



ISSN: 2038-3282

Publicato il: aprile 2021

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The post-pandemic school.
Transforming the crisis into opportunities, between european and national
perspectives**

**La scuola post pandemia.
Trasformare la crisi in opportunità, tra prospettive europee e nazionali**

di

Stefania Nirchi

s.nirchi@unilink.it

Link Campus University

Abstract

The pandemic highlighted the critical issues already present in our school for several years. However, this period of health emergency also represents an opportunity to redefine the role of the educational institution in social life and to ask ourselves what the future prospects of the education system are. Aim of the paper is to reflect on how the school can transform the current crisis into an opportunity for change, starting from the analysis of the initiative implemented by UNESCO (the *Global Education Coalition*) and focusing the perspectives to re-think the post-covid italian school, to ensure a quality education.

Keywords: re-thinking school; crisis; opportunity; quality education

Abstract

La pandemia ha messo in luce le criticità già presenti da diversi anni nella nostra scuola. Tuttavia, essa rappresenta anche l'occasione per ridefinire il ruolo dell'istituzione scolastica nella vita sociale e per interrogarci su quali sono le prospettive future del sistema educativo. Il paper ha l'obiettivo di riflettere su come la scuola può trasformare la crisi che sta vivendo in un'opportunità di cambiamento, partendo dall'iniziativa messa in campo dall'UNESCO con il *Global Education Coalition* e individuando le prospettive per ripensare la scuola post-covid nel nostro Paese, al fine di garantire un'educazione di qualità.

Parole chiave: ripensare la scuola; crisi; opportunità; educazione di qualità

Introduzione

L'entrata del nostro paese nel drammatico stato di emergenza sanitaria ha visto, l'otto marzo del 2020, il blocco della didattica. Le nazioni che, al fine di contenere il contagio da Covid-19, hanno scelto la chiusura totale di tutte le scuole, sono state oltre cento (UNESCO, 2020). Improvvisamente il sistema scolastico ha visto privarsi di tutto ciò che fino a quel momento rappresentava una certezza (le dotazioni a livello di strutture e strumenti, l'insieme delle attività formative, il tempo scuola, ecc.) e, il repentino ricorso alla didattica a distanza ha ambiato completamente il volto dell'istituzione scuola, così come la conoscevano gli studenti. Scuole, corpo docente, famiglie e studenti sono stati catapultati tutti in un'epoca nuova: quella della DaD, delle lezioni erogate attraverso il monitor di un computer, dei compiti scaricati e rinviati via mail, della scuola dalla propria camera. Un tale cambiamento ha colto la comunità scolastica impreparata, al punto da dover riorganizzazione velocemente la didattica, senza una opportuna progettazione preliminare; tali lacune hanno fatto sì che il tipo di didattica realizzata fosse definita *Emergency Remote Teaching*, in contrapposizione all'*Effective Online Learning*, che prevede, invece, esperienze di insegnamento-apprendimento online ben pianificate (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020; Lucisano, 2020; Nirchi, 2021a; 2021b; 2020). Così condotta la didattica a distanza ha contribuito ad accendere una lente sulle fragilità della scuola, sia a livello di singola unità, che di sistema. In assenza di indirizzi metodologici che guidassero l'azione dei docenti, ogni istituto si è organizzato come meglio ha potuto, interpretando in modo diverso le attività da svolgere (Nirchi, 2021a; 2021b; Domenici, 2020). Soprattutto gli insegnanti hanno lavorato durante l'emergenza “con una fatica reale, dura e spesso nascosta, ma con passione: alcuni hanno imparato ad utilizzare piattaforme nuove, altri hanno impiegato quelle già in uso nella propria scuola; ci si è interrogati sul ripensamento totale della relazione educativa, sul cambiamento radicale non solo di contenuti, metodi e strumenti di insegnamento, ma anche delle stesse relazioni sociali, modificando il rapporto con gli studenti, quello tra colleghi e tutta la gamma di relazioni in presenza che avvengono nella scuola. Alcuni sono riusciti a fare tutto questo, altri no” (Nirchi, 2020, p. 129). La digitalizzazione delle azioni formative, enfatizzata anche con il PNSD, non ha trovato riscontro nell'agire quotidiano, contribuendo a far registrare disallineamenti tra realtà scolastiche diverse e diversificazioni nei tempi e nei modi di erogazione della didattica a distanza (Trentin, 2008; Henderson, Selwyn, Finger, & Aston, 2015; Bonaiuti, et al., 2017; Maragliano, 2019; Ranieri, 2020), con risultati diversi a seconda del livello di: infrastrutture dei territori, dotazioni tecnologiche delle scuole (Censis, 2020; Nirchi, 2018; Pick, Sarkar, Johnson, 2015), dispositivi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIII - n. 2, 2021

