai tempi del Covid. Si ma dobbiamo definire che tipo di immigrato? Quello che ha avuto la fortuna, come Alex, di entrare in questo progetto. Proprio ieri si chiedeva: *Questa famiglia che mi ospita sarà in forza di ospitarmi per tutto il tempo che ancora sarà necessario?* Perché lui non andrà al lavoro per adesso. Quindi ha la consapevolezza di essere quel tipo di immigrato, che ha avuto l'accoglienza, sa che con noi è in una botte di ferro, che è un'accoglienza che andrà di pari passo con la sua autonomia. Però si rende conto della situazione e si rende conto che adesso siamo più vicini di prima perché io non sto lavorando dal 27 di febbraio. Io adesso lavoro nelle scuole materne, faccio l'educatrice e per quest'anno ho finito di lavorare e chissà a settembre cosa succederà. [...] Quindi lui avverte questa cosa di esserci livellati.

(Debora, famiglia accogliente – R.W. Pesaro)

Debora riflette sul periodo di «isolamento» imposto dal governo attraverso ciò che accade nel proprio contesto familiare e ponendo l'attenzione sulle dinamiche quotidiane. È qui che percepisce le perplessità di Alex, il quale comprende di non essere più l'unico soggetto in difficoltà. Ogni componente del nucleo è difatti colpito dal Coronavirus e ciò sembra appiattire le differenze, fino ad ora ben delineate, tra l'europeo e l'africano. Il rapporto assume, quindi, una nuova forma che si modella anche sulla condizione di precarietà economica che, spesso, definisce la diversità tra Io e Altro.

Vi è un riassetto della presenza di ognuno, degli spazi, del tempo, delle possibilità dei singoli i quali rimettono in discussione se stessi e ogni dinamica interna al nucleo familiare. Alex, ad esempio, si percepisce come un peso per chi lo accoglie poiché comprende che la condizione odierna non è più quella «pre-Coronavirus» la quale può favorire la scelta di aderire a progetti di accoglienza domestica. Egli vorrebbe fare di più ma sente di essere impotente di fronte al virus e sa di non poter essere d'aiuto, per chi contribuisce ad incrementare le sue possibilità, nel fronteggiare le difficoltà che la crisi sanitaria porta con sé.

Dall'incontro a distanza emerge chiaro un altro aspetto di grande importanza che sembra presentarsi come un paradosso. Per chi, come Alex, fugge dalla propria patria e raggiunge l'Europa superando gli ostacoli della burocrazia dell'«accoglienza» – dalle pratiche per i permessi di soggiorno alla ricerca di un lavoro – perviene una pandemia che azzerava nuovamente ogni certezza. La realtà è pietrificata e il giovane migrante si vede, ancora una volta, in trappola. La sua identità consolidata nelle istituzioni italiane potrebbe sfumare, come la possibilità di raggiungere pienamente uno *status* che lo possa definire un cittadino autonomo.

Il timore di una regressione, nel percorso così faticosamente intrapreso, è tanto forte da far riflettere Alex su quelle che oggi si preannunciano come delle possibilità di uscita da una posizione di stallo. *A cosa sono disposto per lavorare?* Lo sfruttamento è una realtà che il Coronavirus potrebbe incrementare ampliando le categorie di chi accetterebbe un lavoro in nero pur di avere un riscontro economico. Durante l'incontro, infatti, è Alex ad affermare che «il lavoro in nero non è accettabile ma se non hai altra scelta cosa puoi fare?». Siano sul piano della necessità, una condizione che potrebbe indurre il migrante a svalutare la propria persona accettando di essere sfruttato.

4. Conclusioni di apertura

La pandemia da Coronavirus non fa distinzioni, chiunque può esserne colpito. Tuttavia, non esiste solo il virus nella sua forma medico-sanitaria che blocca il respiro, ma vi sono delle condizioni che emergono con forza tanto più ampia è la durata della permanenza del virus nelle nostre società. Le conseguenze sociali ed economiche si ripercuotono prepotentemente nella quotidianità di ogni singolo essere umano, eppure non con la stessa intensità.

Il migrante, considerato l'Altro perché diverso da noi e protagonista della ricerca in questione sull'accoglienza domestica, è uno dei soggetti che potremmo considerare più a rischio. È colui che, ancora una volta, si ritrova a perdere quelle poche certezze acquisite in un territorio sconosciuto. È colui che, in alcuni casi, riesce ad inserirsi in progettualità nazionali o territoriali che gli consentono di incrementare le proprie possibilità, ma in altri, è respinto, espulso e messo ai margini di una realtà sociale che, oggi forse più di ieri, rin-

forza il concetto di distanziamento sociale ed esclusione per paura del contagio.

Ma cosa fare di fronte a quei viandanti del Sud del mondo che cercano rifugio in un'Europa pervasa dal Coronavirus? Possiamo restare immobili come la società nella quale oggi viviamo? La pandemia può fermare il realizzarsi di ogni individuo?

Scegliere di accogliere in casa un migrante durante una crisi sanitaria di portata mondiale potrebbe creare non poche destabilizzazioni. Una volta fatta una scelta bisogna però farsi carico delle sue conseguenze, essere quindi responsabile delle situazioni di difficoltà e delle ostilità che i migranti potrebbero vivere nel nuovo territorio. L'essere umano, infatti, scegliendo chi essere-nel-mondo e, in questo caso, come agire verso l'Altro in una condizione di pandemia, è responsabile della realtà sociale poiché la costituisce.

Riferimenti bibliografici

- BUTLER, J. (2018). *A chi spetta una buona vita?*, Milano: Nottetempo.
- FERRAROTTI, F. (1997). *Storia e storie di vita*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- HEIDEGGER, M. (1986). *Essere e tempo*, Milano: Longanesi.
- MERLI, G. (9 aprile 2020). *Con la scusa del virus il governo dichiara l'Italia porto non sicuro*, <https://ilmanifesto.it>. Ultimo accesso 24 novembre 2020.
- TARDE, G. (2012). *Leggi sull'imitazione*, Torino: Rosenberg&Sellier.
- TESTORE, G. (8 aprile 2020). *L'integrazione al tempo del COVID-19, una panoramica europea*, <https://www.fieri.it/2020/04/08/lintegrazione-al-tempo-del-covid-19-una-panoramica-europea/>. Ultimo accesso 24 novembre 2020.
- TODOROV, T. (2016). *La paura dei barbari. Oltre lo scontro delle civiltà*, Milano: Elefanti Saggi.
- TOGNONATO, C. (2018). *Teoria sociale dell'agire inerte. L'individuo nella morsa delle costruzioni sociali*, Napoli: Liguori Editore.
- SARTRE, J.P. (1980). *L'essere e il nulla*, Milano: Il Saggiatore.

Pubblicazioni della ricerca

- TURCO, B. (2019). Accolgo in casa un migrante: Io e Altro nella realtà italiana in C. C. Canta (a cura), *Accogliere la differenza. Trame culturali nel Mediterraneo*, (pp. 203-220), Roma: Aracne editrice.
- TURCO, B. (2020). Cohousing to Get to Know Each Other publishing in G. La Rocca, R. Di Maria, G. Frezza (a cura di) *Media, Migrants and Human Rights. In the Evolution of the European Scenario of Refugees' and Asylum Seekers' Instances*, (Chapter Twenty-One), Berlin: Peter Lang Publishing.
- TURCO, B. (2020). Scegliere l'ospitalità. Storie di vita nei progetti di accoglienza in casa in Italia in D. Donatella [et al.] (a cura di), *Migranciones, género, culturas visuales y co-participación. Desafíos para la investigación en Ciencias Sociales*, (pp. 129-139), Valencia: Palmero Ediciones.
- TURCO, B. (2020). Accoglienza in Famiglia: la socializzazione dell'incontro-scontro tra Io e Altro in Italia, in G. Brancato [et al.] (a cura di), *CNDSS 2019 – Atti della IV Conferenza Nazionale delle Dottorande e dei Dottorandi in Scienze Sociali*, (pp. 297-305) Roma: Sapienza Università Editrice.

Comunicazioni e relazioni della ricerca a convegni e seminari

- TURCO, B. (2019). *Scegliere l'ospitalità. Storie di vita nei progetti di accoglienza in casa in Italia*, Mesa Redonda Roma-València, 8-9 maggio 2019.
- TURCO, B. (2019). *Cohousing to Get to Know Each Other*, MedMiHur Conference 2019 – In the Evolution of the European Scenario of Refugees' and Asylum Seekers' Instances, 30-31 maggio 2019.
- TURCO, B. (2019). *Socialization of hospitality. Reflections on the encounter between Other and I*, IMISCOE Conference 2019 – International migrantio, integration and social cohesion, 26-28 giugno 2019.
- TURCO, B. (2019). *Accoglienza in Famiglia: la socializzazione dell'incontro-scontro tra Io e Altro in Italia*, Conferenza Nazionale delle Dottorande e dei Dottorandi in Scienze Sociali, 5-6 settembre 2019.
- TURCO, B. (2019). *Accolgo in casa un migrante: Io e Altro nella realtà italiana*, Settimana della sociologia - Differenze e disuguaglianze. Fatti e misfatti della società italiana, 16 ottobre 2019.
- TURCO, B. (2019). *Il vissuto di chi scappa e di chi accoglie: storie di vita per dare voce all'accoglienza in casa*, Forum Nazionale di Analisi Qualitativa, 5 dicembre 2019.
- TURCO, B. (2019). *Accolgo in casa un migrante ai tempo del Covid-19*, Festival della sociologia - Accogliere le differenza nella città globale. Strategie e vulnerabilità nella metropoli romana, 16 ottobre 2020

8.

Ap-prendere un concetto distante. Per un profilo storico educativo della relazione tra apprendimento e movimento

Simone di Biasio

1. La specie in agguato

In una intervista del 1988¹ il filosofo Gilles Deleuze ragiona di arte connessa a territorio e *deteritorializzazione*, e lo fa considerando dapprima il comportamento in natura delle zecche, insetti che si muovono in base a soli tre fattori: luce, odore e tatto. La riflessione del filosofo abbraccia poi più genericamente tutti gli animali, che chiama “la specie in agguato”: «Ci sono anche animali senza territorio, ma quelli con un territorio sono prodigiosi. Costituire un territorio per me è quasi la nascita dell’arte. (...) Ci sono animali che riconoscono i propri congiunti, li riconoscono nel proprio territorio, non fuori. (...) Mi dico che “il territorio mi interessa in relazione al movimento con il quale se ne esce”»². Gli ultimi due enunciati non possono lasciarci, in questo momento specifico, del tutto indifferenti: Deleuze fa cenno a “congiunti” e a “uscita” dal territorio, concetti che abbiamo “imparato” a gestire in questi ultimi mesi di lockdown planetario che ci hanno costretti a ridurre i movimenti cui eravamo socialmente abituati, a ridurre il nostro spazio-tempo. Possono rilevarsi effetti sulla didattica e sull’educazione in rapporto a tale privazione?

Un altro filosofo, riprendendo la metafora animalesca di Deleuze, quasi considerava farsi insetto, insetto pungente, nello specifico un “tafano”³: Socrate, il primo tra i filosofi. «Eccolo percorrere i viali che circondano il ginnasio, sostare alle tavole dei cambiavalute, dirigersi verso il mercato, discutere con un rinomato uomo politico, fermarsi ancora con un paio di fabbri e conciapelli, e poi proseguire instancabile. Che cosa vorrà mai ottenere con quella smania di domandare?»⁴. Si osservi come il camminare di Socrate proceda “di pari passo” col suo domandare: e cos’è domandare, almeno cosa significa etimologicamente? È de-mandare, dunque è primariamente movimento, perché mandare significa “dare in mano”, dunque consegnare: consegnare una richiesta. L’etimologia ci correrà in soccorso più volte nel corso di questa riflessione, nella convinzione che una ricostruzione linguistica rappresenti una chiave dirimente

¹ Cfr. Deleuze G., *Abecedario*, Deriveapprodi, Roma 1996.

² Ibid.

³ Cfr. Platone, *Menone*, 80a; *Simposio*, 217e, 218b; *Apologia*, 30e., Mondadori, Milano, 2010.

⁴ D. Di Cesare, *Sulla vocazione politica della filosofia*, Bollati Boringhieri, Torino 2018, p. 31.

della periodizzazione e dell'interpretazione storiografica degli eventi; in "Ascolto il tuo cuore, città" il pittore e scrittore Alberto Savinio, interprete di un certo surrealismo italiano, scriveva: «La ricerca etimologica è una variante della psicologia, una delle più profonde e sorprendenti fonti di felicità»⁵.

2. Socrate il virtuale

Nell'Atene del V secolo a. C. Socrate è un personaggio bizzarro: percorre in lungo e in largo la città, chiede e poi resta in silenzio, smonta credenze e non offre alternative "percorribili", rimane fermo in un punto a pensare per ore; con lui e con i suoi movimenti e arresti nasce la filosofia. Secondo Alcibiade, Socrate è *atopòteros*, ovvero strano, fuori del normale: dunque la sua "atopia" è stranezza, o meglio eccentricità, perché più propriamente indica una sorta di fuga dal centro, un uomo capace di insegnare perché capace di uscire fuori. Come afferma la filosofa Donatella Di Cesare, «La sua atopia è un'eterotopia. Non è semplicemente un fuori-luogo, ma anche l'allusione a un luogo altro»⁶. Tirando molto la molla dell'interpretazione, potremmo dire che Socrate "inventa" non soltanto la filosofia, ma anche il "virtuale", una realtà virtuale, quella in cui entra quando si concentra su un pensiero e vi rimane impigliato impassibile per un tempo imprecisato. Socrate non fa «che seminare dubbi»⁷ e sceglie lui stesso quando fermarsi dal movimento e quando abitare lo spazio delle sue riflessioni. La sua "maieutica", metafora di per sé anche molto criticata, è «diventata un punto di riferimento anche nella moderna scienza dell'educazione»⁸. L'arte del dialogo per generare conoscenza: «il dio mi costringe a fare da ostetrico, ma mi vieta di generare. Io sono dunque, in me, tutt'altro che sapiente, né da me è venuta fuori alcuna sapiente scoperta che sia generazione del mio animo; quelli invece che amano stare con me, se pur da principio appariscano, alcuni di loro, del tutto ignoranti, tutti quanti poi, seguitando a frequentare la mia compagnia, ne ricavano, purché il dio glielo permetta, straordinario profitto»⁹.

Forzo questo accostamento perché questo tempo di pandemia e lockdown non ha atopia – il luogo è unico e costretto – ma potremmo dirlo di *pantopia* – ogni luogo è tutti i luoghi e tutti i luoghi sono un unico luogo. Il problema reale del virtuale è che in questo momento è l'unica possibilità offerta dal reale: non è una scelta di ampliamento, non una aggiunta, ma una riduzione del reale (qualcuno già la chiama *diminished reality*). Pur percorrendo con dime-

⁵ Savinio A., *Ascolto il tuo cuore, città*, Bompiani, Milano, 1988, p. 88.

⁶ Ivi, p. 34.

⁷ Platone, "Teeteto", 148 E-151 D, in Reale G., *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*, BUR, Milano, 2000, p. 176.

⁸ Ivi, p. 175.

⁹ Platone, "Teeteto", 148 E-151 D, in Reale G., op.cit. p. 179.

stichezza e agio le possibilità offerte dalle tecnologie elettriche, in chiave marcatamente mcluhaniana, è possibile – nonché necessario – evidenziare una serie di disfunzioni, di cortocircuiti. Proprio lo studioso canadese Marshall Herbert McLuhan fu tra i primi a rendersi conto che «crescere è diventato, nell'era delle informazioni elettroniche, il compito principale dell'umanità»¹⁰: per questo motivo la mia ricerca di dottorato ha l'obiettivo di introdurre il nome dell'autore di "Understanding media" nel novero dei pedagogisti del secolo scorso, essendo la sua intera opera intrisa di continui riferimenti al sistema dell'educazione. In questo intervento intendo attraversare il pensiero di McLuhan tra autori a lui familiari e contigui, in chiave ermeneutica e di storia dell'educazione.

3. Gli strumenti dell'educare (a distanza)

Si parlava di disfunzioni e cortocircuiti: la didattica a distanza (di cui, in verità, in Italia si parla almeno dagli Anni Settanta) è attualmente offerta come unica alternativa all'impossibilità di recarsi fisicamente in una scuola, all'università o, più semplicemente, in un luogo, specie se chiuso, in cui ritrovarsi con altre persone. La differenza con un qualsiasi altro luogo di "assembramento" risiede nel fatto che, proprio come nelle passeggiate socratiche, quelli che ci interessano in questa riflessione pedagogico-educativa sono spazi votati al sapere (non sapere era, ed è, un sapere). Come scrive anche Roberto Maragliano nel suo "Pedagogie dell'e-learning" «è impossibile pensare e praticare una formazione totalmente a distanza, senza che in essa siano inclusi (e non in spazi marginali) elementi di presenza, di oggetti come di soggetti»¹¹.

Eppure la didattica è un fatto per niente nuovo: Langenscheidt e Toussaint per primi fondarono nel 1856 una casa editrice specializza in "corsi per corrispondenza", e da quella "esperienza" – termine che ricorrerà in questo articolo – sono avviate attività analoghe anche nel mondo anglosassone, a partire dalle cosiddette "University Extension"¹². "Extension", termine estremamente caro proprio a McLuhan, il cui sottotitolo dell'opera più nota "Understanding media" reca la specifica "The extensions of men": l'università per corrispondenza è intesa, sin dalle origini, come una estensione della stessa, non contrazione.

Ora che la scuola e, in particolare, l'università sono costrette a una contrazione piuttosto che una estensione, come si impara nella didattica a distanza come sola alternativa possibile? Cosa si apprende durante una lezione in streaming come

¹⁰ McLuhan M. H., *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*, Armando editore, Roma, 1998, p. 21.

¹¹ R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari, 2004, p. VII.

¹² Cfr. "La comunicazione multimediale ed a distanza", in Laeng M., *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Armando, Roma, 1984.

unica possibilità didattica? Intanto bisognerebbe partire dal tentativo di chiarire il significato di e-learning, concetto con cui «si può infatti intendere di tutto: dal corso per corrispondenza in forma elettronica alle lezioni erogate in videoconferenza, a un insieme misto di strumenti. Le caratteristiche costanti, comunque, sono la distanza degli utenti, il supporto elettronico, la diffusione in rete»¹³.

Ad ogni modo la fatica di apprendere in video come unica scelta possibile l'ho sperimentata su me stesso: mi collego, prendo parte, disattivo poi il microfono nel tentativo di riduzione del rumore, ascolto, presto mi annoio, mi distraigo perché lo stesso strumento ha in sé diverse funzioni, disattivo anche la telecamera sul mio viso, avverto necessità di alzarmi dalla sedia, distendere le braccia, mentre prolungo la fatica di attendere, fare attenzione, ascoltare, “prendere” appunti; in questa modalità v'è poca possibilità di dialogo, se non sul finale di lezione. L'assenza di luoghi altri accresce la sensazione di un tempo indefinito a disposizione: spazio e tempo sono indissolubilmente e fisicamente legati, anche nel senso letterale di costrizione.