www.qtimes.it

digitali a disposizione delle famiglie (Moretti, Briceag, Morini, 2021; ISTAT, 2020; Lavery et al., 2018; Sampath Kumar, Shiva Kumara, 2018), capacità di reazione del dirigente e del corpo docente (Giacola, Piromalli, 2020; Nirchi, 2021a; 2021b; 2020; Lucisano, 2020). Nonostante la pandemia ha messo in luce le tante criticità e carenze già presenti da anni nella scuola italiana, essa rappresenta, tuttavia, anche l'occasione per ridefinire il proprio ruolo all'interno della vita sociale e per interrogarsi sulle sue prospettive future. A tale riguardo, in questo saggio rifletteremo su come è possibile ripensare una scuola capace di trasformare la crisi che sta vivendo in opportunità. Lo facciamo partendo dal contesto europeo e dalle iniziative messe in campo a livello internazionale per il *re-start* del sistema formativo, per arrivare a definire in prospettiva italiana, la scuola di domani.

Le fragilità del sistema educativo pre e post pandemia

La pandemia ha causato “la più grande interruzione dei sistemi educativi della storia, interessando quasi 1,6 miliardi di studenti in più di 190 paesi in tutti i continenti” (Onu, 2020, p. 1)¹, generando problemi enormi a livello di organizzazione interna del sistema scolastico ma anche ricadute drammatiche a livello di equità, povertà materiale e educativa e dispersione scolastica (Save the Children, 2020), perdita degli apprendimenti (Save the Children Italia, 2021; Hanushek & Woessmann, 2020).

I problemi incontrati dalla scuola durante la didattica a distanza sono, come già detto in apertura a questo saggio, criticità note, soprattutto agli studiosi e ai protagonisti del mondo dell'istruzione. La scuola si è scoperta, durante questa crisi, impreparata sotto diversi punti, in particolar modo dal punto di vista tecnologico. Su un campione di 2.812 dirigenti scolastici di ogni ordine e grado, provenienti da tutta Italia, il 61% denuncia, infatti, la scarsa preparazione sul fronte digitale (Censis, 2020). C'è stata una “disomogeneità tra territorio e territorio, ma soprattutto tra scuola e scuola, sia in termini di scelte e dotazioni tecnologiche, sia in termini di competenze digitali e di educazione all'uso dei media” (Censis, 2020, p. 3). Quest'ultimo aspetto è reso ancora più critico dall'età del corpo docenti nel nostro paese: con 46 anni di media e il 59% del totale composto da ultracinquantenni, si attesta come uno dei più anziani corpo docenti dei paesi OCSE. Un fattore questo che, nell'approccio alle nuove tecnologie, non è certamente di aiuto. Un altro elemento di ostacolo all'efficacia della Dad è la limitata disponibilità di strumenti digitali da parte delle famiglie. Un bambino o ragazzo su 8 (il 12,3%) tra i 6 e i 17 anni, circa 850 mila giovani, non ha a disposizione gli strumenti digitali necessari per continuare ad apprendere a distanza; nel Mezzogiorno questa quota sale fino a 1 minore su 5 (il 19%). Anche quando si possiede un pc o tablet, subentra il problema degli ambienti domestici sovraffollati, che diventano ostacolo ad una corretta fruizione dell'attività didattica. Quasi il 42% circa di minori vive, infatti, in abitazioni dove sono presenti, oltre ai genitori, anche altri fratelli e/o sorelle; case quasi sempre prive di spazi adeguati per connettersi e/o studiare (Istat, 2020)².