La questione più preoccupante è avvertire questo latente interrogativo: ma non sono le “stesse lezioni” che seguivamo “in presenza” all'università? Forse il problema risiede proprio nel fatto che sono esattamente – troppo - le stesse, uguali e dunque la “realtà” è la sua rappresentazione. Al contempo sappiamo che la didattica a distanza rappresenta una opportunità straordinaria: possiamo seguire, ad esempio, lezioni dell'Università di Toronto senza aver bisogno di percorrere migliaia di chilometri. Ma è recandosi fisicamente in un luogo che si amplia la propria formazione perché si allarga la porta dell'esperienza: non è possibile sostituire questa esperienza seguendo in streaming le stesse lezioni che avremmo seguito in presenza; non potremmo incontrare, ad esempio, le stesse persone che avremmo incontrato sul posto, magari fortuitamente, o dalle connessioni attivate da quell'ambiente fisico. È bene dunque continuare a ragionare sull'andare, sul de-mandare, sul prendere, sull'apprendere.

4. Apprendimento è movimento: per un'etimologia pedagogica

Per chiudere questo articolo ho impiegato circa sessanta giorni per elaborare una riflessione sulla differenza tra “imparare” e “apprendere”. I riferimenti all'esperienza personale – che perdonerete - sono intesi alla stregua di percezioni: percepire, mcluhianamente, per tentare di capire. Si avverte fortissima una sola sensazione: possiamo stare imparando, anzi, stiamo certamente continuando a imparare, ma corre il rischio di non stare apprendendo niente di nuovo; o perlomeno la fatica appare enorme. Sono spaventato, come un animale che non è uscito mai dalla tana e quindi, per riprendere Deleuze, non so stare in agguato: là fuori, quando la distanza sarà nuovamente annullata e la presenza ri-consentita, mi divoreranno perché non ho appreso come si fa a stare in ag-

¹³ R. Maragliano, *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza, Bari, 2004, p. 22.

guato, da chi stare in agguato. La soppressione dello spazio, ma in particolare del movimento, ci ha resi esseri stanziali e inermi, umani che adesso non sa come muoversi. Posso fare solo una cosa: riconoscere il movimento, posso riconoscerne la sua portata rivoluzionaria (di rivoluzione attorno a) ed educativa.

Persino l'etimologia di educazione, assai discussa, implica un movimento, ruota attorno a questo movimento: "educazione" deriva, secondo l'ipotesi su cui maggiormente si conviene, da "ex-ducere", condurre fuori, estrarre, in un percorso volto a concentrare le potenzialità umane, fisiche e intellettuali dell'individuo. È il filosofo John Dewey a parlare per primo di «rivoluzione copernicana» nel campo dell'educazione, che è una rivoluzione di moto, e presuppone un cambiamento prospettico non indifferente: come la rivoluzione copernicana pone al centro del movimento la Terra, dunque l'uomo, così la rivoluzione educativa copernicana pone ora al centro non più il maestro, bensì l'allievo. E al centro della riflessione pedagogica deweyana è l'esperienza, altro termine dalla etimologia adamantina: dal verbo "esperire", ovvero "ex" e "perior", tentare attraverso, e "perior" è legato alla radice indoeuropea "par" che significa "muoversi attraverso". Come scrive anche Georges Perec in "Specie di spazi", «Vivere è passare da uno spazio all'altro senza farsi troppo male»¹⁴.

In questa ennesima rivoluzione dell'educazione in corso, accelerata dalle necessità imposte dalla pandemia in corso, siamo una luna, un satellite rimasto fermo nel suo moto originario e mostriamo la faccia che sinora non s'era rivelata, ma col rischio di collassare. Perché non ho appreso niente se non ho mai avuto così tanto tempo a mia disposizione? Perché non riesco a fare quelle cose, tra cui scrivere un articolo, di cui prima lamentavo proprio la mancanza di tempo? Si potrebbe azzardare una sola risposta: conosciamo più cose apprendendo che imparando. Imparare è "pre-parare", apprendere ha più a che vedere con l'atto di "afferrare". "Parare" significa infatti riparare, e "pararsi" ripararsi: in questo senso è vicino alla particella greca *parà*, ma ancor più alla latina *par*, cioè pari, uguale a qualcuno.

Per questo motivo sostengo l'ipotesi per cui imparare è prima di tutto "mettersi alla pari". A scuola ci viene chiesto di imparare, ma anche sul luogo di lavoro, ci viene cioè domandato di metterci allo stesso livello degli altri: raggiunto questo stadio, siamo "in pari", il compito è stato in gran parte svolto. Stando all'etimologia greca, "parare" si avvicina anche al *parein* greco che implica un passare, e da cui derivano sia i termini "porta" che "parete": certamente più vicino ci appare "parete" (ma si potrebbe discutere anche se la porta, in questo caso, sia un elemento di chiusura oppure di chiusura), e rappresenta un ulteriore indizio grazie al quale costruisco la mia tesi sulla "immobilità fisica" dell'atto di imparare: imparare non presuppone alcun movimento, alcun movimento fisico, se si esclude – naturalmente – il movimento intellettuale. Apprendere (come comprendere, ma si tratta di una più complessa distinzione), al contrario, è evidentemente legato a uno spostamento: per prendere

¹⁴ Perec G., *Specie di spazi*, Bollati Boringhieri, Torino, 2002, p. 11.

qualcosa, un oggetto, finanche un “oggetto” del sapere, un oggetto del desiderio, dobbiamo alzarci, muoverci per afferrarlo, magari anche prima che lo faccia un altro prima di noi, o semplicemente perché sta lontano. Si pensi anche all'utilizzo di “prendere” riferito ai mezzi pubblici: non li agguantiamo davvero con le mani, ma evidentemente il movimento è doppio, nostro per salirci e del mezzo per trasportarci da un luogo all'altro.

5. La rivoluzione deweyana nel moto

Una parziale conferma di questa distinzione giunge da John Dewey, filosofo e pedagogista statunitense tra i più influenti del secolo scorso, dalla cui opera scaturisce l'“attivismo pedagogico” poi recepito anche in Italia. In un'opera recentemente pubblicata, ma che racchiude alcuni dei suoi primi scritti, *Come pensiamo* (Raffaello Cortina, 2018), Dewey sostiene che «Noi possiamo arrivare a *vedere, percepire, riconoscere, afferrare, abbracciare, possedere* principi, leggi, verità astratte - ossia a capire in maniera immediata i loro significati. Il nostro progresso intellettuale consiste, come si è detto, in un ritmo di intendimento diretto – tecnicamente, di *ap*-presaione – alternato con un intendimento indiretto, mediato – tecnicamente, di *com*-presaione»¹⁵.

«Ritmo di intendimento diretto»: è da sottolineare come “apprensione” sia usato in luogo di apprendimento e in conformità al termine comprensione, conservando pertanto l'ambiguità di una tensione, quello “stare in agguato” degli animali cui faceva cenno Deleuze. Dewey aggiunge: «Dove vi è sviluppo, vi è movimento, mutamento, processo; e vi è quindi una ordinata disposizione dei cambiamenti di un ciclo. La prima cosa fa sorgere il pensiero, la seconda lo organizza»¹⁶. Dove vi è movimento, vi è mutamento, vi è sviluppo: un concetto che Dewey sviluppa anche in una delle sue opere più note e di straordinario valore, “Arte come esperienza”.

Secondo il filosofo e pedagogista statunitense vissuto a cavallo tra Otto e Novecento, «lo spazio diventa in tal modo qualcosa di più di un vuoto in cui andare vagando, cosperso qua e là di cose pericolose e cose che soddisfano l'appetito. Diventa una scena delimitata e comprensiva in cui si dispongono le azioni e passioni in cui l'uomo si impegna. Il tempo cessa di essere lo scorrere uniforme e senza fine o la successione di punti istantanei che qualche filosofo ha detto. Inoltre esso è il medium organizzato e organizzante del ritmico flusso e riflusso dell'impulso alla ricerca, del movimento in avanti e indietro, della resistenza e della sospensione, con il soddisfacimento e il completamento. È un coordinatore della crescita e della maturazione. Come disse James, noi impariamo a pattinare in estate dopo aver cominciato in inverno»¹⁷.

¹⁵ J. Dewey, *Come pensiamo*, Raffaello Cortina, Milano, 2019, pp. 134-5.

¹⁶ Ivi, p. 242.

¹⁷ Dewey J., *Arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 31.

Ma che cos'è una esperienza, nello specifico l'esperienza dell'arte di cui Dewey fa cenno già nel titolo del suo saggio? Qualche cosa che abbia una "qualità estetica". Il filosofo, per farci meglio comprendere la questione, pone l'esempio di una pietra che rotola lungo un pendio: per poter definire questa attività una esperienza, la pietra dovrebbe desiderare, considerare la sua meta finale, gli oggetti che incontra lungo questo cammino: c'è bisogno che la pietra senta, altrimenti non avrà fatto una esperienza, ma "solo" una attività pratica. Come una pietra «in gran parte della nostra esperienza noi non ci preoccupiamo di connettere il fatto incidentale con ciò che veniva prima e ciò che viene dopo. [...] Qualche cosa accade, ma questa non è né definitivamente inclusa né decisamente esclusa; noi andiamo alla deriva. Ci sottomettiamo alla pressione esterna, o sfuggiamo e ci adattiamo a compromessi. Vi sono inizi e arresti, ma non principi e conclusioni vere e proprie. [...] C'è esperienza, ma così fiacca e discorsiva che non è esperienza. Non c'è bisogno di dire che esperienze simili non sono estetiche. [...] I nemici dell'estetico non sono né il pratico né l'intellettuale. Essi sono la stanchezza, la rilassatezza nel perseguire uno scopo, l'ossequio alle convenzioni nei procedimenti pratici e intellettuali»¹⁸.

6. Il bagaglio italiano

Nella direzione deweyana procede anche il pedagogista italiano Mauro Laeng, autore di una monumentale "Enciclopedia pedagogica" e al quale è dedicato il Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre¹⁹. Secondo Laeng «non v'è sapere genuino che sia meramente trasmissibile come "bagaglio" (infelice espressione ancor oggi troppo ripetuta), perché la verità inerte e morta non è più verità, nella misura stessa in cui non è più pensiero, o meglio rapporto vivo tra pensiero e cose. Insegnare vuol dire riproporre all'allievo il cammino già compiuto dal maestro perché egli lo possa a sua volta ripercorrere: non vuol dire prenderlo di peso e condurlo al di là del traguardo, come corpo greve incapace di moto proprio. L'allievo deve camminare da sé, o rimarrà metaforicamente paralitico»²⁰.

Il pedagogista italiano utilizza proprio tutti questi termini afferenti la sfera del movimento per descrivere l'insegnamento: «inerte», «cammino», «moto proprio», «camminare»; persino «bagaglio», termine che Laeng critica nell'utilizzo corrente (e frequente), assume in questo caso una valenza importante perché un bagaglio rimane pur sempre un peso che si trasporta, qualche cosa che da un luogo solitamente è spostato in un altro. È evidente che «anche nell'aula

¹⁸ Ivi, pp. 50-1.

¹⁹ Sulla storia del Museo Covato C., "Il Museo Storico della Didattica 'Mauro Laeng' dell'Università degli Studi Roma Tre", in "Rpd. Ricerche di Pedagogia e Didattica", Bologna, 2010, 5, 2.

²⁰ Laeng M., *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*, Armando, Roma, 1984, p. 87.

scolastica, per ripetere McLuhan, fa irruzione il mondo: non solo mediato dai filtri della memoria culturale dotta, come in passato, ma mediato dalle grandi correnti di opinioni vive e scottanti dell'ora, dai condizionamenti ideologici sottintesi negli spettacoli e nei notiziari, e comunque urgente e imminente per mille forme di *presenza* [corsivo mio]²¹. Ma, attenzione, «si deve rammentare che le macchine per insegnare, come i computer o per altro verso gli audiovisivi, meccanizzano ciò che è per sua natura meccanizzabile, e non meccanizzano (semplicemente perché non potrebbero meccanizzare ciò che non è meccanizzabile. Il maestro “in scatola” non sostituisce quello vivo, mai)²². «L'uomo organizza intorno a sé mille forme di protesi atte a moltiplicare le sue capacità di presa sulla realtà, a facilitare la conquista dello spazio e del tempo, della massa e dell'energia. [...] John Dewey ha espresso tutto ciò con una frase a mio parere bellissima nella sua capacità sintetica [...]: “A poco a poco, man mano che la storia avanza, la natura si va sempre più meccanizzando, e l'uomo, in pari tempo, si va sempre più socializzando»²³.

Anche il termine osservare, da questo punto di “vista”, implica in sé il movimento: significa principalmente “custodire”. Quando osserviamo qualche cosa, ne custodiamo una immagine nella memoria; alcuni fatti si “stampano”, si salvano nella nostra memoria più a lungo di altri perché diamo loro una importanza, una rilevanza. Quando abbiamo osservato qualcosa, decidiamo cosa “servare”, cosa serbare, e ce ne prendiamo cura: ne osserviamo il rispetto. Ma che cosa occorre custodire, e soprattutto da che cosa c'è bisogno di proteggerla? Dai terremoti degli spostamenti, dagli smottamenti anche di significato: dobbiamo custodire il significato originario di una parola che inevitabilmente subisce, nel tempo e nello spazio, spostamenti di senso. Custodiamo i nostri oggetti preziosi perché sappiamo di spostarci e, dunque, c'è il rischio rimangano incustoditi, vulnerabili al desiderio altrui. Se fossimo costretti a “vivere” per sempre in un unico spazio (la casa, per dire il luogo di questo tempo “sospeso”), non ci sarebbe motivo di serbare alcuni oggetti, preziosi, i soldi ad esempio, dalla possibilità che ci vengano sottratti. Possiamo essere derubati soltanto quando non ci siamo, senza movimento la nostra attenzione cala. Citando ancora il pedagogista Laeng, «se insegnare vuol dire sempre qualcosa in più del nudo sperimentare individuale, in quanto è un avviare, dirigere, sollecitare all'espressione in un sistema di simboli socialmente accettati l'attività di acquisizione del singolo, è non di meno incontestabile che senza tale partecipazione diretta individuale l'insegnare stesso diverrebbe impossibile. Giustamente si insiste nel caratterizzare l'educazione come rapporto, l'insegnamento come dialogo: ma il rapporto si vanificherebbe senza le persone vive, e il dialogo si dissiperebbe in una tautologia inconsistente senza i riferimenti all'esperienza che è vita di essi»²⁴.

²¹ Ivi, p. 332.

²² Ivi, p. 334.

²³ Ivi, p. 381.

²⁴ Ibid.

7. Una *diminished reality*?

Ci si continua a chiedere, in questo momento storico: cosa avremo imparato dalla pandemia? Niente, o almeno niente nel senso che diamo comunemente a imparare, ma molto secondo la definizione che ho provato a illustrare in precedenza: ci saremo “soltanto” messi in pari con la natura, con la sua terribile e inestinguibile richiesta di vita e di morte. E allo stesso modo, dunque, non avremo appreso niente, perché non si può apprendere abbastanza senza muoversi, quando la libertà di movimento è soppressa, e con essa lo spostamento, lo sguardo, il mutamento, l'apprensione. E il rischio che è possibile avvertire è che la limitazione della libertà di movimento si tramuti nella libertà di non movimento; ovvero il rischio che molti diranno, anche dopo la costrizione fisica in un dato luogo: “non ho bisogno di uscire: posso seguire i corsi universitari senza muovermi”. Un esempio banale: sarebbe assurdo come chi preferisce “muoversi” su un tapis roulant quando esistono condizioni perfette per correre fuori, lontano dal nastro elettrico. Un tapis roulant è un esempio banale e alla portata di tutti di *augmented reality*, “realtà aumentata”, in quanto aumenta le possibilità del reale (correre anche in uno spazio ridotto, ma soprattutto indipendentemente dalle condizioni naturali), e ci offre anche l'opportunità di riflettere sul fatto che non sostituisce del tutto il movimento, ma lo emula, lo comprime: non è, insomma, una realtà altra, ma una realtà oltre. Per questo motivo il virtuale non è una realtà indipendente dal reale stesso, bensì un “aumento” di realtà: ciò implica che senza realtà non avrebbe potuto svilupparsi, non avrebbe un modello per farlo, come voler costruire un manichino senza una idea di uomo.

Dunque, cos'è il virtuale? Tutt'oggi non è semplice fornire una definizione univoca. Ci basti conoscerne, anche in questo caso, l'etimologia dal latino (medievale) *virtualis* che rimanda alla *virtus*, alla forza, alla potenza: il virtuale come realtà in potenza, una progenie della realtà che scalcia per aprirsi nuovi varchi. Secondo lo studioso di nuove tecnologie digitali Tomas Maldonado, il virtuale è un insieme di «tecniche di modellazione della realtà» e ed egli si chiede da anni se sia davvero in atto una «ineluttabile dematerializzazione della realtà»²⁵. Di fronte alla paventata de-realizzazione, de-materializzazione del reale, Maldonado sostiene che non c'è «scampo al vincolo della fisicità. Si possono creare, come dimostrano ampiamente gli ultimi sviluppi dell'informatica, filtri e diaframmi che, a livello, percettivo, sono in grado di allontanarci dall'esperienza diretta della fisicità. Ciò nonostante, è irragionevole congetturare, come qualcuno si azzarda a fare oggi, che gli uomini, nel loro vivere di ogni giorno, potrebbero alla lunga sbarazzarsi definitivamente della elementare e persino, si dice, troppo rozza e ingenua esigenza di voler sempre e comunque *toccare con mano* le cose di questo mondo. In verità, manca ogni parvenza di prova che ciò effettivamente possa avvenire»²⁶.

²⁵ T. Maldonado, *Reale e virtuale*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 9.

Parliamo sovente di “realtà virtuale”, dove dunque “virtuale” è una qualificazione del reale, ma spesso ci troviamo di fronte a un concetto ridondante: il virtuale è necessariamente reale, nel senso che rientra nel reale, nelle sue possibilità. Ancora secondo Maldonado, «è discutibile, per esempio, definire immateriale il software. A ben guardare, il software è una tecnologia, ossia uno strumento cognitivo che, in modo diretto o indiretto, contribuisce, a conti fatti, a mutamenti senza dubbio di natura materiale»²⁷. Mutamenti e dunque, deweyanamente e pedagogicamente, movimenti. Come spiega Lamberto Borghi nell'introduzione a “Intelligenza creativa”, infatti, Dewey costruisce il suo ideale di “intelligenza impegnata” «intorno al concetto dell'esperienza come sviluppo dell'esistenza biologicamente e socialmente intesa, di cui la conoscenza è soltanto un momento, sebbene sia di essa un momento fondamentale. [...] Comportamento adattivo è per il Dewey non quello caratterizzato da una condotta stabile e ripetitoria, ma quello contrassegnato da plasticità e dalla capacità di affrontare con nuove risposte le nuove domande della situazione perennemente in movimento della realtà ambientale»²⁸; «l'azione entra così nell'interno del processo costruttivo del sapere»²⁹.

8. Conclusioni

Cinquant'anni prima del saggio di Dewey sopra citato, in *Foglie d'erba*, capolavoro della letteratura mondiale, il poeta americano Walt Whitman scrive, quasi urlante di scoperta: «Capire che cosa è lo spazio!»³⁰. Capire cosa è lo spazio, con quel “capire” che è la traduzione del poeta Giuseppe Conte dell'originale *realize*: realizzare significa dunque capire, perché capire è realizzare, vi è un intimo legame ontologico tra i due concetti. Capire ha a che fare con la realtà, con la “realizzazione”, proprio quella dimensione che così tanto, e da sempre, ci sfugge: capire significa entrare nella realtà, e ce lo suggerisce proprio l'etimologia della parola stessa, ovvero “prendere”, che si sviluppa anche nel concetto di “entrare” (e per questo ne deriva anche la capacità, di contenere e di capire). Quando afferriamo qualcosa, possiamo stare affermando due concetti: che l'abbiamo fisicamente presa, oppure anche che ci siamo arrivati con l'intelletto, l'abbiamo com-presa. Dunque, capire lo spazio significa realizzarlo, vivificarlo, crearlo: comprendere indica un atto realizzativo, creativo, (ri)fondativo.