“Se è vero che il virus Covid-19 colpisce in modo differente anziani e giovani, uomini e donne è però, altrettanto vero, che le ricadute sociali più forti, di questa emergenza sanitaria, si hanno

¹ ONU, Policy Brief, “Education during Covid 19 and beyond”, agosto 2020, pag. 1, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

² Cfr ISTAT, “Rapporto annuale – La situazione del paese 2020”, luglio 2020, pagg. 158 ss, <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/capitolo3.pdf>

soprattutto sui poveri” (Nirchi, 2020, p. 7). Crescono così disuguaglianze educative, culturali e sociali tra minori già privati, da anni, del diritto allo studio a causa di conflitti, crisi umanitarie e sanitarie e i loro coetanei, tenuti lontani dalle istituzioni scolastiche solo in occasione di questo periodo straordinario di emergenza (Nuzzaci, et al., 2020; Lavery et al., 2018; Sampath Kumar, Shiva Kumara, 2018). Questi dati, noti già prima dell'emergenza per pandemia, mettono in evidenza, sia a livello nazionale che internazionale, che la situazione socio-economica delle famiglie è altamente predittiva del successo/insuccesso scolastico dei figli e della probabilità di abbandono del percorso formativo (INVALSI, 2019; OCSE PISA, 2018). Nel 2018 erano circa un milione e 260mila (il 12,6%) i bambini e gli adolescenti in povertà assoluta (Istat, 2018); tra i ragazzi di 15 anni provenienti da famiglie svantaggiate dal punto di vista socio-economico, la percentuale di coloro che non raggiungevano il livello minimo di competenze di base è significativamente maggiore rispetto ai coetanei provenienti da famiglie benestanti (matematica: 40,6% vs 10,9%; lettura: 42% vs 13,8%; scienze: 38,3% vs 11,4%); questo a dimostrazione di un legame stretto tra povertà economia e povertà educativa (OCSE PISA, 2018; Batini & Bartolucci, 2016). Non molto diversa la situazione per quanto riguarda la dispersione scolastica, con livelli più alti nelle aree fortemente disagiate del Paese (MIUR, 2019). Con l'arrivo dell'emergenza sanitaria, la situazione è peggiorata notevolmente, con una riduzione delle risorse economiche per il 46,7% delle famiglie. Tutto questo ha avuto ripercussioni anche a livello scolastico con il passaggio in DaD, poiché ha rappresentato per i genitori più svantaggiati (1 su 10), enormi difficoltà a livello organizzativo e la paura di una eventuale ripetizione dell'anno o abbandono della scuola da parte dei propri figli (Save the Children, 2020a). La scuola che ha sempre rappresentato la cornice di riferimento entro la quale affermare l'uguaglianza tra pari, contrastando i divari sociali e territoriali, si è trovata a doverli, suo malgrado, sperimentare a causa di una didattica a distanza, progettata sull'emergenza. La stessa interruzione prolungata delle attività didattiche e il confinamento dei ragazzi a casa, sta ponendo il sistema educativo di fronte al rischio di eventuali ripercussioni negative che tale deprivazione può avere a lungo termine sugli apprendimenti. “A differenza dell'impatto economico diretto della pandemia, che sarà temporaneo, gli effetti della perdita degli apprendimenti rischiano invece di essere permanenti” (Hanushek & Woessmann, 2020, p. 7), con un peggioramento sia a livello di rendimento scolastico, che di demotivazione crescente verso lo studio (Save the Children, 2021)³. L'80% circa degli studenti di tutto il mondo, infatti, corre il pericolo di rimanere indietro per anni, con perdite notevoli di apprendimento (*Learning Loss*)⁴ per studente medio, pari circa a 16 punti PISA: l'equivalente di poco meno di sei mesi di apprendimento (Azavedo, et al., 2020; Kufheld, et al., 2020; UNESCO, 2020; Cooper, et al., 1996). Al fine di contenere le conseguenze di tali aspetti è necessario domandarsi quali siano le misure, che si stanno adottando sia a livello europeo che nel nostro paese, per far sì che l'apprendimento, in una situazione di emergenza come quella che stiamo vivendo, possa avvenire ovunque, nel modo migliore e più efficace per tutti.