«La pluralità innumerevole degli esseri umani, anche se per così dire sfiorati di passaggio da pensieri di prim'ordine, da osservazioni radicali, non prestano

²⁶ Ivi, p. 12.

²⁷ Ivi, p. 13.

²⁸ Dewey J., *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze, 1957, pp. 3-4.

²⁹ Ivi, p. 7.

³⁰ W. Whitman, *Foglie d'erba*, Mondadori, Milano, 1991, p. 139.

ascolto, non li “afferrano”, o non si sforzano di realizzarli effettivamente»³¹: anche il saggista George Steiner allude, infine, a un movimento, al “gesto” di “afferrare” (che lui stesso pone tra virgolette), e lo collega a uno “sforzo” (nel senso letterale di “perdita” della forza, di impiego della forza, come è ogni moto), più precisamente uno sforzo di realizzazione, di creazione di realtà, di sua formazione e, conseguentemente, di nostra continua formazione. Lo scorso 15 maggio 2020, in un articolo pubblicato sul *Times Literary Supplement* dal titolo *My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation*³² la scrittrice americana Joyce Carol Oates si chiede, ci chiede: «Siamo reali in questo estraniamento?». Oates che, nel 1984, ha pubblicato il libro *Figli randagi* in cui ha scritto: «Il posto da cui sei venuto non esiste più e quello in cui avevi intenzione di andare si è annientato». Sarà complicato tornare ad apprendere, tornare a prendere, riprendersi, tanto quanto irrimediabilmente reale. Dovremo tornare a essere atopici, ovvero a scegliere il non movimento, a desiderarlo di fronte all’incessabile ineludibile moto del reale, in cui, citando il filosofo Emanuele Coccia, «essere vivi e rimanere vivi significa andare costantemente alla deriva»³³, come pianeti in quanto anche noi «siamo pianeti»³⁴, legati a un moto incessante. Se imparare è quasi un dato biologico, una necessità connaturata al nostro stare al mondo, apprendere è un desiderio, desiderio di spaesamento per approdi fino a poco prima solo immaginati.

³¹ G. Steiner, *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*, Garzanti, Milano, 2007, pp. 47-8.

³² J. C. Oates, *My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation*, TLS, 15 maggio 2020, www.the-tls.co.uk/articles/my-therapy-animal-and-me-essay-joyce-carol-oates/.

³³ Cfr. conferenza di Emanuele Coccia al Teatro Franco Parenti, Milano, 4 ottobre 2018, www.youtube.com/watch?v=ZIJckhrXjpA.

³⁴ Ibid.

Riferimenti bibliografici

- CAMBI, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- CHIOSSO, G. (2012). *Novecento pedagogico*. Brescia: Editrice La Scuola.
- COVATO, C. (2010). Il Museo Storico della Didattica 'Mauro Laeng' dell'Università degli Studi Roma Tre. *Rpd. Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 5(2)
- DELEUZE, G. (1996). *Abecedario*. Roma: Deriveapprodi.
- DEWEY, J. (1951). *Arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1957). *Intelligenza creativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (2018). *Democrazia e educazione*. Roma: Edizioni Anicia.
- DEWEY, J. (2018). *Scuola e società*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- DEWEY, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- DI CESARE, D. (2018). *Sulla vocazione politica della filosofia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- FORNACA, R., SANTE DI POL, R. (1993). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato editore.
- LAENG, M. (1984). *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo*. Roma: Armando.
- MALDONADO, T. (1992). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli.
- MARAGLIANO, R. (2004). *Pedagogie dell'e-learning*. Bari: Laterza.
- MCLUHAN, M. (1977). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti.
- MCLUHAN, M., HUTCHON, K., MCLUHAN, E. (1980). *La città come aula. Per capire il linguaggio e i media*, Roma: Armando editore.
- MCLUHAN, M. (1998). *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Roma: Armando editore.
- OATES, J.C. (2020). My therapy animal and me. Identity and companionship in isolation. <http://www.the-tls.co.uk/articles/my-therapy-animal-and-me-essay-joyce-carol-oates/>. Ultimo accesso 21 maggio 2020.
- PEREC, G. (2002). *Specie di spazi*, Torino: Bollati Boringhieri.
- PLATONE, (2010). *Simposio, Apologia di Socrate, Critone, Fedone*. Milano: Mondadori.
- REALE, G. (2000). *Socrate. Alla scoperta della sapienza umana*. Milano: Bur.
- SAVINIO, A. (1988). *Ascolto il tuo cuore, città*, Milano: Bompiani.
- STEINER, G. (2007). *Dieci (possibili) ragioni della tristezza del pensiero*. Milano: Garzanti.
- WHITMAN, W. (1991). *Foglie d'erba*. Mondadori, Milano.

Narrare la ricerca al tempo del COVID: gli attesi imprevisi e la ricerca qualitativa

Alberto Quagliata, Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini e Fabiola Scollo¹

Abstract

Il presente contributo è il primo report sulla ricerca biennale 2020-2021 che, a partire da marzo 2020, gli autori stanno conducendo utilizzando modalità operative esclusivamente online e coinvolgendo alcune scuole dell'infanzia e primarie del Lazio e della Toscana. Obiettivo della ricerca è quello di individuare uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali nasce e trae alimento l'attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione in Italia. Per condurre la ricerca la metodologia *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista è stata pensata come *scelta migliore*. Attualmente i ricercatori hanno individuato circa dieci categorie interpretative e numerose proprietà a esse relative, e si accingono all'elaborazione dei dati prevista per il secondo livello di analisi, quello della codifica focalizzata.

Abstract

This paper represents the first report of the biennial research which the authors have been carrying from March 2020 out, using blended modalities and involving some kindergartens and primary schools in the regions Lazio and Tuscany. The aim of the research is to identify an integrating background that takes into account the cultural roots from which the current regulatory-cultural-educational climate relating to inclusion practices in Italy is born and nourished. The Constructivist Grounded Theory methodology has been thought as the best choice. Currently, researchers have identified about 10 interpretative categories and numerous properties related to them and are about to process the data required for the second level of analysis, that of focused coding.

Introduzione

Il presente contributo costituisce il primo report sulla ricerca biennale² che

¹ Il contributo è frutto del lavoro condiviso tra gli autori. Ai soli fini dell'attribuzione delle parti, si segnala che Alberto Quagliata ha scritto l'Introduzione, Michela Baldini ha curato il par. 2, Lavinia Bianchi ha scritto il par. 5, Giovanni Castagno è autore del par. 4, Ines Guerini ha scritto il par. 1 e Fabiola Scollo ha curato il par. 3.

² Titolo: *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo*

gli autori stanno conducendo, utilizzando modalità operative blended e coinvolgendo alcune scuole dell'infanzia e primarie del Lazio e della Toscana.

La riprogettazione online di un impianto di ricerca immaginato in modalità blended ha consentito al gruppo di lavoro di non interrompere le attività programmate e di valorizzare le numerose possibilità di lavoro collaborativo in rete: in effetti, questa modalità, che richiede e consente una riflessione costante e condivisa tra i singoli componenti del gruppo di ricerca, rappresenta un punto di forza dell'intero impianto metodologico, in modo particolare nell'attuale periodo storico caratterizzato dall'emergenza sanitaria.

Anche attraverso una ricognizione storico-pedagogica, la ricerca ha l'obiettivo di individuare uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali proviene l'attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione in Italia.

La metodologia *Grounded Theory* a indirizzo costruttivista – il cui assunto di base è la co-costruzione di significati – è stata pensata come *scelta migliore* per questa ricerca. Allo stato attuale dei lavori, i ricercatori hanno individuato 10 categorie interpretative e numerose proprietà a esse relative, e si accingono ora all'elaborazione dei dati prevista per il secondo livello di analisi, quello della *codifica focalizzata*.

1. Cornici interpretative: complessità e DisCrit

In questa ricerca, di cui il presente contributo intende fornire un primo report, l'inclusione non è intesa come un semplice *metter dentro* (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013) gli alunni, che per le ragioni più disparate (condizione di disabilità, presenza di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento, esperienza migratoria, eccetera) sono definiti *vulnerabili*.

L'inclusione assume, piuttosto, il valore di de-marginalizzazione, giustizia sociale, resistenza ed emancipazione e viene indagata attraverso molteplici lenti interpretative, mutate dai paradigmi sistemici e interagenti della complessità (Bateson, 1972-1979, Morin, 1993), degli studi postcoloniali (Fanon, 1961; hooks, 1994; Sayad, 1999; Spivak, 1988) e dei *DisCrit*³ (Connor & al., 2016; Bocci, 2018; Ferri, 2018).

Più specificatamente, attraverso una ricognizione storico-pedagogica, intendiamo mettere a fuoco uno sfondo integratore che dia conto delle radici culturali dalle quali nasce e trae alimento l'attuale clima normativo-culturale-educativo relativo alle pratiche di inclusione, orientando la nostra indagine in Italia.

italiano. *Un approccio grounded*. La ricerca è condotta da Alberto Quagliata (responsabile), Chiara Lepri, Fabio Bocci, Lorenzo Cantatore, Michela Baldini, Lavinia Bianchi, Giovanni Castagno, Ines Guerini e Fabiola Scollò.

³ Secondo l'interpretazione dei Dis/ability Critical Race Studies (DisCrit) esiste un nesso tra *abilismo* e *razzismo*. La disabilità ha un carattere intersezionale, poiché interagisce con altre caratteristiche (quali, ad esempio, l'etnia, il genere e l'orientamento sessuale) che solitamente causano esperienze di marginalizzazione.

Della costruzione storica e ideologica dell'identità italiana si ritrovano ampie e significative tracce nella letteratura per l'infanzia e nei materiali didattici pensati per giovani alunni. Dagli anni Venti del Novecento, lo studio delle rappresentazioni razzializzanti e coloniali nei materiali educativi destinati all'infanzia costituisce una strada privilegiata per disvelare pratiche di invisibilizzazione e riproduzione del potere egemonico nella costruzione dell'alterità. Tra gli studi che danno conto della costruzione di questo sfondo integratore, ricordiamo in particolare Sani (2012), Gabrielli (2006) e Pazzaglia (2005).

Relativamente alle normative scolastiche presenti in Italia, è importante sottolineare che nell'ottobre 2007 il MIUR (attraverso un Osservatorio Nazionale) ha dato vita alla *Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Di ben sei anni dopo è la circolare ministeriale sugli *Strumenti d'Intervento per Alunni con Bisogni Educativi Speciali*⁴, intendendo con l'etichetta nominale *Bisogni Educativi Speciali* tutti quei motivi socioculturali, socioeconomici e/o psico-fisici che fanno sì che alcuni alunni risultino "bisognosi di aiuto".

È solo dal 2013, dunque, che sul piano normativo si è cominciato a interessarsi di didattica per l'inclusione, ovvero di come includere in classe coloro i quali rientrano nell'etichetta nominale a cui si è fatto riferimento sopra; questo fenomeno ha comportato la medicalizzazione o *bessizzazione* (Bocci, 2016) del contesto educativo. Difatti, la scuola persiste nel ricorrere sistematicamente a forme di denominazione classificatoria (*DSA*; *ADHD*; *disabile*; ecc...) che determinano la "risposta speciale" (definita dalla normativa *inclusione*), la quale consente agli allievi di vedere riconosciuto il loro "bisogno educativo speciale".

Più opportuno sarebbe progettare aprioristicamente un contesto educativo inclusivo, ossia in grado di essere abitato da tutti e da ciascuno (con le infinite vulnerabilità che li caratterizzano), piuttosto che adoperare soluzioni (come, ad esempio, strumenti compensativi e misure dispensative) pensate per "contenere" chi fatica⁵ a vivere il contesto educativo tradizionale.

Quelle appena esposte sono le motivazioni alla base della nostra ricerca, attraverso la quale intendiamo interrogarci sui modi in cui il linguaggio istituzionale descrive, interpreta e gestisce le differenti vulnerabilità e sulle modalità in cui tale linguaggio informa il sistema normativo destinato all'inclusione socioeducativa, legittimando talvolta, purtroppo, pratiche di riproduzione del potere, che finiscono per produrre esse stesse nuove forme di emarginazione.

2. Riferimenti epistemologici

Per tracciare una mappa dei riferimenti epistemologici relativi al processo inclusivo nel suo complesso – vale a dire il processo di inclusione socioeduca-

⁴ N. 8 del 6 marzo 2013.

⁵ Fatica, poiché il contesto è stato ideato per l'allievo ritenuto *normotipico*: bianco, sano ed eterosessuale.

tiva delle persone vulnerabili indagato da questa ricerca – è utile prendere in considerazione la produzione editoriale recente e in particolar modo quella parte relativa alla letteratura per l'infanzia.

Questo settore letterario, infatti, si è dimostrato capace di andare ben oltre quell'approccio pedagogico paternalistico che ne aveva in origine caratterizzato la nascita, rivelandosi come un florido terreno narrativo capace di veicolare tessuti tematici di una potenza emotiva ed educativa fuori dal comune. La letteratura per l'infanzia, grazie proprio alla sua "identità complessa e plurale" (Bacchetti, 2013, p.15), si rivela un crocevia di linguaggi e di tematiche capace di esprimere tutto e il contrario di tutto: spazio privilegiato e protetto nel quale esperire lo sconosciuto, così come l'inconoscibile (Terrusi, 2012). Se la letteratura può essere definita come "un vero sognare ad occhi aperti" (Gramsci, 1966, p.108), la letteratura per l'infanzia costituisce un vero e proprio mondo alternativo nel quale sperimentare ciò che – per un motivo o per un altro – esula dalle potenzialità esperienziali del soggetto. La pedagogia che studia l'infanzia nel suo complesso, pertanto, deve valorizzare le potenzialità offerte dalla letteratura per l'infanzia; questa, infatti, può sia contribuire all'educazione dei lettori, sia aiutare gli educatori, fornendo loro la corretta chiave di lettura di quei comportamenti che, senza l'aiuto delle pagine dei libri, apparirebbero di difficile inquadratura, quasi invisibili. Anche lo studio dell'immaginario si dimostra argomento di ricerca particolarmente complesso; esso non può prescindere da un'analisi attenta e critica delle opere letterarie dedicate all'infanzia che contribuiscono alla formazione di quell'immaginario, plasmandolo e modificandolo in un continuum che si snoda attraverso i secoli (Beseghi, Grilli, 2011).

All'interno di questa cornice si inserisce quella corrente della letteratura per l'infanzia che si è fatta carico di propositi educativi proponendo un'esplorazione non solo del mondo che circonda il lettore ma, più in generale, di ciò che è 'altro'. Quest'attitudine all'inclusione si dimostra quanto mai necessaria per proporre interventi educativi efficaci in un panorama che non può prescindere da una epistemologia della complessità (Quagliata, 2014). La costante ricerca di un linguaggio che possa dimostrarsi quanto più possibile 'universale' ha portato, negli ultimi decenni, alla riscoperta di forme narrative iconografiche. Le opere che rispecchiano queste caratteristiche – grazie anche all'innalzamento del livello qualitativo proposto a livello editoriale con pubblicazioni sempre più ricercate e curate di *silentbook* di sicuro valore – si sono dimostrate assai efficaci per un approccio più inclusivo rispetto alla classica narrazione testuale (Zizoli, 2017). L'albo illustrato si rivela un medium capace di integrare molteplici e complessi livelli di messaggio, e ciò ne amplifica la capacità di fungere da ponte di contatto fra diverse realtà, dimostrandosi un veicolo privilegiato per favorire incontro e dialogo (Lepri, 2016).

Nonostante siano queste le nostre convinzioni, non possiamo tacere che un approccio ancora fortemente impregnato del pensiero di Benedetto Croce – e quindi di una visione che tende a far coincidere la letterarietà del testo con la

sua dimensione estetica, escludendo altre categorie di analisi – è ancora assai diffuso, e contribuisce a costruire una sorta di confinamento pedagogico della Letteratura per l'infanzia e, a maggior ragione, di uno dei suoi strumenti oggi privilegiati, l'albo illustrato. Solo un processo di desacralizzazione del libro e della lettura, che recuperi la visione potremmo dire anti-proustiana di cui sono esempi il Rodari dei *Nove modi per uccidere la lettura nei ragazzi* (2014), il lavoro di Ermanno Detti sul piacere della lettura (Detti, 1987) e il Pennac dei cosiddetti “Dieci diritti del lettore” (Pennac, 1993), può tenerci a riparo da questo rischio. Gli autori appena citati hanno insistito sulla centralità del soggetto e sulla categoria del piacere come condizione da privilegiare per attivare un processo positivo nel momento in cui si propone la frequentazione di testi letterari nei lettori. A maggior ragione nei bambini, ovviamente.

Sulla scia di questi riferimenti sarà più facile intendere – all'interno di un quadro motivazionale, come lo descrive Silvia Blezza Picherle (2013) – la nostra riflessione, che va immaginata come funzionale allo sviluppo di una relazione attiva tra lettore e libro, nella quale la narrazione possa esser esplorata, come fosse un luogo, per cercarvi sensi, significati e soprattutto valori e idee sul mondo. Dovrebbe essere chiaro che non stiamo immaginando una gestione autoritaria della lettura, ma una decolonizzazione della figura dell'insegnante grazie alla quale il lettore diventa co-protagonista attivo e propositivo della relazione tra insegnamento e apprendimento, e si inserisce come soggetto che partecipa alla creazione di una comunità educante nella quale opinioni e riflessioni vengono scambiate e condivise per sostenere la costruzione di una visione della realtà problematica, non omologante. Una relazione che identifica nel processo, nel percorso, nel viaggio emozionale e fisico, il momento più profondo e più importante del rapporto con la lettura. All'interno di questo quadro interpretativo, l'adulto è un mediatore che accende il desiderio dell'ascolto e della lettura, che accompagna il lettore a maturare traguardi non occasionali né effimeri (Campagnaro, 2014). Proprio il “viaggio fisico” del lettore, soprattutto di quello più piccolo, che tanto noi quanto gli autori che abbiamo preso a riferimento invitano a intraprendere, è stato sottoposto nel recente passato a una totale ridefinizione. Cosa ne è del pennarello del protagonista del *Viaggio* di Aaron Becker, o della “matita viola” di Crockett Johnson, che invitano il lettore a vedere prendere forma la realtà attraverso il tratto che si fa oggetto, si fa realtà, come nella *Spiaggia magica*, o ne *La matita viola di Harold* quasi a sostenere che essa sia immediatamente a disposizione per essere plasmata con la nostra fantasia, se solo il dito del bambino la può seguire sulla pagina, scorrendo il segno grafico? Cosa dobbiamo intendere per “fisico” quando oggi, in piena pandemia, ci riferiamo all'esperienza della lettura, se essa deve essere totalmente smaterializzata e ridotta a un trasferimento di informazioni attraverso il monitor di un computer o di un altro qualsiasi *device*?