³ Cfr. “Riscriviamo il Futuro” – Save the Children - che si snoda in un arco 15 temporale di 15 mesi (da giugno 2020 a settembre 2021), con un approccio multidimensionale per intervenire a cavallo di due degli anni scolastici tra i più complessi che gli studenti abbiano mai vissuto. La strategia del programma si impernia sui bisogni emersi dal dialogo e confronto diretto con bambine, bambini, adolescenti e comunità educante: famiglie, scuole, operatori, realtà e istituzioni locali.

⁴ Con le espressioni *Learning Loss* o *Summer Learning Loss* si intende un divario di competenze e conoscenze tra i livelli registrati precedentemente a una interruzione delle attività scolastiche e gli apprendimenti raggiunti dagli allievi dopo periodi di lunghe vacanze come la pausa estiva.

Prospettiva internazionale sulla scuola

Allo scopo di favorire opportunità di apprendimento inclusive per gli studenti e costruire sistemi educativi più aperti e flessibili per il futuro, un progetto di ripensamento della scuola post - pandemia arriva dall'UNESCO, con il lancio della *Global Education Coalition* (d'ora in avanti GEC)⁵ che riunisce più di 175 membri delle Nazioni Unite, della società civile, del mondo accademico e del settore privato per garantire che *#LearningNeverStops*. Le aree di interesse del progetto sono: la connettività (per ottenere una connettività universale per l'apprendimento), gli insegnanti (per migliorare il valore del ruolo dei docenti e offrire loro opportunità di sviluppo professionale) e il *gender* (per analizzare gli effetti della crisi da Covid -19 sul tema *gender*). Nella seconda metà del 2020, il GEC ha lanciato tre iniziative *mission-oriented*: *Global Skills Academy*, *Global Learning House*, *Global Teacher Campus*. Tutte e tre presuppongono la messa in campo di una serie di azioni mirate e basate sull'evidenza scientifica, la raccolta dei dati, la sperimentazione e l'assunzione di eventuali rischi; un percorso questo necessario per riuscire a trovare nuove soluzioni, utili alla scuola, per affrontare le sfide complesse a cui è chiamata per il futuro.

Obiettivi del Global Skills Academy

La Coalizione internazionale sta lavorando per garantire, nel più breve tempo possibile, la *connettività* e colmare il problema del *digital divide*. L'obiettivo è superare le barriere umane e tecniche alla connettività, in termini di competenze e alfabetizzazione digitali, contenuti di apprendimento digitale, accessibilità economica e accesso ai dispositivi tecnologici. In altre parole una connettività universale per l'apprendimento, con particolare attenzione all'inclusione socio-economica dei soggetti più svantaggiati.

Lo scopo del *Global Skills Academy* è sviluppare competenze per l'occupabilità e la resilienza. La pandemia COVID-19 ha sconvolto i mercati del lavoro, in molti casi, accelerando l'automazione del posto di lavoro. Ciò ha avuto come conseguenza il fatto che lo sviluppo delle competenze digitali è diventato una priorità, poiché possono permettere alle persone di adattarsi alle nuove condizioni di lavoro e ai cambiamenti del mercato del lavoro. Tutti i paesi dovranno, a tal fine, rafforzare le competenze esistenti e, fornirne di nuove, a tutti coloro che ne hanno bisogno, in particolare a chi ha perso il lavoro a causa della pandemia.

Obiettivi della Global Learning House

L'obiettivo della *Global Learning House* è permettere agli studenti di accedere gratuitamente a risorse educative supplementari e all'istruzione, ovunque e in qualsiasi momento. Con la chiusura delle scuole, l'accesso alle opportunità di apprendimento è cambiato notevolmente, facendo emergere le disuguaglianze negli apprendimenti tra e all'interno dei paesi, con punte significative di *Learning Loss* (perdita di apprendimento). Allo scopo di porre rimedio a questa situazione, più di 100 paesi introdurranno, in occasione della riapertura delle scuole, programmi di recupero, come parte della loro offerta formativa. A questo proposito la *Global Learning House*, mira a mobilitare le risorse e a definire i programmi didattici con un'ampia rete di insegnanti ed educatori volontari, per fornire lezioni online e offline di qualità gratuite e, tutoraggio a un milione di studenti.