Per quanto la modulazione della voce, la mimica, le abilità coreutiche del narratore possano compensare la distanza e la riduzione del contatto, riteniamo che le condizioni che il Covid ha determinato rappresentino un enorme limite

alla possibilità per il bambino di vivere quell'esperienza "globale" che la lettura deve essere in grado di attivare, legata non solo agli elementi narrativi, semantici, estetici, ma anche alla componente materiale del libro, fatto pur sempre di carta, cartone, fili, delicatamente e spesso artigianalmente assemblati di modo che anche questi elementi contribuiscano ad alimentare quel magico fascino, quel rapimento a cui i bambini andrebbero introdotti e che constatiamo essere stato tremendamente compromesso. Almeno finché contromisure, scoperte, pratiche innovative non riescano a controbilanciare quello che è successo. Riteniamo sia a maggior ragione oggi necessario riflettere sugli ambienti di apprendimento e sulle modalità che all'interno del contesto scolastico possono essere immaginate per recuperare un terreno che sembra perso, consapevoli del fatto che da momenti di profonda crisi come questa si possono operare profondi cambiamenti (Roncaglia, 2020).

3. Covid 19 come "atteso imprevisto"

Gli attesi imprevisti stravolgono le nostre *routine* e mettono in dubbio la fiducia nella possibilità di uno sviluppo ininterrotto, tanto economico, quanto culturale e politico.

È opportuno riprendere le sollecitazioni di Edgar Morin (2016) che, con il suo costruito di *inatteso*, ci invita a rivedere le nostre certezze, a dismettere i panni dell'etnocentrismo e ad avere un atteggiamento critico in merito alle previsioni della futurologia, del nazionalismo e del liberismo sfrenato.

Ci sono stati *inattesi* che hanno cambiato irreversibilmente il corso della storia; basti pensare alla caduta del muro di Berlino nel 1989, alla distruzione delle torri gemelle nel 2001, alle primavere arabe del 2011⁶ e, ancora, all'emergenza generata dalla pandemia da Sars-Cov-2 che ha disvelato, appunto, la nostra comunità di destino planetaria (Bianchi, 2020⁷).

Fare ricerca al tempo del Covid-19, su un tema non direttamente impegnato a rilevare le conseguenze della pandemia, appare come una azione sfidante e, probabilmente, ci costringe a ripensare i nostri confortevoli modelli di riferimento.

Un inatteso che non può essere trascurato determina una revisione delle procedure e delle pratiche di ricerca consolidate. Interpretiamo la crisi pandemica come inatteso che ci lascia in eredità apprendimenti e pratiche "non reversibili"; speriamo dunque che anche il mondo della ricerca sia attento a proporre uno sforzo etico e di sostenibilità ambientale, per valorizzare le con-

⁶ Morin, *Sette lezioni sul pensiero globale*, cit. p. 76.

⁷ In proposito, appare significativo il contributo di Aleander Lander: "Cosa direbbe Langer del pensiero moriniano? Una riflessione ecologizzante sulla fratellanza", in STAGIONE DEL MUTUO DISCORSO, Periferico Festival e Fondazione Langer: https://mutuodiscorso.wixsite.com/mutuodiscorso/bianchi?fbclid=IwAR0_BIlg4U2m9yFzEP0-b1t7msVEW51p3672xOgPCG-QuOoOKrPttKpGR3TAc.

sequenze rivoluzionarie che questo momento storico ha determinato.

Immaginarsi come comunità di destino, percepirsi come non-separati, sono alcune delle conseguenze di questo drammatico momento che andrebbero indagate: limitarsi ad approfondire le strategie della didattica a distanza – soprattutto nelle forme inadeguate e poco competenti della scuola e dell'università del nostro Paese – apparirebbe come obsoleto, cristallizzato e, forse, non così utile.

4. Le “conseguenze” del Covid nella pratica della ricerca e della vita universitaria

Nel paragrafo conclusivo di questo saggio proponiamo al lettore una descrizione narrativa dell'esperienza della nostra Comunità di ricerca ai tempi del Covid. In queste righe, invece, proviamo a indicare temi per riflessioni che sarà comunque necessario approfondire.

In primo luogo, Covid 19 ha reso (ancor più) evidente la necessità di aggiornare le pratiche della ricerca tradizionalmente agite nel nostro Paese, spesso ferme a consuetudini operative proprie del millennio trascorso: il singolo ricercatore che opera individualmente e si sposta più volte, durante i mesi della ricerca, per approfondire indagini localizzate.

Sono prassi antiche, tenute in vita anche in questi drammatici mesi di pandemia: dottorande e dottorandi si trovano ancora adesso a dover confermare il tradizionale semestre di lavoro presso un ateneo di un altro Paese, anche se la loro operatività non potrà essere differente da quella che avrebbero potuto agire restando in Italia ... l'internazionalizzazione, evidentemente, non può essere messa in discussione, almeno nelle sue forme esteriori.

Un suggerimento operativo: per migliorare la robustezza della *codifica focalizzata* che la nostra Comunità di ricerca sta per avviare (all'interno della metodologia Grounded Theory), abbiamo programmato due Focus Group online con le persone intervistate; per il primo Focus Group, in programma intorno al 10 dicembre, faremo avere ai partecipanti i risultati della ricerca al momento elaborati: le 10 categorie interpretative e le relative proprietà.

In secondo luogo, Covid 19 ha dimostrato la debolezza dell'impianto didattico tradizionale, ancora fermo – nel terzo decennio del Duemila – alle pratiche della lezione ex-cathedra, la cui crescente inefficacia è stata evidenziata da molteplici ricerche empiriche (non sfugga la paradossalità della situazione ...).

Nel nostro percorso di ricerca stiamo condividendo con il campione della ricerca – costituito da magnifiche maestre esperte della relazione educativa – suggerimenti e riflessioni coerenti con le esperienze didattiche proprie del modello dell'I-learning (Quagliata, 2014).

C'è ancora molto da fare ... sicuramente, però, l'atteso imprevisto della pandemia ha contribuito a rendere più evidente la necessità non procrastinabile, per chi ha la responsabilità di progettare percorsi di apprendimento, di acquisire competenze esperte nell'ambito della formazione blended. Non è poco.

Anche su questo punto un suggerimento operativo: gli ambienti online utilizzati per la didattica a distanza mettono a disposizione un *Canale* per ogni Corso; all'interno del "proprio" Canale, il docente può aprire tanti *Sottocanali* quanti sono i gruppi di lavoro che ha costituito: in questo modo le attività esperienziali e laboratoriali di gruppo diventano più piacevoli, motivanti ed efficaci.

5. La «convenienza» di una metodologia di ricerca flessibile e della pratica blended

L'approccio qualitativo che caratterizza l'impianto metodologico di questa ricerca è proposto come una scelta opportuna per lo studio di fenomeni complessi e di rilevanza etica: l'essere 'spostati e posizionati' in un universo creaturale suggerisce di scegliere una epistemologia e una metodologia che risultino coerenti tra loro e con il contesto multi-problematico preso in esame.

Il disegno di ricerca è indisciplinare (Morin, 1993) e intersezionale: la cornice teorica per lo studio della marginalizzazione e dell'inclusione subordinata nelle scuole è infatti mutuato dal modello intersezionale dei DisCrit (Connor & al. 2016).

In coerenza con il contesto della ricerca e con l'epistemologia di riferimento indicata, la metodologia Grounded Theory a indirizzo costruttivista (CGT) è stata pensata come scelta migliore; avendo come assunto di base la co-costruzione di significati, la CGT è particolarmente indicata per esplorare ambienti in continua trasformazione e multiproblematici.

Tenendo a mente il monito di Michalko (2016), che riflette su quanto gli studi sull'ineguaglianza sembrano aver conseguito ben pochi risultati, proponiamo di costruire una CGT che comprenda un universo creaturale e sia volta alla produzione di una teoria dell'azione (Charmaz, 2014; Bateson, 1979). Essendo orientata alla *social justice education* (Charmaz, 2014), la CGT è inoltre coerente con il paradigma della pedagogia critica, che approfondisce temi e pratiche disvelatrici di ingiustizie e disuguaglianze implicite nella società, per renderle esplicite e predisporre opportuni interventi operativi: esempi emblematici di queste ingiustizie sono le pratiche di sessualizzazione e razzializzazione che caratterizzano spesso le relazioni istituzionali, le contraddizioni e i doppi vincoli che esistono nei processi di emancipazione e soffocano il pensiero critico e i fenomeni di insuccesso-abbandono scolastico.

La CGT, che suggerisce di studiare le pratiche inclusive di un contesto socioeducativo partendo da un problema avvertito come rilevante dai componenti della comunità coinvolta, consente di far dialogare tra loro attori e dati diversi; essendo centrale l'indagine dei processi, l'enfasi è su come diverse istanze concorrano alla costruzione di un immaginario educativo (Charmaz, 2016). Il campionamento teorico è composto sia dai soggetti di studio (insegnanti, educatori, dirigenti scolastici, genitori), sia dalla letteratura per l'in-

fanzia e dai libri di testo, sia da fonti istituzionali e normative (raccomandazioni per l'inclusione scolastica, articoli di Legge, normativa dettagliata): in questo modo, il linguaggio istituzionale dialoga con le "parole" in vivo degli interlocutori privilegiati e con i vari linguaggi della didattica e della letteratura rivolta ai bambini della scuola d'infanzia e primaria.

I concetti sensibilizzanti (Blumer, 1969) sostengono e orientano la messa a punto dell'intervista intensiva, strumento di ricerca che il nostro gruppo di lavoro ha iniziato a utilizzare: l'intervista intensiva (Charmaz, 2014) è una guida gentile, rispettosa dei vissuti e delle relazioni, volta alla condivisione e negoziazione di significati.

«L'analisi della letteratura e la struttura teoretica sono 'luoghi' ideologici nei quali si afferma, localizza, valuta e difende la propria posizione» (Charmaz, 2014, p. 305): la letteratura è dunque sempre presente nelle fasi del processo, assumendo maggiore o minore rilevanza in base alle prime elaborazioni dei dati e all'orientamento che questi suggeriscono. D'altra parte, la letteratura è l'ossatura ideologica di ogni disegno di ricerca, perché un ricercatore è – non potrebbe non essere – una persona posizionata ed esposta: il ricercatore non può spogliarsi della propria identità culturale e intellettuale.

Esplicitare onestamente assunti di base e processi preserva da insidie metodologiche ed errori di tipo logico, valorizzando proprio la responsabilità per la ricerca, attraverso la dichiarazione e la ri-percorribilità di ogni passaggio: come ci aiuta a capire Glaser (2001), infatti, assumere su di sé la responsabilità interpretativa e darne conto in modo onesto e sistematico è una scelta necessaria per una ricerca sociale che sia calzante, utile, rilevante e modificabile.

La flessibilità, ontologicamente connotata nell'universo metodologico scelto, permette di agire pratiche di co-partecipazione online: l'équipe di ricerca al tempo del Covid-19 e l'eccezionalità del contesto stanno esaltando le potenzialità delle risorse online (in maniera analoga a quanto sta avvenendo nei percorsi formativi della didattica a distanza) e la nostra Comunità di ricerca, operando esclusivamente online, sperimenta la miscela di relazione umana e il pragmatismo creativo delle tecnologie. Il nostro utilizzo dell'ambiente online – in cui è facile agire la condivisione di idee e conoscenze non solo in forma scritta, ma anche attraverso file audio e video, con la possibilità di arricchire continuamente una sitografia utile al nostro percorso – agevola la creazione di una comunità di ricerca sempre presente, non "circoscritta" a giorni prestabiliti, in continua evoluzione, flessibile ed elastica, attenta ed efficace nella costruzione di una rete di relazioni. La nostra presenza "esperta" in Rete ci sollecita a ragionare sui diversi argomenti che hanno origine nei nostri molteplici percorsi formativi ed esperienziali, dando vita a idee e riflessioni nuove, che condividiamo insieme nei diversi luoghi della Rete: un dialogo oltre le mura dell'aula fisica e dei suoi tempi ristretti. Un atteggiamento di grande apertura e condivisione è il primo obiettivo che una Comunità online deve perseguire: è quello che ha fatto la nostra Comunità di ricerca. Le piattaforme utilizzate – Moodle, Drive, Teams – hanno ovviato all'impossibilità di incontrarsi in pre-

senza, così da mantenere il distanziamento fisico e non quello sociale. Grazie alla Rete è stato possibile continuare il nostro percorso di ricerca. In particolare, Drive ci ha aiutato durante la scrittura condivisa, nelle trascrizioni delle interviste e nella codifica; Teams ci ha aiutato a mantenere viva la “presenza” e a creare gruppi di lavoro nella nostra Comunità, essenziali nel momento di dialogo tra le codifiche individuate, quando è fondamentale rispettare le diverse sensibilità presenti in un gruppo di ricerca.

6. Una narrazione a più voci dei nostri incontri online

Stiamo lavorando online da circa 10 mesi, con la sensazione di star facendo un *buon lavoro*, nell’accezione proposta da Gardner (2007, pp. 135-136):

[...] un lavoro può essere buono nel senso di qualitativamente *pregevole*: [...] cioè], altamente disciplinato. Oppure può essere buono nel senso di *responsabile*: che tiene conto, cioè, delle possibili implicazioni per la più ampia comunità nella quale ha luogo. E infine può essere buono nel senso che fa star bene: può essere, quindi, *interessante* e ricco di significato.

In proposito, desideriamo proporvi un racconto a più voci su come ha vissuto la nostra Comunità di ricerca.

Michela. “Erano piacevoli i nostri incontri in presenza di gennaio e febbraio, nonostante il viaggio fosse piuttosto impegnativo. Per essere puntuale partivo la mattina presto per Pontedera, dove prendevo il diretto per Firenze; da lì, il Freccia Rossa arrivava a Roma in un’ora e mezza; il rapporto tra le ore necessarie al viaggio e quelle effettive d’incontro era veramente svantaggioso”.

Ines. “Ora è più semplice per te, visto che non devi prendere treni per raggiungerci”.

Michela. “Sì, assolutamente, è una pacchia ora, senza le 5-6 ore necessarie agli spostamenti; era un grosso dispendio di energie, dal punto di vista economico e temporale. Con la modalità online è tutto ottimizzato, e anche la gestione di eventuali imprevisti risulta immediata”.

Ines. “E poi, immagino ci abbiate riflettuto anche voi ... da quando siamo obbligati a vederci online, abbiamo ripensato la modalità di gestione delle interviste ... era necessario introdurre alcune modifiche ... condurre un’intervista da soli attraverso uno schermo può risultare più complesso che farlo in presenza. Allo stesso modo, però, non è possibile fare l’intervista in 3 o in 4 ... rischiamo di mettere in imbarazzo la persona intervistata”.

Lavinia. “Sì, penso sia opportuno che gli altri stiano in ascolto e intervengano solo se necessario”.

Alberto. “Probabilmente è necessaria la presenza di un facilitatore ... faccio io il moderatore, pratico da anni attività professionali online”.

Lavinia. “Ma tu sei il responsabile della ricerca, Alberto, non puoi “esporti”.

Alberto. “Fidati, funzionerà”.

... ha funzionato!

Fabiola. “Sì, ha funzionato: sono intense e piacevoli, le nostre interviste a più voci. Io sono spesso rimasta dietro le quinte, e ho molto apprezzato la qualità della relazione e l'efficacia del contesto operativo”.

Giovanni. “È stato molto utile anche per mantenere una nostra presenza costante e attiva”.

Ines. “Vi ricordate l'intervista a Giorgia? Ecco una foto di quel momento”.



Giovanni. “La foto è una bella documentazione. Abbiamo continuato a costruire la nostra ricerca giorno dopo giorno, nonostante il Covid-19 ... la pandemia non ci ha fermato”.

Lavinia. “Come direbbe Bateson, la relazione precede”.

Michela. “Un'esperienza molto formativa, coerente con il nostro paradigma del costruttivismo sociale, l'abbiamo vissuta quando abbiamo iniziato a far dialogare le codifiche che ognuno di noi aveva individuato. I vari background cul-

turali (e accademici) e le diverse impostazioni in ambito di ricerca sono emersi chiaramente, mettendo in risalto differenti punti di vista che, seppur complementari, dimostrano l'approccio necessariamente (anche) individuale di ciascun ricercatore”.

Fabiola. “Lavorare in gruppo aiuta sempre a guardare le ‘cose’ da più punti di vista”.

Riferimenti bibliografici

- BACCHETTI, F. (a cura di) (2013). *Percorsi della letteratura per l'infanzia*. Bologna: CLUEB.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. (trad. it.) *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (2006).
- BATESON, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity* (trad. it.) *Mente e Natura*. Milano: Adelphi. (2008).
- BESEGGI, E., GRILLI, G., (2011). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- BLEZZA PICHERLE, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura, riflessioni e itinerari tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- BOCCI, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci & al. (a cura di) *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce: Pensa Multimedia.
- BOCCI, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In AA. VV. *Disability Studies e inclusione* (pp. 141-171). Trento: Erickson.
- BRUNER, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds* (trad. it.) *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza. (1988).
- CAMBI, F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci.
- CAMPAGNARO, M. (2014). *Le terre della fantasia*. Roma: Donzelli.
- CANEVARO, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- CHARMAZ, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. UK: Sage Publication.
- CHARMAZ, K. (2016). *The power of stories, the potential of theorizing for social justice studies*. In Denzin, N., Giardina, M. (Eds.), *Qualitative inquiry through a critical lens* (pp. 41-56). NY: Routledge.
- CONNOR, D.. & AL. (eds.) (2016), *DisCrit. Disability studies and critical race theory in education*. NY: Teachers College Press.
- DETTI, E. (1987). *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- FANON, F. (1961). (trad. it.) *I dannati della terra*. Torino: Einaudi. (2000).
- FERRI, B. (2018). *DisCrit: l'approccio intersezionale nell'educazione inclusiva*. In AA. VV. *Disability Studies e inclusione* (pp. 15-26). Trento: Erickson.
- GABRIELLI, G. (2006). L'Africa in giardino: appunti sulla costruzione dell'immaginario coloniale. In Bottoni, R. *La guerra d'Etiopia a scuola. Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 13: pp. 125-151.
- GARDNER, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- GLASER, B.G. (2001). *The Grounded Theory perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. CA: Sociology Press.
- GRAMSCI, A. (1966). *Lettura e vita nazionale*. Torino: Einaudi.
- HOOKE, B. (1994). *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*.
- LEPRI, C. (2016). *Le immagini raccontano*. Pisa: Edizioni ETS.

- MEDEGHINI, R., D'ALESSIO, S., & VADALÀ, G. (2013). Disability Studies e inclusione. In R. Medeghini et alii. *Disability Studies*. (pp. 191-227). Trento: Erickson.
- MORIN, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- MORIN, E. (2016). *Sette Lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- PAZZAGLIA, L. (2005). La Scuola Editrice e la politica imperiale fascista (1935-1943), *Pedagogia e vita*, 63, 100-130.
- PENNAC, D. (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- QUAGLIATA, A. (2014). *I-Learning. Storie e riflessioni sulla relazione educativa*. Roma: Armando.
- RODARI, G. (2014). *Scuola di fantasia*. Torino: Einaudi.
- SANI, R. (2012). Refining the masses to build the Nation. *History of education and children's literature*, 2, 79-96.
- SAYAD, A. (1999). (trad. it.) *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina Editore. (2002).
- SPIVAK, G.C. (1988). *Can the Subaltern Speak?* In Nelson C., Grossberg L., (a cura di) *Marxism and The Interpretation of Culture*. London: Macmillan.
- TERRUSI, M. (2012). *Albi illustrati*. Roma: Carocci.
- ZIZIOLI, E. (2017). *I tesori della lettura sull'isola*. Roma: Sinnos.

Un'analisi sociologica sul ruolo sociale di artiste e artisti durante la pandemia COVID-19¹

Milena Gammaitoni



L'opera di Banksy Girl with a pierced eardrum del 2014 a Bristol è stata rivista in ottica Covid-19. L'autore di questa trasformazione rimane un mistero © Dan Mullan/Getty Images

1. Introduzione

Come hanno risposto artiste e artisti all'emergenza epidemiologica Covid 19? Si tratta di una categoria fortemente colpita dalle misure restrittive che hanno sospeso la loro attività lavorativa. In Italia, durante il periodo estivo del

¹ Appena è iniziata la didattica a distanza presso il nostro Dipartimento, ho lanciato una ricerca con gli studenti, con la richiesta di scrivere a quali forme artistiche stanno facendo più ricorso in questo periodo e con quale motivazione/finalità/risultati. La ricerca si chiuderà a maggio 2021. Tra aprile e maggio del 2020 ho collaborato al progetto World Children Orchestra, che ha unito diversi bambini e ragazzi del mondo nel suonare e cantare l'"Inno alla gioia" in videoregistrazione. Il progetto è stato ideato dall'insegnante Barbara Riccardi, ambasciatrice del Global Teacher Prize, con il patrocinio del Dipartimento di Scienze della Formazione, UNESCO, UNICEF, CIDIM, Curci Editore. È stato trasmesso in prima visione a RAI 1 il 13 maggio 2020.

2020 si è assistito alla riapertura delle discoteche, quando musicisti, e attori teatrali, attività cinematografiche, che non si svolgessero all'aperto, continuavano a non poter lavorare.

Il fatto sociale evidente è che l'attività artistica non incide fortemente sul PIL, rappresenta un valore economico indiretto, di altri servizi indotti e in questa crisi sanitaria gli artisti sono stati depauperizzati, disconosciuti e relegati al puro intrattenimento, marginalizzando il loro ruolo fondamentale nel processo educativo di giovani e di adulti (Adorno 1974; Bourdieu 1998; Nusbaum 2004; Heinich 2009; Zolberg 2007; Ferrarotti 2020).

Nelle nazioni più colpite dalla pandemia nei primi mesi del 2020, artisti professionisti e dilettanti, hanno utilizzato tutti i media possibili, per poter continuare ad esistere, e dare forma alle emozioni e alle rappresentazioni valoriali, per rispondere all'angoscia e alla generale insicurezza generata da questo virus altamente mortale; con l'intenzione di affermare un senso di comunità e di condivisione, di rispetto per le regole governative sulla prevenzione del contagio, e dunque accompagnare le diverse fasi della pandemia. Durante il primo *lock down*, a fine marzo 2020 viene promossa nei *social media* l'idea di unirsi a cantare affacciati dalle finestre delle proprie abitazioni, decidendo quali testi rappresentassero un'identità collettiva, da Modugno ad altri brani di musica classica e pop. Come spesso è accaduto in guerra e nelle manifestazioni civili, il canto unisce e rinforza temi e identità, in un'antica, ancestrale memoria collettiva (HALBWACHS 2001).

Ma quando, finito il primo *lockdown* si è passati alla riapertura graduale delle attività lavorative, gli artisti sono rimasti "disoccupati", a fronte, invece, della riapertura estiva di discoteche, bar, ristoranti e *black friday*² autunnali. E così, dal mese di maggio si sono uniti in petizioni civili³, sottoscritte da migliaia

² Tra l'altro la definizione di Black Friday non aveva connotazioni commerciali, bensì fu definito il 16 novembre del 1910 il venerdì nero per le manifestazioni civili delle suffragette a Londra, che furono picchiate e uccise dalla polizia.

³ La petizione "Vissi D'Arte" promossa da Cultura Italiae nel mese di settembre 2020, e sottoscritta da 105 mila persone, si rivolge al Governo italiano scrivendo quanto segue: "Gentili Presidente Conte, Ministro Franceschini, in merito all'intenzione di richiudere Teatri e Cinema contemplati esplicitamente nella bozza del prossimo Dpcm, ed eventuali altri fondamentali luoghi della cultura al momento non esplicitati, nel tentativo di scongiurare l'approvazione che avrebbe conseguenze nefaste sull'intero comparto culturale e sullo spirito dei cittadini, richiamiamo la Vostra attenzione sui seguenti punti:

- 1) i lavoratori dello spettacolo dal vivo hanno messo il loro straordinario e personale impegno per riaprire Teatri e Cinema nel pieno rispetto dei protocolli per la tutela della salute. Essi sono luoghi sicuri dove il pubblico è seduto con mascherina e non parla durante la rappresentazione. L'uscita e l'entrata sono regolati e rispettano il distanziamento. Questi luoghi rappresentano oggi un esempio virtuoso di gestione degli spazi pubblici in epoca di pandemia;
- 2) Abbiamo riconquistato faticosamente il nostro pubblico, spesso titubante e confuso da una comunicazione altalenante e ansiogena, a riacquistare i biglietti, rassicurandolo sulla certezza degli spettacoli e sulla scrupolosa adozione di tutte le misure di sicurezza;
- 3) Per quanto concerne i teatri abbiamo riavviato l'attività di produzione degli spettacoli sospesi, investendo pertanto nuovamente per il loro riallestimento. Peraltro tutti i voucher emessi acquisiti per gli spettacoli se fossero annullati dovrebbero essere riemessi nuovamente per non gravare sulle casse dei teatri;

di persone, manifestazioni nelle piazze di alcune città italiane per chiedere l'attenzione dovuta al loro lavoro e ruolo culturale nella società. La mancata attenzione da parte della politica, non solo in Italia, ma anche in altri paesi europei, ha generato, nel 2021, movimenti di opposizione alle regole, un caso esemplare è la canzone "Danser encore"⁴ del cantautore franco algerino, Kad-

4) Abbiamo riprogrammato tournée, concerti, uscite cinematografiche assumendoci enormi rischi, investendo e scommettendo quindi anche sul futuro, malgrado lo stato di incertezza dominante;

5) Abbiamo fatto rientrare tutti i dipendenti dalla Cig, garantendo loro non solo la giusta retribuzione ma soprattutto la dignità del lavoro;

6) L'ultimo punto sul quale richiediamo la vostra preziosa attenzione è il più importante in assoluto: chi opera nel settore della cultura è consapevole dell'importanza che essa ricopre soprattutto in momenti difficili come quello che ci troviamo ad affrontare. Sarebbe un grave danno per i cittadini privarli della possibilità di sognare e di farsi trasportare lontano oltre i confini della propria quotidianità. È soprattutto per l'importanza di non privare l'Italia del proprio immaginario collettivo che vi chiediamo a nome della Associazione Cultura Italiae che rappresento, e dunque di tutti i comparti e i generi dello Spettacolo dal vivo, dei Produttori Cinematografici, degli Artisti, degli Esercenti, delle Gallerie d'Arte, dei Musei, delle Sale da Concerto, di mantenere indistintamente tutti i luoghi della cultura aperti! Siamo importanti per la società civile perché vi supportiamo nel vostro difficile compito istituzionale a mantenere elevato lo spirito dei cittadini, nella piena consapevolezza delle sofferenze che stanno incontrando a livello personale, familiare e professionale. È soprattutto in questa seconda ondata che ne avremmo più bisogno. Il teatro e il cinema non possono fermarsi perché sono la riserva invisibile di senso, per la vita pubblica e individuale dei nostri concittadini. Tuteliamo la parte visibile di questa riserva di senso. Confidiamo in voi."

⁴ Testo originale di Kaddour Hadadi, *Danser encore*: "Nous on veut continuer à danser encore/Voir nos pensées enlacer nos corps/Passer nos vies sur une grille d'accords/Oh, non non non non non/Nous on veut continuer à danser encore/Voir nos pensées enlacer nos corps/Passer nos vies sur une grille d'accords/Nous sommes des oiseaux de passage/Jamais dociles ni vraiment sages/Nous ne faisons pas allégeance/À l'aube en toutes circonstances/Nous venons briser le silence/Et quand le soir à la télé/Monsieur le bon roi a parlé/Venu annoncer la sentence/Nous faisons preuve d'irrévérence/Mais toujours avec élégance/Auto-métro-boulot-conso/Auto attestation qu'on signe/Absurdité sur ordonnance/Et malheur à celui qui pense/Et malheur à celui qui danse/Chaque mesure autoritaire/Chaque relent sécuritaire/Voit s'envoler notre confiance/Ils font preuve de tant d'insistance/Pour confiner notre conscience/Ne soyons pas impressionnables/Par tous ces gens déraisonnables/Vendeurs de peur en abondance/Sachons les tenir à distance/Angoissants, jusqu'à l'indécence/Pour notre santé mentale/Sociale et environnementale/Nos sourires, notre intelligence/Ne soyons pas sans résistance/Les instruments de leur démente". Il cantante lascia i diritti d'autore liberi per la riproduzione, seguendo però tre condizioni di affiliazione a valori comuni: "Mes trois conditions pour que cette chanson soit aussi la vôtre. Je suis tellement fier et heureux d'avoir écrit cette chanson « danser encore » qui en quelques semaines à peine a rencontré un succès juste incroyable, voyageant avec et sans nous, partout en France et déjà par-delà nos frontières... J'ai bien conscience de son immense résonance dans le contexte difficile que nous vivons aujourd'hui. Pour être à la hauteur de cette chanson, je sais que je dois accepter l'idée qu'elle puisse appartenir à quiconque s'en revendique, y compris les citoyennes et citoyens qui ne sont pas forcément de mon bord politique ou philosophique: moi, le citoyen du monde à la sensibilité profondément ancrée à gauche. J'y mets toutefois trois conditions, socles de valeurs communes minimales pour pouvoir danser ensemble: la première étant que nous soyons tous et toutes parfaitement étrangers à toute forme de racisme et de xénophobie, et qu'au contraire, nous portions en nous les valeurs de fraternité humaine et de solidarité; La seconde est que nous adhérons aux principes de l'action non-violente; Enfin, je refuse que des partis politiques s'approprient cette chanson et s'autorisent à la jouer dans leurs rassemblements. Cette chanson appartient aux gens, rien qu'à eux". Dalla pagina del profilo pubblico Facebook di Kaddour Hadadi.

dour Hadadi, un testo in sfida alle disposizioni governative, e che sta facendo il giro di alcune nazioni: a Parigi, il gruppo musicale irrompe alla Gare de l'Est e alla Gare del Nord, coinvolgendo molti passanti; viene registrato un video professionale che farà l'eco nei social; persone di ogni età cantano e danzano all'aperto, a volte senza mascherina e senza mantenere le distanze di prevenzione al contagio del virus. Si tratta di un reale atto di ribellione, tipico di gruppi di persone che subiscono l'indifferenza delle istituzioni, e in risposta intraprendono alcuni comportamenti devianti (Durkheim 1919; Merton 1982).



Danser Encore, Gare de l'Est, Paris. Fonte Le Parisien, 12/04/2021

Kaddour Hadadi lascia i suoi diritti di autore liberi, per poter eseguire la canzone danzato ovunque nel mondo, chiedendo però di utilizzarla solo se si aderisce ai valori nei quali egli crede:

“Affermo tre condizioni, in riferimento a valori minimi di condivisione, per danzare insieme: il primo è che tutte e tutti siano estranei a forme di razzismo e di xenofobia, perché al contrario noi rappresentiamo i valori della fraternità umana e della solidarietà; la seconda condizione è quella di aderire ai principi della non violenza; infine non accetto che un qualsiasi partito politico possa appropriarsi di questa canzone in riunioni pubbliche” (traduzione d.a.).

Nell'ossimoro *dell'utilità dell'inutile*, Nuccio Ordine, denunciò chiaramente il fatto che sta avanzando sempre più l'idea politica e educativa che i saperi immateriali, umanistici, non siano utili perché non producono grandi profitti. Per secoli il vissuto dell'arte è stato esclusivamente legato al talento e ad un sa-

pere “innocente”, quasi per natura gratuito e disinteressato alle strategie commerciali. Finito il mecenatismo, l’artista ha dovuto trovare autonomamente un guadagno utile alla sua sopravvivenza. Spezzato il monopolio della dipendenza dal mecenate (un processo iniziato a fine ‘700), tutto cambia: “Appare un nuovo statuto dell’arte, che sconvolge lo statuto economico dell’opera e tutta l’economia dell’arte. Entrando nel gioco della concorrenza, essa diventa un oggetto dal quale si traggono delle rendite senza esigerne il monopolio: si appresta ad essere sottomessa alle regole e alle contraddizioni dell’economia capitalista”⁵. L’indipendenza dell’artista, è legata al valore di ciò che crea e questo valore viene determinato quando l’arte diventa merce di scambio. Il suo valore, o meglio il valore dell’artista, si traducono in denaro. La difficoltà a considerare l’artista in qualità di professionista autonomo, (raramente identificabile nei censimenti sulla popolazione), a volte imprenditrice/imprenditore, deriva da due atteggiamenti: da un lato l’immaginario sociale è ancora fortemente legato alla storia del mecenatismo, dall’altro lato, oggi, si sottovaluta l’indotto diretto e indiretto, gli effetti della creazione artistica sul pubblico e l’influenza che esercita nelle scelte così dette di consumo di altri beni materiali e immateriali. La storia delle arti condiziona fortemente l’idea che l’artista non abbia primari fini economici-utilitaristici, e dunque la sua attività, nonostante abbia ricadute economiche, viene troppo spesso considerata marginale, un di più, se non addirittura inutile⁶.

Infine, gli effetti della pandemia per Covid19, anzi che aprire maggiori politiche solidali nazionali, e tra Paesi e Continenti – dal progetto utopico di un’Europa fondata sulla fratellanza –, sta degenerando in maggiori conflitti e competizioni per la supremazia nella gestione del potere politico ed economico (esemplare è quanto accade con l’approvvigionamento dei vaccini).

In ambito nazionale le misure di “ristoro” hanno riguardato i lavoratori dello spettacolo contrattualizzati nei media e nei teatri, ma è risaputo che l’80% degli artisti non ha forme contrattuali stabili e dunque non ha potuto in alcun modo accedere a questi “ristori”. Quanti avranno dovuto abbandonare l’arte per trovare altre modalità di sopravvivenza? Quanto ne uscirà culturalmente impoverita la società?

Franco Ferrarotti delinea tre discorsi umani fondamentali: il discorso religioso, poetico-mitico, scientifico-tecnico, legati l’uno all’altro da un rapporto dialettico e ambiguo allo stesso tempo. Con l’arte l’uomo riconquista la pienezza della sua umanità, egli “indica dove scavare. Indica il punto giusto. Per questa ragione una società senza i suoi artisti è perduta” (Ferrarotti 1998).

L’arte è dialettica in quanto attività necessaria e complementare con tutte le altre attività umane significative, le quali nel loro insieme costituiscono la società globale.

È indicativo come Martha C. Nussbaum (1996), professoressa di etica al-

⁵ A. Serravezza, *La Sociologia della Musica*, EDT, Torino, 1980, pag. 183.

⁶ Cfr. Nuccio Ordine, *L’utilità dell’inutile*, Bompiani, Milano, 2013.

l'Università di Chicago, ricorra alla letteratura per ricostruire il percorso, la formazione e l'arricchimento del giudizio, del codice normativo nella vita civile⁷. L'intenzione principale era quella di far sviluppare agli studenti una maggior capacità simpatetica in quanto la società è costellata di rifiuti ad immaginarci l'un l'altro con sentimenti di partecipazione e compassione, rifiuti da cui nessuno è immune.

2 Prospettive sociologiche nelle voci e nelle opere di artiste e artisti

Artiste e artisti, del passato e del presente, hanno preso sempre più parola e azione pubblica per incidere nella vita sociale e politica, utilizzando tutti i media disponibili per la divulgazione delle proprie opere e pensieri. Durante la prima e seconda fase della pandemia, hanno creato nuove opere, avviato azioni politiche e attivismo civile, supportando la politica di prevenzione sanitaria con la campagna "Io resto a casa", in un secondo momento in difesa del diritto ad esercitare il proprio lavoro, ma anche in difesa dell'ambiente e delle fasce più deboli: contro la violenza sulle donne, aumentata del 30% in Italia durante la pandemia, per i soccorsi agli immigrati caduti nel silenzio di questi ultimi 9 mesi, per la denuncia della marginalità urbana (*street art*), e lo spopolamento dei piccoli centri.

In Italia emergono per maggior presenza nei diversi media: Ezio Bosso, Gigi Proietti, Franco Arminio, Chandra Livia Candiani, Andrea Bocelli⁸. Molti di loro, già nel 2019, erano impegnati nel sociale, finanziando la nave Sea Watch Mediterranea per il salvataggio dei naufraghi immigrati.

Francesco Maria Battisti considerava l'arte come veicolo privilegiato, per trasmettere idee utopiche e per la risoluzione pacifica dei problemi. L'utopia, scriveva, è parte integrante della società perché proviene dall'immaginazione sociale presente in ogni epoca.

Analizzando la paura dei giovani italiani verso l'entrata massiccia degli immigrati⁹, osserva che:

“(...) L'appartenenza etnica diviene un motivo di esclusione di coloro che non sono italiani, ai quali viene riservato un trattamento “inferiore” nella sfera dei diritti e dei privilegi. (...) Setali problemi riusciranno a trovare una soluzione pacifica e soddisfacente nei prossimi anni, dipen-

⁷ Gli esempi letterari più frequenti citati dalla Nussbaum sono Whitman e Dickens, nel primo emerge l'esigenza di una funzione pubblica della poesia sulla base che la narrazione e l'immaginazione letteraria non siano l'opposto dell'argomentazione razionale, bensì possano costituirne delle componenti essenziali.

⁸ Il cantante Andrea Bocelli è tra i primi ad ammalarsi di Covid e a parlarne pubblicamente in televisione, con l'obiettivo di divulgare il più possibile il rispetto delle norme sanitarie.

⁹ Attualmente Roma ha una densità di immigrazione pari al 12%, la presenza ufficiale degli immigrati è di 20.000, mentre la Caritas conta 40.000 immigrati clandestini.

derà dalla diffusione di una “cultura della democrazia” che non consista solamente nella diffusione di immagini democratiche superficiali, di programmi che vengono puntualmente accantonati dopo le elezioni, di trasmissioni mirate al grande pubblico, e di un occultamento sistematico delle dimensioni reali dei problemi sociali che si dovrebbero affrontare.” (Battisti 2002; 194)

Nell’agire dell’artista, oggi, vediamo rinascere la critica sociale e l’utopia in un visibile agire pubblico, e la diffusione dell’opera d’arte come rielaborazione della coscienza collettiva (Goldmann 1972).