⁵ Si tratta di una coalizione tra i membri delle Nazioni Unite, organizzazioni non governative, media e aziende informatiche che si impegnano a condividere competenze, strumenti e tecnologie per superare le disparità e stimolare l'innovazione, al fine di garantire il diritto all'istruzione per tutti anche in questa fase di emergenza.

L'obiettivo è sfruttare soluzioni migliori a livello tecnologico per indirizzare l'istruzione in base ai livelli di apprendimento degli studenti, piuttosto che in base alla loro età o livello scolastico. L'obiettivo è aiutare gli studenti a padroneggiare le competenze fondamentali, in particolare quelle relative alle aree STEM. Queste abilità sono spesso le più difficili da recuperare e la loro perdita può danneggiare le opportunità di apprendimento permanente degli studenti, le prospettive occupazionali e la capacità di mantenere mezzi di sussistenza dignitosi. Alla fase iniziale del progetto parteciperanno 16 paesi (Brasile, Messico, Cile, Nigeria, Kenya, Senegal, Uganda, Libano, Marocco, Pakistan, Afghanistan, Bangladesh, Cina, India, Cambogia e Vietnam). Utilizzando l'esperienza acquisita durante questa fase pilota, il GLH perfezionerà il suo processo man mano che l'iniziativa si evolve e si aprirà all'interesse di altri volontari e/o di altre organizzazioni. Insegnanti e tutor volontari saranno abbinati a discenti bisognosi di supporto, in particolare quelli più colpiti dall'interruzione dell'apprendimento, sotto forma di sessioni di apprendimento online, telefonate o seminari di gruppo, in presenza.

Obiettivi del Global Teacher Campus

La crisi sanitaria globale ha dimostrato che gli insegnanti sono la spina dorsale di ogni sistema educativo. Durante la pandemia i docenti sono stati in prima linea per garantire la continuità dell'apprendimento proteggendo la salute, la sicurezza e il benessere dei loro studenti, di se stessi e dei loro colleghi. L'obiettivo della Coalizione internazionale rispetto al focus "teachers" è aumentare il valore del loro ruolo, offrendo opportunità di sviluppo professionale e rafforzando le competenze digitali e pedagogiche.

Lo scopo del *Global Teacher Campus* è costruire un approccio sostenibile alla loro crescita, in maniera continuativa e con interventi di qualità; formandoli in particolar modo sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) in ambienti di apprendimento e-learning e su come attuare valutazioni formative e istruzione personalizzata a supporto di tutti gli studenti ma, soprattutto, di coloro che sono rimasti indietro a causa dell'interruzione didattica. Tutto questo è realizzabile se si garantisce agli insegnanti il *lifelong learning*, fruibile sia in presenza che a distanza con l'ausilio delle tecnologie digitali.

Rispetto invece, al focus "gender" si sta lavorando per salvaguardare i progressi compiuti, negli ultimi decenni, sull'uguaglianza di genere nell'istruzione. Un piccolo gruppo di partner della Coalizione internazionale, con particolare esperienza nell'area del *gender* e dell'istruzione, sta mettendo a disposizione le proprie competenze per guidare e supportare il lavoro. Questo gruppo di riferimento include membri del Regno Unito's Foreign, Commonwealth and Development Office, the French Ministry of Europe and Foreign Affairs, Global Affairs Canada, the Malala Fund, Norad, the Obama Foundation, the UN Girls' Education Initiative, UNICEF and the World Bank, nonché, rappresentanti dei ministri dell'istruzione del Perù, delle Filippine e della Sierra Leone. Più di cinque milioni di ragazze nei 20 paesi con le maggiori disparità di genere nell'istruzione, saranno sostenute per realizzare il loro diritto all'istruzione, garantendo la continuità dell'apprendimento e lo sviluppo delle competenze digitali, soprattutto di tutte quelle ragazze che provengono da realtà di emarginazione sociale.

Prospettiva italiana

Ad un anno dall'inizio della pandemia COVID-19 sono molti, dunque, i paesi che stanno progettando piani di ripresa dei propri sistemi educativi e prendendo decisioni sulla riapertura delle scuole, allocando risorse per il risanamento; tra questi paesi, anche l'Italia, attraverso il PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza), fissa obiettivi precisi e individua strategie e metodologie adeguate per il loro raggiungimento. Anche in questo documento, come quello analizzato in precedenza, di respiro più internazionale, ritroviamo un'attenzione particolare all'innovazione tecnologica⁶, ambito nel quale il nostro Paese è in ritardo sia a livello di adozione che, di implementazione di strumenti digitali (Švarc, Lažnjak, & Dabić, 2020). Tra i diversi obiettivi della Commissione Europea, nella Comunicazione *2030 Digital Compass*⁷, ritroviamo la sfida delle competenze digitali che si ritiene il sistema educativo debba cogliere, soprattutto dopo l'esperienza della pandemia, che ha insegnato a tutti quanto sia importante supportare le famiglie per riuscire a conciliare al meglio, tempo lavoro con quello della vita e della cura dei figli (Demertzis, 2021; Maino, Mallone, 2016). Le tecnologie possono, a tale proposito, essere un valido supporto anche per l'innovazione didattica con gli studenti e per facilitare l'accesso alla formazione continua e all'aggiornamento professionale dei docenti (Mantovani, et al., 2021). Il PNRR prevede, infatti, in tal senso un sistema capillare di formazione continua online degli insegnanti, attraverso corsi, *mentoring* e *tutoring* individuale per docenti e dirigenti. Nell'ambito del piano di formazione, un interesse particolare avrà anche la *Didattica Digitalmente Integrata* per migliorare le competenze digitali di tutti gli attori scolastici e mettere a sistema nella scuola le esperienze condotte durante la pandemia, creando un sistema di competenze didattiche digitali che integrerà strutturalmente didattica in presenza e a distanza, applicando i framework europei sulle competenze digitali di cittadinanza DigComp (Ferrari, 2013) e DigCompEdu - *European Framework for the Digital Competence of Educators* (Ferri, 2020; Redecker, 2017). La sfida a cui sono chiamate le scuole oggi è quella di essere in grado di promuovere la crescita e migliorare l'esperienza didattica, con ricadute sui risultati di apprendimento (Nirchi, Capogna, 2016; Domenici, 2016). Dal punto di vista delle infrastrutture, invece, si prevede la costruzione di 1000 edifici scolastici e di 400 palestre, operazione che porterebbe ad una riduzione del numero di studenti per classe e alla possibilità di potenziare il tempo pieno, così da rimettere la scuola al centro della vita territoriale. Un ulteriore obiettivo è quello di operare scelte diverse sul campo delle metodologie didattiche, prevedendo approcci più sperimentali e di laboratorio nello studio delle discipline e meno tradizionali (Christensen & Horn, 2013; Xiaomin, Auld, 2020). Più spazio dunque al potenziamento dell'apprendimento attivo (*active learning*), un approccio che riconosce una rilevanza molto elevata all'aula, al coinvolgimento dei partecipanti attraverso metodi attivi (*case study*, *role playing*, *problem solving*, e relativo feedback). L'apprendimento attivo serve ad implementare processi metacognitivi che racchiudono tutte quelle attività che presiedono a qualsiasi funzionamento cognitivo (previsione, valutazione, pianificazione, monitoraggio, riflessione critica) e, a orientare gli studenti ad osservare e riflettere su ambiti specifici del proprio funzionamento cognitivo, affettivo e sociale (Cornoldi, 1995; Fedeli, Grion, & Frison, 2016).

⁶ Dall'ultimo indice DESI - Digital Economy and Society Index 2020, l'Italia occupa il 24° posto tra i 27 stati membri dell'Unione Europea

⁷ Cfr. European Commission, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions empty, 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. Brussels, 9 marzo 2021, COM(2021) 118 final