La depoliticizzazione dell’arte contemporanea, di cui scriveva Yves Michaud¹⁰, è una fase superata, perché possiamo notare forti gruppi culturali e artistici schierarsi verso la salvaguardia dell’ambiente e del rispetto biologico e sociale dell’individuo. Si tratta di riconciliare l’antica separazione tra natura e cultura. Negli scorsi anni Erri De Luca difese, fino ad arrivare in tribunale, i diritti degli abitanti di zone naturali incontaminate dove si costruisce l’alta velocità, Michela Murgia, prima del virus, era impegnata a denunciare fascismo, razzismo e violenza sulle donne, Franco Arminio (2015) raccontava dell’abbandono dei piccoli centri urbani, fondando un’associazione di paesologia, con la speranza che tornassero a rivivere i piccoli centri, Chandra Livia Candiani era impegnata nell’educazione alla poesia nelle scuole di Milano, Ezio Bosso nel rendere popolare la musica classica, Banksy contro il capitalismo e il degrado della marginalità urbana.

Scrivo il 30 ottobre del 2020 Chandra Livia Candiani:

“Non trascuriamo il respiro, c’è ancora, non è garantito, fa bene ricordarlo, sentirlo, lasciarlo libero, prolungare un po’ l’espiazione, imparare a lasciare. Ogni respiro insegna a lasciare. Inspirare prende, ma sa farlo da sé, espirare invece lascia, esce nel mondo, insegna a mollare la presa. Nel bosco porto sempre con me la mascherina, se incontro qualcuno (è raro, ma nei periodi in cui si può prendere qualcosa, castagne, funghi, spuntano gli umani) se li incrocio anche per pochissimo, mi infilo la mascherina e gli sorrido, un po’ come un tempo gli uomini che alzavano il cappello, un segno di rispetto, per la comune fragilità. Imparare a salutarsi, a onorarci perché stiamo passando”¹¹.

Ancor di più nelle arti visive e plastiche sono evidenti le opere artistiche realizzate per denunciare le ingiustizie di questo secolo; si pensi alle *48 statue nel fondo del mare di Pizzo Calabro*, *“End of dreams” di Nikolaj Bendix Skyum Larsen*, *sculture per la memoria dei migranti morti nel viaggio della speranza*; *Le Mani Giganti* di Lorenzo Quinn, installate per la Biennale di Venezia 2017,

¹⁰ Y. Michaud, *L’art a l’état gazeux*, Hachette, Paris, 2003.

¹¹ Cfr. Chandra Livia Candiani, “Imparare a salutarsi”, www.doppiozero.it, 30 ottobre 2020.

e che sorreggono Ca' Sagredo in Canal Grande¹²; all'azione di protesta dell'artista Blu che ha distrutto vent'anni di opere di *street art* a Bologna appena ha avuto la certezza che sarebbero diventate una merce privatizzata¹³.

Gli artisti che operano nelle periferie di tutta Europa si dirigono da molti anni sul versante opposto all'individualità. La fruizione sociale dell'opera artistica, per esempio nel caso dei murales di quartiere, oggi definiti prodotti della *Street Art* o *Eco Art*¹⁴, diviene un'esperienza collettiva (BECKER, 2004), espressione e condivisione del disagio, di opportunità sociali, di nuovi percorsi istituzionali con conseguenze psichiche-sociali riguardanti l'auto-percezione e la costruzione di una nuova identità e dunque propulsori di un mutamento strutturale della marginalità urbana.

Alessandro Dal Lago (2006) sembra rispondere alle proposte di Strassoldo (2009), in un dialogo senza tempo con Walter Benjamin, nel suo volume *Mercanti d'aura* dove indaga le logiche postmoderne e immateriali dell'arte contemporanea, logiche spesso perverse e inquinate da razionalità assai lontane dall'idea pura e classica del bello, dove il paradosso della logica di vendere e comprare aurea artistica ha più voce del pennello dell'artista. La *street art* viene poi trattata da Dal Lago da diversi punti di vista: estetico, sociale e culturale; a partire dall'analisi delle motivazioni che muovono i *writer*, quanto quelle degli *antiwriter* (istituzioni, cittadini, critici d'arte). Si evidenzia che analizzare «i graffiti significa anche e sempre parlare di qualcos'altro che sta a cuore ai parlanti» e se c'è «un fenomeno culturale che illustra a meraviglia il funzionamento tautologico e circolare dei meccanismi sociali in un mondo complesso, si tratta proprio dei graffiti e delle campagne per cancellarli» (Dal Lago 2016, pp. 19-53).

¹² L'installazione, alta tra gli otto e i nove metri, è stata visibile al pubblico dal 13 maggio al 26 novembre 2017. Per tutto il periodo dell'esposizione, all'interno dell'Hotel Ca' Sagredo erano in mostra alcune versioni di altre opere di Lorenzo Quinn.

¹³ Blu affidò agli amici scrittori del collettivo Wu Ming il compito di divulgare e commentare il suo gesto di protesta sul blog Giap: «La mostra 'Street Art' è il simbolo di una concezione della città che va combattuta, basata sull'accumulazione privata e sulla trasformazione della vita e della creatività di tutti a vantaggio di pochi. Di fronte alla tracotanza da landlord, o da governatore coloniale, di chi si sente libero di prendere perfino i disegni dai muri, non resta che fare sparire i disegni. Agire per sottrazione, rendere impossibile l'accaparramento. Non stupisce che ci sia l'ex-presidente della più potente Fondazione bancaria cittadina dietro l'ennesima privatizzazione di un pezzo di città. Questa mostra sdogana e imbelletta l'accaparramento dei disegni degli street artist, con grande gioia dei collezionisti senza scrupoli e dei commercianti di opere rubate alle strade. Non stupisce che sia l'amico del centrodestra e del centrosinistra a pretendere di ricomporre le contraddizioni di una città che da un lato criminalizza i graffiti, processa writer sedicenni, invoca il decoro urbano, mentre dall'altra si autocelebra come culla della street art e pretende di recuperarla per il mercato dell'arte».

¹⁴ Lorenzo Quinn dichiara che «Venezia è una città d'arte galleggiante che ha ispirato le culture per secoli, ma per continuare a essere così ha bisogno del supporto della nostra generazione e di quelle future, perché è minacciata dai cambiamenti climatici e dal decadimento provocato dal tempo».



Super nurse dell'artista Fake, Amsterdam

Sempre in Italia è un'artista, Patrizia Bonardi (2020) ad aprire un'associazione di dialogo tra artisti e sociologi, perché, come lei stessa dichiara, l'arte ha bisogno di sociologia e la sociologia di arte. Patrizia Bonardi abita vicino Bergamo e ha fondato una Galleria a Leffe, vivendo da vicino la prima fase tragica del Covid 19. In quel periodo ha creato l'opera dal titolo "Coltura", di cui racconta la genesi e il suo quotidiano durante la prima fase della pandemia:

"Non ho fatto nulla di significativo a livello artistico mentre imperava il Covid qui in Val Seriana a marzo 2020. La sua ombra di morte si stendeva in giornate soleggiate, che vedevano nell'incontro quotidiano con mia sorella in giardino, il momento più intenso. Il nostro giardino in comune era l'unica zona franca, per incontrare lei che da infermiera assisteva i primi malati Covid, quelli che nel giro di pochi giorni intubati in condizioni drammatiche, non ce la facevano. Indossava costantemente dentro e fuori l'ospedale dispositivi per proteggersi e per proteggerci. I suoi occhi e le sue parole sono state una sorta di prima fila nell'orrore che stava avvenendo. In alternanza c'era la tranquillità familiare con Pietro e i figli di ritorno dai vari luoghi in cui vivono come studenti. E sempre le preoccupazioni su come proteggere i nostri genitori che fra fortuna e attenzioni ci sono ancora e stanno cercando di farcela anche in questa seconda ondata.

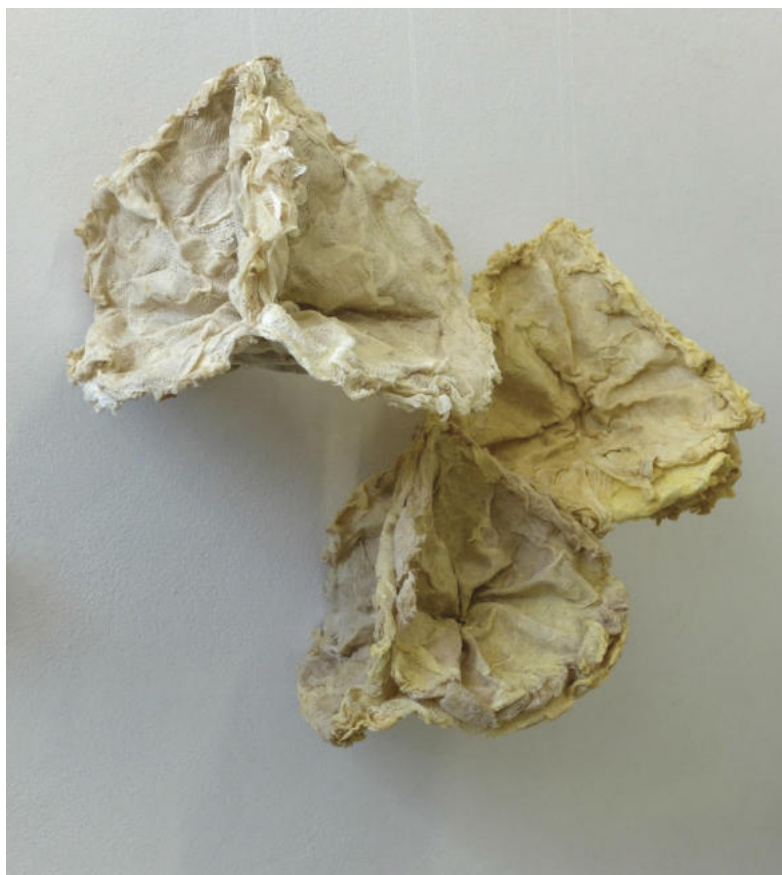
Ero regredita a piccoli e infrequenti disegni d'affetto, ritraendo persone care e elementi naturali. Il risveglio del desiderio di andare avanti, di esserci, di ripartire è stato dettato da un invito, quello del maestro Franco Cipriano, che curando una mostra a Parabita, nel periodo estivo, dedi-

cata a Mater nostra e alla Santa patrona del luogo, mi ha fatto ritrovare concentrazione ed energie.

Questo invito a fine lock down mi permetteva di poter tornare in studio e di trarre forza da materiali, gesti e pensieri, per me fonte di catarsi.

Così le bende intinte nella cera d'api sono andate a costituirsi, in una triade trinitaria che ho chiamato "Coltura", proprio come la patrona, del paese del Salento, voce di chi vede vera cultura nell'arte del coltivare.

Quale cultura più grande della meravigliosa forza generatrice della natura? Le ferite infertele erano ora le nostre e il suo ventre materno aveva partorito semi di morte"¹⁵.



Opera in foto, Coltura, 2020, di Patrizia Bonardi.
Bende intinte nella cera d'api, 3 elementi, cm 80x90 circa

¹⁵ Cfr. Patrizia Bonardi rilascia a Milena Gammaitoni questa testimonianza il 30 novembre 2020.

Ogni uomo e ogni donna pensano come membri di un gruppo sociale e non come un essere isolato¹⁶, in senso goldmanniano sono la coscienza collettiva possibile di un gruppo, ma non si esauriscono in questo. Già Goldmann aveva introdotto la portata ideativa ed immaginativa dell'artista che può indicare nuove dimensioni utopiche e sociali.

Oggi, dentro alla pandemia, l'artista, rispetto alla posizione dell'intellettuale, mostra la capacità di vivere la contraddizione insita in ogni esistenza, non fugge da questa condizione, bensì la vive fino in fondo, diventa materia di ispirazione, lasciando una preziosa e rara testimonianza della condizione umana. Non significa trarsi fuori dalle circostanze, porsi al di sopra di esse, ma viverle e descriverle rimanendone all'interno, in una condizione di parità esistenziale.

La rivoluzione del linguaggio poetico è, per Kristeva, la rivoluzione che costituisce la logica dell'essere parlante in quanto parla, ripete senza sosta le proprie rotture; il potere di costituire un significato della realtà, di innovare il linguaggio, il potere di eternizzarlo nella scrittura, grazie alle scansioni cosa/senso/suono. Consiste nel potere di nominare l'ignoto attraverso i suoni, i colori, attraverso parole insospettate e imprevedibili, rinnovando il linguaggio.

Scrivere sempre Kristeva: "Siamo a una nuova fase del discorso che ormai da duemila anni l'occidente fa a se stesso. È noto che fino al decimo o all'undicesimo secolo l'arte occidentale è sacra o assimilata al sacrificio, un'offerta a dio, al vescovo o al signore. Dopo Guglielmo d'Occam che separa la fede dalla conoscenza, l'arte e la letteratura che non si trovano a loro agio né nell'una né nell'altra diventano immaginario e con un progressivo distacco dal sacro (non necessariamente con un taglio) si umanizzano e si praticano come linguaggio, ora realistico ora no, della fragilità dell'individuo, delle sue crisi interiori, dei suoi drammi sociali" (Kristeva, 1979, p. 13).

Il linguaggio artistico diventa più che mai un mezzo di azione nel processo di progettazione di trasformazione sociale, nel momento stesso in cui registra questo processo.

L'arte, come maschera, metafora delle metafore, può rispondere all'interrogazione sociologica.

La maschera, scrive Maria Zambrano (1991), è strumento di partecipazione, si rende oggetto di contemplazione *a posteriori*, si usa per ottenere qualcosa, uno strumento per entrare in contatto con un genere di realtà che è possibile toccare soltanto per imitazione, un'imitazione che sia una trasformazione.

La poetessa russa Anna Achmatova scrive nel 1957 (Achmatova, 1992, p. 139):

"Negli anni terribili della *ezovscina* ho passato diciassette mesi in fila davanti alle carceri di Leningrado. Una volta qualcuno mi "riconobbe".

¹⁶ Secondo la mia opinione viene Mannheim sfata l'idea romantica del genio come essere isolato, distaccato dalla società in cui vive.

Allora una donna dalle labbra livide che stava dietro di me e che, sicuramente, non aveva mai sentito il mio nome, si risosse dal torpore che era caratteristico di noi tutti e mi domandò in un orecchio (lì tutti parlavano sussurrando):

– Ma questo lei può descriverlo?

e io dissi:

– Posso.

Allora una sorta di sorriso scivolò lungo quello che un tempo era stato il suo volto.”

Oggi gli artisti vivono e si fanno interpreti del *disincantamento del mondo* (Weber, 1921), della frammentarietà della vita, dell'impotenza di fronte agli eventi tragici della storia sociale e individuale, ma anche attori di rivendicazione, testimoni critici, sentinelle della civiltà.

L'artista parte da questa condizione di disincantamento verso se stesso e il mondo, ma in alcuni casi la trascende tracciando nuove strade di comprensione e di svelamento della realtà. Si può scorgere il passaggio da questa disincantata quasi accettazione di impotenza ad una vigorosa rinascita, tipica di popoli che vivono drammi sociali e politici, come sta accadendo per la pandemia Covid19.

Artiste e artisti sono sempre più preziosi attori sociali collettivi, a volte anticipatori della storia e focolai di coscienze in trasformazione.

Scrivono Franco Arminio:

“Che fine hanno fatto gli intellettuali, ora che ce n'è bisogno? Dov'è un pensiero radicale, rivoluzionario, adesso che dovremmo progettare il futuro? (...)”

Oggi più che mai è necessario ragionare di quei luoghi. Dei borghi, dei paesaggi, dei boschi, dell'Appennino. Occorre rigenerare la strategia per le aree interne perché la pandemia ha, oggettivamente, aperto degli spazi per un importante intervento pubblico. Lo Stato negli anni ha abbandonato le aree interne del nostro paese: ha concentrato i servizi come scuole e ospedali nelle grandi città ma oggi le metropoli si stanno dimostrando inospitali. Prendersi cura dei piccoli paesi dell'Appennino, dal nord al sud, non è un regalo ma un servizio che si offre all'Italia. Penso ad esempio alla mia regione, la Campania, con un'immensa quantità di persone concentrate nell'area costiera e il deserto intorno. La forma paese invece è la dimensione ideale, la migliore per abitare il mondo. Il problema è che non è buona per il capitalismo: allora dobbiamo decidere se continuare a costruire un mondo per ricchi oppure per cittadini, uomini e donne. Certo, questo non è semplice se i dominanti assumono la poetica dei dominanti, come è accaduto finora...”¹⁷

¹⁷ Franco Arminio, 30 aprile 2020, <https://www.fanpage.it/cultura/franco-arminio-contro-il-coronavirustorniamo-nei-piccoli-borghi/>

Queste artiste e questi artisti descrivono stati d'animo, speranze per una società migliore, in un atto di critica sociale, propongono l'antica catarsi che sì, allevia la paura per la sofferenza e la morte, in un orizzonte di senso, offrono la parola creativa per non perdersi nella solitudine e nel disorientamento della pandemia. Le loro voci, le loro opere riguardano il vivere collettivo, sono memoria, modalità tra vita e sogno nel presente, coscienza collettiva valoriale, immaginario futuro. Perché l'umanità, scriveva Shakespeare non è altro che fatta della stessa materia dei sogni, e non si può smettere di sognare un nuovo mondo grazie agli artisti. La società deve riconoscere appieno il loro ruolo, preservarlo e non ridurlo alla pagina dell'intrattenimento dello spettacolo, come fosse una catarsi banalizzata al sollevamento da ogni preoccupazione, nel puro divertimento.

Durante la campagna "Io resto a casa" supportata molto dagli artisti, Gigi Proietti, scomparso recentemente, è la voce di un video, nel quale si rivolge agli anziani, e dichiara: "Diamo l'esempio e restiamo a casa"; Ezio Bosso, in una delle sue ultime interviste parla della difficoltà di non poter tornare a fare musica dal vivo e di una speranza:

"Cosa le manca di più? «Fare musica. E ritrovarmi con i musicisti della mia Europe Philharmonic Orchestra, loro sono i miei fratelli, i miei figli. Ci sentiamo moltissimo ma non è lo stesso. Alcuni di loro stanno vivendo un periodo di grande sofferenza, non possono più suonare, non hanno più un reddito». Come sarà la musica «dopo»? «Ci stiamo ragionando insieme. Le nuove regole sulla distanza incideranno sul repertorio. Forse per un po' il mio amato Beethoven lo coltiveremo più nella parte cameristica che nelle Sinfonie, strumentalmente troppo affollate. Dobbiamo ridisegnare delle mappe, sto lavorando con tecnici del suono e architetti. Mi piacerebbe parlarne con Renzo Piano. Ripartiremo, ma in altro modo. La classica deve diventare un elemento di crescita del Paese, può insegnare a stare insieme con ordine e disciplina»¹⁸.

Si intravede il serio rischio dell'anomia generalizzata, se i governi non sapranno rispondere al bisogno della sopravvivenza sociale, psichica ed economica di alcune categorie in particolare, come quelle degli artisti.

¹⁸ Ezio Bosso, 20 aprile 2020, www.corriere.it, Coronavirus, Ezio Bosso: «La malattia mi ha allenato, mi aiutano i libri di storia» Il direttore racconta le sue giornate in quarantena: «Studio partiture che forse non potrò eseguire e sono contro retoriche sbagliate e lessici inappropriati», di Giuseppina Manin.