Riflessioni conclusive

La storia ci insegna che le grandi crisi, come quella creata dal Covid-19, possono avere conseguenze drammatiche e stravolgere gli equilibri, ma possono rappresentare anche l'opportunità per rinnovarsi, facendo della resilienza il fattore di successo per il superamento degli ostacoli posti dalla situazione di emergenza. E' quello che il sistema educativo in generale e, la scuola in particolare, dovrebbero essere capaci di fare. La scuola del futuro ha bisogno di puntare sulla flessibilità, sulla capacità di adattamento, sulla disponibilità e sulla collaborazione, come modalità di lavoro del proprio corpo docente; serve che l'istituzione scolastica sia in grado, altresì, di promuovere strategie di apprendimento flessibili, miste e digitali e di supportare i docenti nello sviluppo dell'alfabetizzazione digitale, attraverso una formazione mirata sulle competenze digitali, che permetta loro di ripensare i propri insegnamenti in modo adeguato, al fine di progettare e facilitare esperienze di apprendimento online significative (Dohaney, De Roiste, Salmon & Sutherland, 2020). E' necessario, pertanto, progettare questo cambiamento in maniera partecipata, e strategica, rivedendo le proprie certezze e potenziando quel "sapere trasformativo, attento alle urgenze dei territori, in grado di veicolare valori quali cooperazione e solidarietà, attraverso un'educazione eticamente orientata per sostenere dignità ed uguaglianza» (Fiorucci, 2019, p.13). Una scuola, in altre parole, in grado di assumersi le proprie responsabilità e di operare per il bene comune di oggi e di domani. Solo in questo modo la scuola riuscirà a trasformare la crisi in opportunità e, si metterà nella condizione di ascolto dei suoi protagonisti, definendo correttamente priorità e risorse adeguate, per strutturare didattiche in presenza e a distanza che funzionino, che non producano ulteriori disuguaglianze e che garantiscano, per il futuro, un apprendimento accessibile a tutti e la qualità dell'educazione.

Riferimenti bibliografici:

- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Koen, G. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Policy Research. Working Paper No. 9284. Washington, DC: World Bank. <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid-and-education-June17-r6.pdf>
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivianet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>
- Christensen, C.M., & Horn, M.B. (2013). How disruption can help colleges thrive. *The Chronicle of Higher Education*, 60(5), B30
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*. 66(3), pp. 227-268.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino
- Demertzis M. (2021), *The four pillars of a digital strategy*. *Bruegel-Blogs* <https://www.bruegel.org/2021/03/the-four-pillars-of-a-digital-strategy/>.

- Dohaney, J., de Roiste, M., Salmon, R.A. & Sutherland, K. (2020). Benefits, barriers, and incentives for improved resilience to disruption in university teaching. *International Journal Disaster Risk Reduct* 50:101691. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101691>
- 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.
- Domenici, G. (a cura di) (2016). *La formazione online a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*, Roma: Armando Editore.
- Fedeli, M., Grion, V., & Frison., D. (Eds.). (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferri, P. (2019), MOOC, didattica universitaria digitale e Learning analytics. Opportunità e prospettive, in *Giornale Italiani della Ricerca Educativa*, Numero Speciale, pp. 13-26.
- Fiorucci, M. (2019). Società e scuole inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. In *Pedagogia oggi – Rivista SIPED*, 16(1), p. 7
- Giacola, O., Piromalli, L. (2020). Apprendimento a distanza a più velocità. L'impatto del Covid-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica*, Early Access, 1-10.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). OCSE (a cura di) *The Economic Impacts of Learning Losses*. <http://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>
- Henderson, M., Selwyn, N., Finger, G. & Aston, R. (2015). Students' everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and "usefulness". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), pp. 1-12.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. Consultato su: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning> (13.05.21)
- INVALSI (2019). Rapporto prove Invalsi 2019. <https://www.invalsiopen.it/risultati/rapporto-prove-nazionali-invalsi-2019/>
- ISTAT (2020). *Rapporto annuale – La situazione del paese 2020*, pagg. 158 ss, <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/capitolo3.pdf>
- Istat (2018). *La povertà in Italia, Statistiche Report*. Roma: Istat. <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>. Consultato il 15/04/2021.
- Kuhfeld, M, Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). *Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement*, EdWorkingPaper 20-226. Retrieved from Annenberg Institute at Brown University <https://doi.org/10.26300/cdrv-yw05>
- Lavery M.P.J. et al., Tackling Africa's digital divide, *Nature Photonics*, 2018, 12, pp. 249-252
- 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, pp. 3-25
- Maino F., Mallone G. (2016), Imprese e lavoratori di fronte alla crisi del welfare: il caso della conciliazione maternità e lavoro, in *Conciliare maternità e lavoro: nuovi strumenti e nuovi attori*, Forlì: Il pozzo di Micene, pp. 33-53.