Riferimenti bibliografici

- ACHMATOVA, A. (1992). *Poema senza eroe e altre poesie*, Einaudi, Torino.
- ARMINIO, F. (2018). *Cedi la strada agli alberi*, Chiarelettere, Milano.
- BATTISTI, F.M. (2002). *Giovani e utopia*, Franco Angeli, Milano.
- BECK, U. (2003). *La società cosmopolita*, Il Mulino, Bologna3.
- BECKER, H. (2004). *I mondi dell'arte*, Il Mulino, Bologna.
- BENJAMIN, W. (1960). *L'Opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino.
- DAL LAGO, A. (2006). *Mercanti d'aura, logiche del mercato*, Il mulino, Bologna.
- DE LUCA, E. (2014). *La parola contraria*, Feltrinelli, Milano.
- FERRAROTTI, F. (1996). *Homo sentiens*, Liguori, Napoli.
- GAMMAITONI, M. (a cura di) (2015). *Le arti e la politica, le risposte della sociologia*, Cleup, Padova.
- GOLDMANN, L. (1977). *Le structuralisme génétique*, Denoel-Gonthier, Paris.
- GOLDMANN, L. (1974). *Sociologie de la littérature* -Newton Compton, Roma.
- HALBWACHS, M. (2001). *La memoria collettiva*, Mimesis.
- KRISTEVA, J. (1979). *La rivoluzione del linguaggio poetico*, Marsilio, Venezia.
- BATTISTI, M. (2002). *Giovani e utopia*, Franco Angeli, Milano.
- NORMANN, D. (2001). *Storia d'Europa*, Mondadori, Milano.
- MICHAUD, Y. (2003). *L'art a l'état gazeux*, Hachette, Paris.
- STRASSOLDI, R., (2011). *Muse demotiche Ricerche di sociologia dell'arte* voll.1-2, Forum Edizioni Universitarie di Udine.
- ZAMBRANO, M. (1950). *Verso un sapere dell'anima*, Raffaele Cortina Editore, Milano.

11. Cura e relazione in pedagogia durante la pandemia. Le artiterapie

Gabriella Aleandri, Fernando Battista

1. Premessa

Le moderne tecnologie della comunicazione creano un notevole sviluppo della *noosfera* (Raymond, 2000), tale che si parla di *intelligenza collettiva* (Levy, 1996) ma anche di *intelligenza connettiva* (De Kerckhove, 2001). Il web stesso può intendersi come una mente collettiva che connette, mettendo insieme diverse menti fatte di conoscenze, competenze, pensieri, ma anche emozioni, condividendo uno spazio sociale e, a volte, anche personale. Questa connessione inevitabilmente vincola il nostro spazio e la nostra attenzione tanto che risentiamo profondamente dell'influenza del web nella globalità del nostro essere: corpo, azione, intelligenza, passione. Non solo, la presenza in rete richiede investimento anche in termini di tempo, concentrazione, modalità di interazione e, alle volte, a seconda dell'uso che facciamo della rete, corriamo il rischio di una certa dipendenza dal web, dai social che in qualche modo invadono la nostra sfera relazionale e richiedono presenza ed equilibrio dinamico per avere un peso all'interno dello spazio virtuale, o meglio socio-virtuale, vera e propria comunità. In questa comunità virtuale, la nostra intelligenza diventa nodo dell'intelligenza collettiva (Colazzo, Manfreda, 2019).

In ambito pedagogico non si resta immuni dall'influenza del web, e si fa sempre più riferimento a nuove accezioni dell'apprendimento, promuovendo contesti sociali virtuali, collaborativi e cooperativi. Nel paradigma costruttivista le tecnologie assumono una fondamentale importanza, in particolare l'uso attivo degli strumenti tecnologici, per realizzare una costruzione sociale della conoscenza, e quindi creare scambio e archiviazione dello stesso processo interattivo per il raggiungimento dell'obiettivo condiviso.

Tuttavia, gran parte delle abitudini e dei processi educativi è legata per sua natura ad un rapporto che nasce da una relazione duale o di gruppo, fisica, sensoriale, che è stata stravolta e rimessa in discussione nell'attuale periodo di restrizioni, imposte dalla pandemia. Pertanto, si è stati "costretti" a cogliere le opportunità offerte dalla rete, che si presenta come una sorta di separazione tra spazio pubblico, per lo più identificato con il volto e tutto quello che viene condiviso in video, e lo spazio privato, ovvero tutto ciò che dal video è escluso, a cominciare dal resto del corpo.

In questo contributo vogliamo riportare al centro l'importanza di una for-

mazione che possa prendersi cura innanzitutto delle persone che ne usufruiscono, affinché ognuno possa coltivare una relazione positiva con se stesso e sentire lo spazio virtuale della comunicazione come sociale.

In questa prospettiva, riteniamo che le artiterapie possano dare grande contributo riconnettendosi a quella relazione “rubata”, a quelle distanze inevitabili ribaltando i paradigmi dell’incontro, prendendosi cura degli attori seduti davanti allo schermo e nello stesso tempo formando all’utilizzo di linguaggi artistici per la costruzione di un ambiente di apprendimento che possa nutrirsi di una caratteristica propria delle arti, quella di entrare in una metafora che attraversi la complessità, la *sovrabbondanza del reale* (Feyerabend, 2002). In tal modo si potrà contribuire quindi, in maniera determinante, all’espressione artistica dei pensieri, dei vissuti e delle emozioni, per il raggiungimento e lo sviluppo del benessere psico-fisico.

Illustreremo il caso di un percorso di formazione in Artiterapie, dove il concetto del prendersi cura è rivolto a se stessi e, allo stesso tempo, è anche strumento professionale. Di conseguenza viene ripensata la relazione affinché anche on-line essa possa realizzarsi in modo creativo ed efficace.

Come fare affinché lo spazio virtuale possa essere vissuto come uno spazio di realizzazione della propria dignità (Sennet, 2004), personalità, identità e relazioni? Questa è la domanda alla quale vogliamo rispondere.

2. Quadro teorico

2.1. *Prendersi cura e avere cura in pedagogia*

Prendersi cura è una categoria che connota in maniera magistrale e paradigmatica tanto le prassi quanto i saperi pedagogici e educativi. Educare implica necessariamente il prendersi cura dell’altro e dei suoi processi di educazione/formazione, ai fini della crescita e del benessere, sia fisico sia mentale e spirituale. Prendersi cura, allora, implica anche accogliere, supportare, sostenere, dare attenzione, ascoltare, donare, comunicare, dialogare, in una dimensione di rispetto, libertà, fiducia e scambio reciproco all’interno della relazione educativa.

“Il tu della conferma è tanto più necessario quanto più l’altro versa in una situazione di svantaggio in cui il suo essere persona è esposto più che mai all’annullamento” (Buber, 1993). L’uomo, quindi, ritrova se stesso e connota di senso la vita proprio nella relazione con gli altri verso i quali la cura lo avvicina.

Per Lévinas, posto che la cura è una pratica di cura verso l’altro nella sua singolarità, occorre incontrare e accogliere l’altro nella sua infinitezza di valore e con rispetto per la sua vulnerabilità, imperativo alla sua inviolabilità: chi ha cura, senza annullare la propria soggettività, risponde all’altro con un atteggiamento di accoglienza e di rispetto e in maniera da farsi garante del fatto che il bisogno di affidarsi all’altro non si tramuti mai in possesso e/o potere su di

lui (Mortari, 2006). Inoltre, di fronte alla fragilità, la speranza si rivela motore attivo e vitale (Mortari, 2005).

“Solo ciò che dall'esterno entra nell'intimo dell'anima, ciò che non viene solo conosciuto dai sensi o dall'intelligenza, ma tocca il cuore e l'animo, questo solo cresce in esso ed è un vero mezzo formativo” (Stein, 1959).

Prendersi cura significa anche stimolare la conoscenza, la consapevolezza, la coscienza e la responsabilità da parte di tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa, in modo tale da poter compiere delle scelte in libertà e autonomia e rivelarsi così cura autentica, secondo l'accezione di Heidegger (1927). Secondo Heidegger, aver cura degli altri è una connotazione dell'essere umano, “con” e “verso” gli altri, che interagiscono non in maniera casuale, ma in base alla loro essenza.

La cura, poi, caratterizzando i processi educativi che non si esauriscono in determinate fasi della vita, ma si realizzano durante il suo intero arco, rappresenta una categoria fondamentale anche dell'educazione permanente ed è stimolo e supporto alla progettualità.

La cura, infine, è elemento importante nella prevenzione, di ogni livello, in quanto crea, stimola, recupera le dimensioni del benessere, delle relazioni sociali, dell'inclusione.

La cura, allora, si rivela un approccio e una strategia complessi e che non prevedono rigidi modelli, ma flessibili percorsi di ricerca, riflessione, scoperta.

2.2. *Le emozioni*

Le artiterapie, per raggiungere il benessere psicofisico, utilizzano l'espressione artistica in tutte le sue forme per comunicare pensieri, vissuti e emozioni. Proprio queste ultime svolgono un'importante funzione di supporto ai processi educativi, in quanto contribuiscono non soltanto a una maggiore consapevolezza di sé e degli aspetti relazionali, ma anche a rendere gli apprendimenti più profondi, nella prospettiva del *life-deep learning* e per contrastare e prevenire l'analfabetismo di ritorno, una delle emergenze delle società attuali.

Le emozioni sono state prese in considerazione fin dall'antichità, ad esempio Aristotele ne parla nell'*Etica Nicomachea* e nel *De Anima*. Possiamo poi citare Cartesio, Spinoza, e, più recentemente, Darwin, James, Freud.

Ma è con Goleman che le emozioni cominciano a essere analizzate in maniera specifica come abilità per accrescere l'autoconsapevolezza e nei processi educativi e di apprendimento. Egli diffonde il concetto di intelligenza emotiva, coniato da Salovey e Mayer (1990), affermando che “abbiamo due menti: una che pensa, l'altra che sente. Queste due modalità di conoscenza, così fondamentalmente diverse, interagiscono per costruire la nostra vita mentale” (Goleman, 1995, 27).

Goleman, inoltre, prospetta un'educazione emotiva basata sul raggiungimento delle seguenti abilità emotive:

- l'identificazione e la designazione dei sentimenti;
- l'espressione dei sentimenti;

- la valutazione dell'intensità dei sentimenti;
- la gestione dei sentimenti;
- il posticipo della gratificazione;
- il controllo degli impulsi;
- la riduzione di stress;
- conoscenza della differenza tra azioni ed emozioni.

Un'altra competenza importante riguarda il saper riconoscere le emozioni dell'altro, fondamentale per le competenze relazionali.

Tali competenze, al pari delle altre, possono essere apprese, pertanto un ruolo fondamentale viene ricoperto dall'alfabetizzazione affettiva e dall'educazione alle emozioni. I concetti teorici di riferimento si poggiano, oltre all'intelligenza emotiva, sulla competenza emotiva, la metaemozione, il *caring thinking*.

Da non trascurare, inoltre, il legame tra le emozioni e l'organismo attraverso il rilascio di varie sostanze (ad esempio, l'endorfina) che consentono l'interazione tra vari sistemi del corpo umano e contribuiscono a influenzare lo stato e i processi legati alla salute o alla malattia, e le percezioni di benessere o malessere.

Le emozioni fungono da stimolo anche nel recupero dei ricordi e per richiamare alla memoria vissuti particolarmente significativi, contribuendo in tal modo ai processi di autoconsapevolezza, fondamentali per la costruzione della propria identità (Aleandri, 2012).

Un'altra categoria importante nell'educazione emotiva riguarda il legame tra emozione e azione, che apre alla possibilità di utilizzare non soltanto il linguaggio verbale, ma anche quello del corpo, o altri linguaggi, tra cui importante risulta essere l'arte, che consente ampie possibilità, come abbiamo detto sopra, di comunicare e di esprimere, soprattutto nei casi in cui le parole non riescono a farlo in maniera esaustiva.

“A volte le parole non bastano. E allora servono i colori. E le forme. E le note. E le emozioni” (Baricco, 1991)”. Con questa frase Baricco intende sottolineare il legame tra le emozioni e le forme espressive e comunicative che le varie arti offrono.

Le artiterapie, allora, contribuiscono in maniera determinante all'espressione artistica dei pensieri, dei vissuti e delle emozioni, per il raggiungimento e lo sviluppo del benessere psico-fisico.

Le artiterapie aiutano pertanto a riconoscere, elaborare e esternare le proprie emozioni, riuscendo, in tal modo, a affrontare e superare condizioni di blocco o di conflitto, a comunicare in maniera più autentica e aderente al reale e a ritrovare la fiducia in sé, essenziale per poter progettare in maniera proficua il proprio futuro.

2.3. *L'empatia*

L'empatia indica la capacità di comprendere il mondo interiore dell'altro, di “mettersi nei panni dell'altro” ma mantenendo, al contempo, ben salda la propria identità personale.

È una capacità fondamentale per comprendere le emozioni, i sentimenti, il modo di percepire e di sentire dell'altro. Rappresenta, quindi, una capacità importantissima per creare relazioni interpersonali autentiche e significative che arrivino ad una conoscenza dell'altro più profonda, psico-emotiva, andando oltre la sola comunicazione verbale e potenziando la meta-comunicazione.

Già Hume e Smith avevano riconosciuto la comprensione dell'altro come presupposto fondamentale dei legami e delle relazioni sociali.

Nel Novecento, si sono delineate due correnti diverse in merito all'empatia: una che pone l'accento sulla dimensione relazionale affettiva e che annovera tra i suoi sostenitori Rogers e Kohut; l'altra che privilegia la dimensione cognitiva e si è affermata negli anni Sessanta in concomitanza con il cognitivismo.

Rogers afferma che "l'essere empatico è un modo di essere complesso, esigente e forte, e al tempo stesso sottile e delicato" (Rogers, 1980, 151).

Rogers, all'interno del suo approccio metodologico non direttivo della terapia centrata sulla persona, afferma che l'empatia aiuta a riportare l'uomo al centro della sua esperienza, attraverso la comunicazione empatica che sostiene la comprensione cognitiva e emotiva di sé e degli altri, e ad una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni. Si tratta, quindi, di un'esperienza pratica da realizzare all'interno della relazione interpersonale ed è fondamentale per il cambiamento e la crescita.

Kohut (1959) ritiene che l'empatia rientri tra i bisogni psicologici fondamentali, è alla base dell'attaccamento tra madre e figlio e si rivela essenziale per tutta la vita. È uno strumento per l'introspezione e una tecnica terapeutica che lavora attraverso l'elaborazione delle emozioni.

Negli anni Ottanta, poi, viene superato il dualismo tra cognitività e emozioni riguardo alle teorie concernenti l'empatia, giungendo a elaborare modelli multidimensionali che comprendano sia il riconoscimento (aspetto cognitivo) sia la condivisione (aspetto affettivo) dello stato emotivo dell'altro in una dimensione interattiva.

La scoperta dei neuroni specchio, poi, ha dato un contributo fondamentale anche sul versante delle possibilità di educare all'empatia.

Le artiterapie consentono di agire e lavorare sulle espressioni, contribuendo a rendere la persona non soltanto più consapevole del suo percepire e fluire emotivo, ma anche a migliorare le sue competenze di gestione, espressione, reazione emotive. La competenza nella regolazione delle emozioni può essere supportata sia intervenendo in maniera diretta sulle componenti della risposta emotiva all'evento-stimolo sia agendo in forma preventiva sugli stessi stimoli, offrendo prospettive e significati differenti ad una determinata situazione e creando la possibilità di ottenere risposte emotive diverse.

Con regolazione delle emozioni, è opportuno precisarlo, non si intende alcuna forma repressiva delle risposte emotive, ma, anche con l'ausilio delle artiterapie, una maggiore competenza e consapevolezza sulla propria identità e sui vissuti emotivi e delle modalità relazionali improntate al rispetto e all'accoglienza dell'altro. In tal modo, le "due menti" di cui parla Goleman potranno

interagire in maniera positiva, costruttiva e equilibrata per condurre una vita soddisfacente e con relazioni interpersonali positive e serene, e questo si rivelerà ancora più utile in momenti o in condizioni di disagio o di malessere.

2.4. *L'ascolto attivo*

Strettamente legato alle categorie e competenze analizzate sopra, l'ascolto attivo empatico rientra tra le *soft-skills* e si connota come competenza relazionale. Sempre in linea con l'approccio di Rogers (1980), Gordon (2005) ritiene che l'ascolto attivo empatico si basi sulle capacità di attenzione e di comprensione, sulla disponibilità, fiducia, accettazione, cura e confronto con l'altro.

Fin dall'antichità si era assegnato un ruolo fondamentale all'ascolto: celebre è ancora oggi l'osservazione di Zenone nel V sec. A.C.: "l'uomo ha una sola bocca, ma due orecchie", per sottolineare la funzione dell'ascolto e accordare un posto di rilievo alla funzione educativa dell'ascolto.

Affinché diventi attivo, "l'ascolto deve essere aperto e disponibile non solo verso l'altro e quello che dice, ma anche verso se stessi per ascoltare le proprie reazioni, per essere consapevoli dei limiti dei propri punti di vista" (Spalletta, Germano, 2006) e, quindi, per aprirsi a ulteriori modi di pensare, percepire, provare e ampliare così le angolazioni e le prospettive riflessive.

La capacità di ascoltare, allora, consiste nel "prestare attenzione e partecipazione a qualcosa, in quanto oggetto o motivo di informazione o di riflessione" (Albanese, Perserico, 2009, 181). Anche nelle artiterapie, l'ascolto assume un ruolo importante, come atteggiamento e comportamento di apertura, di avvicinamento e di contatto con l'altro, con un'attenzione non soltanto a quanto esplicitamente comunicato ma anche e soprattutto a quello che viene comunicato attraverso i linguaggi non verbali o para-verbali, dove, ancora una volta, l'empatia rappresenta lo strumento privilegiato per comprendere e integrare.

2.5. *Fantasia e creatività*

La fantasia e la creatività, che da una parte le società occidentali sembrano aver relegato per lungo tempo a ruoli marginali e al periodo dell'infanzia, stanno progressivamente acquistando funzioni e importanza sempre maggiori, e se ne avverte la necessità soprattutto nei periodi di crisi, per giungere a soluzioni nuove e innovative.

Nelle artiterapie, invece, la creatività è una componente che potremmo definire "naturale", nel senso di connaturata nel significato stesso del termine, e si rivela terapeutica di per sé in quanto apre a potenzialità nuove.

Fare arteterapia è aprire metaforicamente un cantiere a cielo aperto, con costruzioni provvisorie, con officine in cui trovare gli attrezzi e strumenti necessari (spazi, materiali, utensili, ecc.) per i processi di trasformazione (Grignoli, 2019).

Il concetto di creatività elaborato da Winnicott ha influenzato l'impiego dell'arte nei contesti di cura per decenni nella seconda metà del secolo scorso.

“È l'appercezione creativa, più di ogni altra cosa, che fa sì che l'individuo abbia l'impressione che la vita valga la pena di essere vissuta. In qualche modo la nostra teoria comprende la convinzione che vivere creativamente sia una situazione di sanità, e che la compiacenza sia una base patologica per la vita” (Winnicott, 1974, 119). La creatività, sempre secondo Winnicott, è il modo in cui ogni persona si incontra con la realtà esterna, è universale, e la stessa esperienza culturale inizia con il vivere in modo creativo, che si esprime innanzitutto con il gioco.

Anche Einstein ritiene che la creatività sia l'intelligenza che si diverte.

L'arte e la creatività, nelle artiterapie, allora, sono considerate potenzialità per dotare di senso, valore e significato la vita e fornire nuove forme per raggiungere il benessere psico-fisico.

La creatività consente di andare oltre il conosciuto e il noto, travalica stereotipi e pregiudizi, è continuo movimento, richiede flessibilità e si nutre di elasticità.

La creatività, inoltre, può essere stimolata attraverso:

- la curiosità, che è l'attivatore e la motivazione intrinseca a cercare di conoscere, esperire, pensare oltre il già dato, e che, a sua volta crea un circolo virtuoso che alimenta ulteriormente la stessa curiosità;
- la versatilità, ovvero la capacità di osservare o analizzare il mondo, di agire e di relazionarsi secondo varie prospettive e punti di vista;
- le emozioni, che, anche nel caso della creatività, svolgono una funzione importante quale motore e stimoli che si corroborano a vicenda e offrono infinite possibilità espressive;
- l'immaginazione, attraverso la quale la mente si apre al nuovo, al non conosciuto, all'esperire emozioni forti e profonde che arricchiscono e rendono significativa la creatività.

Certamente, i bambini esprimono la loro creatività spontaneamente e in maniera “naturale”, soprattutto attraverso il gioco, mentre per gli adulti, spesso, sembra più difficile. È importante, invece, mantenere lo spirito ludico per poter coltivare la creatività lungo l'intero corso della vita.

Educare bambini e adulti a potenziare la propria dimensione creativa significa aiutarli a realizzare se stessi e questo è uno dei principali obiettivi delle artiterapie.

Le artiterapie utilizzano le potenzialità di ogni essere umano per elaborare in maniera creativa le sensazioni, i pensieri, le immagini riuscendo a esprimere e comunicare all'esterno il proprio mondo interiore, sia cognitivo sia emotivo. Quello che conta non è il prodotto artistico, ma il processo artistico che ha reso possibile l'espressione e la creatività.

La capacità trasformativa della creatività è garantita dalla capacità di coniugare ragione e immaginazione, logica e fantasia, razionalità ed emozione; la ca-

pacità di risolvere problemi della vita quotidiana e di scoprire i nessi tra esperienze diverse; di individuare i collegamenti tra realtà disgiunte e contrapposte. Questo permette all'uomo di modificare il presente e di aprirsi al futuro.

L'azione educativa alla ricerca della creatività consente di aprire spazi ulteriori alla libertà.

Mencarelli affermava, già oltre quaranta anni fa, che “la pedagogia della creatività non è un sistema da contemplare, ma è la legittimazione di un impegno da vivere: un impegno che si nutre di discrezione profonda per ogni persona che vive l'esperienza educativa e autoeducativa. È un impegno, quello di cui andiamo parlando, che sa dire di no nei riguardi di tutto ciò che comprime le risorse personali e sociali, ricordando per altro che l'educazione è come la vita: nasce dall'amore e con l'amore si sviluppa” (Mencarelli, 1976).

L'obiettivo di realizzare il proprio progetto di vita che esprima al meglio le proprie potenzialità (Rogers, 1989) e creatività si compone non soltanto di azioni di riflessione, decisione e scelta personale, ma queste si connettono e si influenzano reciprocamente con la coscienza collettiva che avviene nella realtà sociale e nell'universo culturale (Bertin, 1998).

L'arte, quindi, come strategia pedagogica, rappresenta uno strumento efficace per sperimentare la partecipazione attiva, l'approccio critico e il pensiero, la riflessività, la spiritualità e la creatività dei bambini e degli adulti.

3. La formazione a distanza all'epoca del Covid-19. Le artiterapie

Per loro natura le artiterapie hanno lo scopo di avvicinarsi all'esperienza interiore che il prodotto artistico veicola. Il ricorso all'arte e ai rituali del fare creativo è offerto come codice condiviso che dà agli utenti la possibilità di un lavoro introspettivo e cognitivo in una relazione transferale consapevole.

Punto centrale del rapporto arteterapeutico è la relazione. È attraverso l'alleanza con il paziente che si realizza il percorso di trasformazione, non solo della malattia, ma, soprattutto nel nostro caso, è l'essere umano l'oggetto del trasformare in un contesto di nuovo umanesimo. La Danzamovimentoterapia (“Dmt”), utilizzando il corpo come strumento principe, non trova la mediazione di altri strumenti se non quelli dati dall'impronta metodologica, e lavora su una simbolizzazione del gesto, coinvolgendo anche un piano estetico, esprimendo le emozioni attraverso l'uso del corpo nello spazio utilizzando ritmo, forma ed energia (Laban, 1950/1999). Non richiede una prestazione atletica o tecnica, ma inevitabilmente attraversa il mondo artistico e terapeutico consentendo di essere *se stessi oggetto della creazione di sé* per mezzo dello strumento artistico.

Durante quest'anno, la pandemia ha costretto a una rimodulazione degli incontri di formazione del Master di Artiterapie, costringendo a ripensare e trasformare l'insegnamento in presenza, pratica abituale per le artiterapie e per la Dmt nello specifico, in incontri on line. La Dmt, infatti, ha la prerogativa

di poter esistere senza mediazioni in un tempo condiviso e in uno spazio reale e concreto, dove i corpi agiscono nel fare, esercitando le sue virtù non certo in modo virtuale e dove il contatto viene utilizzato come elemento percettivo sensoriale e limite del corpo stesso. In sostanza, ciò che è avvenuto ha obbligato a cambiare l'approccio didattico, costringendo a ripensare un modo di lavorare che ha nel rapporto fisico un canale diretto e privilegiato. Indubbiamente questo ha colto di sorpresa il mondo pedagogico intero, se si pensa all'ambito scolastico che ha dovuto adottare una didattica a distanza dell'emergenza, per il fatto che manca una reale e diffusa *cultura della rete*, sebbene la rete stessa offra modalità di intervento assolutamente stimolanti benché lontani dall'esperienza che ci ha accompagnato da sempre. È stato quindi necessario ripensare un efficace uso del digitale, a riformulare quella relazione alla base del rapporto docente/studente, che in particolare nelle artiterapie diventa sostanziale, e strutturare un intervento didattico che riprogettasse un ambiente virtuale dove svolgere le attività in base agli obiettivi formativi che inevitabilmente dovranno essere anch'essi funzionali al nuovo che arriva.

Nello specifico della formazione del Master in generale, ed in particolare della disciplina della Dmt, non è mai stato seguito un impianto didattico e formativo tradizionale caratterizzato da una scarsa interazione tra docente e partecipanti. Durante il lockdown imposto dalla pandemia, inevitabilmente, si è dovuti ricorrere a un nuovo ambiente, digitale, profondamente diverso e lontano da ciò che l'oggetto stesso della formazione aveva finora prefigurato e realizzato. Questo ha richiesto molta attenzione e cura, ricorrendo ad una riprogettazione dell'e-learning che facesse in ogni caso riferimento all'impostazione costruttivista e ai presupposti teorici del pensiero delle complessità. La teoria costruttivista, infatti, fornisce una prospettiva teorica efficace per tale tipo di uso della tecnologia al punto che Kanuka e Anderson (1998, 60) affermano che "è attualmente la posizione epistemologica associata all'apprendimento online più accettata". Ciò ha significato il voler utilizzare al meglio gli strumenti a disposizione al fine di generare comprensione e connessione tra le analisi, creare alleanza e ascolto attivo, reinventando le modalità di lavoro e ribadendo ancor di più la responsabilità degli studenti partecipi di un processo di costruzione collettiva del progetto formativo. Ciò è stato realizzato facendo riferimento ai presupposti del modello didattico dell'*I learning* (Quagliata, 2014), dove per *I* si intende la centralità del discente nel processo educativo. Tale modello di derivazione costruttivista impone un profondo ripensamento della condizione docente in veste di facilitatore di processi di costruzione della conoscenza, in uno scambio circolare con lo studente, motivando alla conoscenza e esplorazione utilizzando gli strumenti offerti dalla tecnologia digitale e favorendo un senso di appartenenza consapevole alla comunità di apprendimento.

Si è ritenuto necessario ritrovare e ricreare un ambiente affettivo-relazionale utile all'apprendimento stesso e al processo formativo nelle artiterapie, cercando un equilibrio con l'ambito cognitivo, alternando le proposte pratiche

con l'uso di video o audio, con condivisioni verbali, scritte in chat, o restituzioni con forme artistiche diverse, quali la grafico-pittorica, gestuale o narrativa. Inevitabile il momento di transizione e adattamento che ha provocato nei formatori e negli studenti momenti non così immediati di adeguamento ad un nuovo spazio, uno spazio virtuale, che poteva sembrare in contrasto con l'immaginario di un percorso di formazione in Artiterapie che avrebbe viaggiato prettamente in presenza. La presenza determina una esperienza condivisa, respirata, con-tattata, fatta di narrazioni e di un non verbale accessibile senza barriere. La riflessione attivata tra la direzione e i docenti del master, tuttavia, ci ha permesso di ribaltare la concezione del virtuale come limite ed è avvenuta nel momento in cui si è guardato lo sfondo e non la figura, nel momento in cui si è rovesciata questa prospettiva e la funzione dell'arteterapia è tornata a dominare la scena. L'arteterapia, per sua natura, ricordiamo, si occupa del disagio e della cura, si prende cura delle incertezze, inciampi, paure e lo fa utilizzando l'arte, ritrovando in essa, nello specifico la danza, il corpo e quanto questo restituisce in termini di disagio, per lavorarci e reinterpretarlo in termini di trasformazione. Ed è stato allora che il lavoro in ambiente virtuale ha trovato tutto il suo senso anche epistemologico legato al ruolo dell'arteterapeuta e del formatore. Si è trattato di un cambio di prospettiva necessario e, allo stesso tempo, assolutamente in linea con l'essenza del lavoro stesso. Non è stato facile tradurlo in azione e far comprendere e condividere questo valore e questa visione con gli studenti del Master, e si è cominciato proprio dal corpo che *a priori* sembrava venir messo da parte in un ambiente educativo-formativo a distanza, attraverso piattaforme digitali. C'è voluto, pertanto, un tempo dedicato al corpo, al prendersi cura del corpo attraverso, ad esempio, un lavoro sulla *mappa emozionale* utilizzando la *Body Image* che ricalca l'immagine di sé e lo schema corporeo (Schilder, 1984), disegnando i confini della propria sagoma su un grande foglio di carta, per mettere in figura ed in evidenza il corpo stesso e poi poterla riempire con segni grafici e/o parole che potessero indicare il sentire emotivo nelle varie parti del corpo. È stato chiesto agli studenti, pertanto, di riportare emozioni e sensazioni legate anche al senso di frustrazione e impotenza dettate dal periodo di pandemia e di restrizioni da essa derivate: dal ribaltamento delle abitudini, al senso di soffocamento e di costrizione del corpo recluso, delle aspettative "tradite" rispetto al percorso intrapreso, sulla precarietà della vita oltre che del lavoro, insomma, di esprimere il malessere psichico e fisico che il periodo storico e sociale hanno violentemente imposto scalzando le, seppur poche, precedenti certezze.

Ma anche da parte dei docenti e formatori non nascondiamo le difficoltà di restare in una dimensione di equilibrio, di fronte alle resistenze e al manifesto malessere iniziale, ancor prima di cominciare il lavoro, una fatica nella ricerca di un equilibrio necessario legato al ruolo e ad una conduzione in un contesto non giudicante, e non direttivo sotto un aspetto relazionale di stampo costruttivista, e al tempo stesso quella quota autorevole di direttività legata alla risposta etico-professionale che si lega alla responsabilità della progettazione dell'inter-

vento formativo. Un equilibrio si è andato costituendo nel fare, man mano che il lavoro procedeva. Nell'ambito dell'incontro di danzamovimentoterapia, si è danzato intorno alla sagoma così che la stessa prendeva corpo e, nel momento in cui emergevano i vissuti, assumeva una forma ora con parole, ora con colori, ora con segni grafici. Tale equilibrio si costruiva all'interno di una consapevolezza che acquistava sempre più chiarezza e forza. Durante questo processo, le paure si erano trasformate in una nuova prospettiva, in una diversa visione delle cose. È sufficiente cambiare il punto di vista, considerare la struttura nel suo insieme, in questo caso la sagoma che raffigurava se stessa con sopra rappresentate le paure, i dubbi, le incertezze, per poter finalmente modificare la percezione delle stesse. La condivisione dei vissuti ha ribadito la centralità e sottolineato l'importanza di ognuno dei partecipanti al processo creativo e di crescita, superando il muro del virtuale, anzi ritrovando quell'aspetto affettivo-relazionale, elemento necessario per un processo di apprendimento.

“Fare arte, scrivere, vivere, vuol dire spostarsi da un'isola all'altra di un arcipelago. La verità umana non esiste in assoluto ma è data dalla relazione. Ogni identità esiste nella relazione” (Glissant, 2007).

Abbiamo ritrovato quindi il senso e l'importanza della relazione in un'aula virtuale dove la modalità e l'approccio al mezzo ha trovato un sistema adattivo grazie ad un cambio di paradigma funzionale ed efficace.

Riferimenti bibliografici

- ALBANESE, O., PERSERICO, M. (2009). *Educare alle emozioni con le Artiterapie o le tecniche espressive*. Bologna: Edizioni Junior.
- ALEANDRI, G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- BARICCO, A. (1991). *Castelli di rabbia*. Milano: Feltrinelli.
- BERTIN, G.M. (1998). Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente. In S. S. Macchietti (a cura di). *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*. Roma: Bulzoni.
- BUBER, M. (1993). *Io e Tu*, in *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (MI): Ed. San Paolo.
- COLAZZO, S., MANFREDA, A. (2019). *La comunità come risorsa*. Roma: Armando Editore.
- DE KERCKHOVE, D. (2001). *L'architettura dell'intelligenza*, Torino, Testo & immagine.
- FEYERABEND, P.K. (2002). *Conquista dell'abbondanza. Storia dello scontro tra l'astrazione e la ricchezza dell'essere*. Milano: Raffaello Cortina.
- GLISSANT, E. (2007). *Poetica della relazione. Poetica III*. Macerata: Quodlibet.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam. Tr. It. (1999) *Intelligenza Emotiva*. Milano: BUR Saggi.
- GORDON, TH. (2005). Tr. it. *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*. Molfetta (Ba): La Meridiana.
- GRIGNOLI, L. (2019). *Il corpo e le sue gest-azioni L'arteterapia psicodinamica al tempo delle neuroscienze*. Milano: Franco Angeli Edizioni Digitali.
- HEIDEGGER, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle. Tr. it.: (2005) *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- KANUKA, H., ANDERSON, T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction, in *Journal of Distance Education*, vol. 13, n. 1. <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/kanuka.html>.
- KOHUT, H. (1959). Tr. it. (1978). *La ricerca del sé. Introspezione, empatia e psicoanalisi: rapporto tra modalità di osservazione e teoria*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MENCARELLI, M. (1976). *Creatività*. Brescia: La Scuola.
- QUAGLIATA, A. (2014), *I-Learning. Storie e riflessioni sulla relazione educativa*. Roma: Armando Editore.
- LEVY, P. (1986). *L'intelligenza collettiva. Per una antropologia del cyber-spazio*, trad. it. Milano: Feltrinelli.
- MORTARI, L. (2005). *Aver cura della vita della mente*. Milano: La Nuova Italia.
- RAYMOND, E.S. (2000). *Homesteading the Noosphere*. <http://www.catb.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/homesteading/ar01s14.html>.
- MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- ROGERS, K.R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company. Tr. it. (2012). *Un modo di essere*. Firenze: Giunti.

- ROGERS, K.R. (1980). *Client Centered Therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- SALOVEY, P., MAYER, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cogn Pers*; 9: 185-211.
- SENNET, R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.
- SCHILDER, P. (1984). *Immagine di sé e schema corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- SPALLETTA, E., GERMANO, F. (2006). *Microcounseling e Microcoaching. Manuale operativo di strategie brevi per la motivazione al cambiamento*. Roma: Sovera.
- STEIN, E. (1959). *Die Frau. Ihre Aufgabe nach Natur und Gnade*. Louvain: Nauwelaerts. Tr. It.: *La donna. Il suo compito secondo la natura e la Grazia*. Roma: Città Nuova.
- WINNICOTT, D.W. (1974). Tr. It. *Gioco e realtà*. Roma: Armando Editore.

La pandemia da Covid-19 ha comportato conseguenze e trasformazioni profonde, prefigurando scenari inediti sul piano economico, sociale e personale. I diversi impatti nelle sfere della vita quotidiana chiamano in causa la ricerca per l'urgenza di esplorarne le ricadute. Il volume dà quindi conto delle indagini, svolte e in corso sin dai primi giorni del lockdown, da docenti e collaboratori del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, toccando i temi più diversi ed evidenziando criticità e prospettive: dalla didattica a distanza all'università e nei diversi ordini di scuola, al futuro dei servizi di orientamento, dal lavoro socio-educativo nelle varie realtà dei servizi, alle ripercussioni della pandemia nei diversi territori e sullo stile di vita delle persone, dalle narrazioni ai linguaggi artistici emersi in relazione ad un'emergenza non solo sanitaria. La molteplicità dei contributi pone in evidenza lo sforzo dell'apertura di scenari conoscitivi originali e nuovi paradigmi, riassegnando centralità ai processi formativi, sociali e culturali, finalizzati al benessere non solo dei singoli ma anche della collettività.

Vincenzo Carbone (vincenzo.carbone@uniroma3.it)

insegna Sociologia dei Processi educativi e formativi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre, dove coordina il *Laboratorio sulle Transizioni*. I suoi interessi di ricerca e le pubblicazioni vertono sulle transizioni scuola-lavoro, sulle forme di precarietà (*Città eterna, precarie vite; Formazione e precarietà nel basso terziario*) e sul lavoro migrante (*Immigrazione, Crisi, Lavoro; Il disagio del lavoro d'amore*). Si occupa, inoltre, di trasformazioni urbane (*Esquilino, esquilini*) e processi integrativi degli stranieri (*Il dovere di integrarsi; I confini dell'inclusione; Per giungere e per restare; Civic integration Italian style; La riarticolazione securitaria del management migratorio*).

Giuseppe Carrus (giuseppe.carrus@uniroma3.it)

è Professore Ordinario di Psicologia Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Svolge ricerche su temi di psicologia sociale, psicologia ambientale e educazione ambientale. È stato Coordinatore Nazionale del progetto MIUR PRIN 2007 "ASPEN" e coordinatore di unità di ricerca nazionale nei progetti europei FP7 "GLAMURS" e H2020 "ECHOES". È Chief Specialty Editor di *Frontiers in Psychology – Environmental Psychology*.

Francesco Pompeo (francesco.pompeo@uniroma3.it)

è Professore Associato di Antropologia Culturale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, dove coordina anche l'*Osservatorio sul Razzismo e le Diversità "M.G. Favara"*. Ha svolto attività di insegnamento presso l'E.H.E.S.S. di Parigi, l'E.N.S. di Lione e l'Universidad de La Habana, a Cuba. Da anni è impegnato nella ricerca sui temi dell'identità, le migrazioni, i conflitti e le trasformazioni dei contesti urbani, in Italia, nell'Africa Subsahariana e nei Caraibi. Ha coordinato numerosi progetti a livello europeo, nazionale e locale, lavorando con enti pubblici e realtà associative.

Elena Zizioli (elena.zizioli@uniroma3.it)

è Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre dove collabora con il CREIFOS (*Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo*). È consigliera scientifica del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng") e presso queste stesse edizioni ha curato, con M.L. Sergio, il volume *La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e futuro: le ragioni di un anniversario*, Roma TrE-Press, Roma, 2020.