- Mantovani, S., Bove, C., Ferri, P., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., & Picca, M. (2021), Children “under lockdown”: voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy, in *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 35-50.
- Maragliano, R. (2019). *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Roma: Armando Editore.
- MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2019). *La dispersione scolastica nell’anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all’anno scolastico 2017/2018*. Roma, reperibile al sito urly.it/3cwjc
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741>
- Moretti, G., Briceag, B., Morini, A.L. (2021). Ripensare il rapporto scuola famiglia: un’indagine sulla Didattica a distanza in situazione emergenziale. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 13(2), pp. 409-419, Roma: Anicia
- Nirchi, S. (2021a). Indagine sulla “Didattica a distanza al tempo del COVID/19” nelle scuole italiane. La prospettiva degli insegnanti, in *Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*, *Atti di Convegno. International Conference Webinar, Rome Education Forum 2020*, Roma, 3, 4 e 5 dicembre 2020, 2021a, in corso di stampa
- Nirchi, S., (2021b). Una indagine sulla “Didattica a distanza al tempo del Covid-19” nelle università italiane. Principali caratteristiche e strumenti impiegati, in V. Biasci, C. De Vincenzo, S. Nirchi, N. Patrizi, *La didattica universitaria online ai tempi del Covid/19: rilevazioni di aspettative, punti di forza e criticità*, In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (eds.), *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, Vol. 2, pp. 147-159. Roma: Roma Tre Press.
- Nirchi, S. (2020). Povertà educativa e divario digitale: comunicazione scuola-genitori in contesti familiari svantaggiati. *QTimes – Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(4), p.7.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l’emergenza Covid-19. Primi risultati di un’indagine sulla Didattica a distanza (DaD), in *QTimes- Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), Roma: Anicia, p.129
- Nirchi, S. (2018). *Scuola e tecnologia. La professionalità insegnante e l’uso delle ICT nell’agire didattico*. Roma: Anicia
- Nirchi, S., Capogna, S. (2016). *Tra educazione e società nell’era delle ICT. Luci e ombre del processo di innovazione digitale in ambito educativo*, Roma: Anicia.
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 76-92. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.537>
- OCSE PISA (2018). OCSE, *Database PISA 2018*, <https://www.oecd.org/pisa/publications/>
- ONU (2020). Policy Brief, *Education during Covid 19 and beyond*, https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Pick, J.B, Sarkar, A., Johnson, J. (2015). United States digital divide: State level analysis of spatial clustering and multivariate determinants of ICT utilization, *Socio-Economic Planning Sciences*, Elsevier, vol. 49(C), pp. 16-32.

- Ranieri, M. (2020). La didattica alla prova del Covid-19: uno studio sulla scuola primaria. *Práxis Educativa*, v. 15, pp. 1-20, Disponível em: <https://www.revista2.uepg.br/index.php/praxieducativa>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. In: Punie Y. (Ed). EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sampath Kumar B.T., Shiva Kumara S.U. The digital divide in India: use and non-use of ICT by rural and urban students, *World Journal of Science Technology and Sustainable Development*, 2018, 15, 2, pp. 156- 168
- Save the Children (a cura di) (2021). *Riscriviamo il futuro, Rapporto sui primi sei mesi di attività – Dove sono gli studenti*. Roma.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L’impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Disponibile su: https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf Accesso: 26 ottobre 2020.
- Švarc, J., Lažnjak, J. and Dabić, M. (2020), The role of national intellectual capital in the digital transformation of EU countries. Another digital divide?”, in *Journal of Intellectual Capital*, <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JIC-02-2020-0024/full/html>
- Trentin, G., (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell’e-learning: social networking e apprendimento attivo*. Milano: FrancoAngeli
- UNESCO (2020). *Take a survey: COVID-19 and early childhood education workforce*. <https://en.unesco.org/news/take-survey-covid-19-and-early-childhood-education-workforce>
- Xiaomin, L., Auld, E. (2020), A historical perspective on the OECD’s ‘humanitarian turn’: PISA for Development and the Learning Framework 2030 in *Comparative Education*, Taylor & Francis, *Comparative Education*, Volume 56, – Issue 4.