



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

Educational opportunities and rights in time of pandemic Opportunità educative e diritti in tempo di pandemia¹

di

Agnese Rosati

Università degli Studi di Perugia

agnese.rosati@unipg.it

Riccardo Sebastiani

Università degli Studi di Perugia

riccardo.sebastiani@unipg.it

Abstract

The covid-19 health emergency, with the containment and isolation measures adopted, has produced new ways of remote relationships, experienced by people in private and professional contexts through the use of digital platforms. Platforms have become the new virtual meeting, aggregation and learning place for people of all ages, with objective difficulties due to a lack of technological skills and network access possibilities. While this widens the gap between generations, it also creates a socio-cultural divide that tends to exclude those who do not have tools, resources and competences. Hence the need to identify new educational practices and inclusive teaching strategies that allow us not to leave anyone behind, in order to hinder new forms of marginalization in educational, professional and social contexts. This will be the

¹ Il contributo nasce da una idea condivisa, tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, sono da attribuire ad Agnese Rosati i paragrafi 1; 4;5; 6 a Riccardo Sebastiani i paragrafi 2; 3.

challenge of the coming years, which will commit individual States and European policies, to citizenship made up of rights and opportunities, to education and training in the first place, in spaces and times expanded according to the needs of everyone and everyone.

Keywords: rights, education, space, time

Abstract

L'emergenza sanitaria da Covid-19, con le misure di contenimento e di distanziamento adottate, ha prodotto nuove modalità di relazioni a distanza, sperimentate dalle persone nei contesti di vita privata e professionale attraverso l'uso di piattaforme digitali. Le piattaforme sono diventate il nuovo luogo virtuale di incontro, di aggregazione e di apprendimento per le persone di ogni età, con le difficoltà oggettive dovute alla mancanza di competenze tecnologiche e alle possibilità di accesso alla rete. Se ciò da una parte accentua il divario fra generazioni, crea anche un divario socio-culturale che tende ad escludere chi non ha strumenti, risorse e competenze. Di qui la necessità di individuare nuove pratiche educative e strategie didattiche inclusive che consentano di non lasciare indietro nessuno, per ostacolare sul nascere nuove forme di emarginazione nei contesti educativi, professionali e sociali. Sarà questa la sfida dei prossimi anni che impegnerà i singoli stati e le politiche europee, per una cittadinanza fatta di diritti ed opportunità all'educazione e alla formazione in primis, in spazi e tempi dilatati in base alle esigenze di tutti e di ciascuno.

Parole chiave: diritti, educazione, spazio, tempo

1. Introduzione

La pandemia ha avviato una trasformazione importante, forse ignoriamo il fatto che il cambiamento è in qualche modo irreversibile. Nel giro di un anno sono cambiate le modalità di lavoro e di studio. L'esperienza dello *smart working* per gli adulti ha aperto nuove possibilità di 'lavoro agile' svolto da casa propria o con turnazione nei luoghi di lavoro. Anche gli studenti universitari hanno seguito le lezioni in didattica mista, alternando settimane in presenza con periodi a distanza, con una maggiore flessibilità riguardo all'organizzazione dei propri impegni di studio. Il maggior tempo passato a casa, nella condivisione 'forzata' degli spazi e delle attività, sembra inoltre aver sortito un effetto positivo nei preadolescenti e nei più giovani che hanno avuto modo di riscoprire l'importanza delle relazioni con i familiari e i conviventi². A bilancio di questa esperienza indotta dall'emergenza sanitaria alcuni elementi positivi, dunque, possono essere individuati, anche se ci sono considerazioni da fare che riguardano da vicino il mondo della scuola e la formazione degli studenti. La diffusione persistente del virus SARS-COVID-19, difatti,

² Un dato che risalta nelle ricerche condotte da IPSOS (2020) e dall'ISTAT (2020) riguardo alla vita degli adolescenti e dei giovani nel periodo della pandemia, è quello circa il livello di 'soddisfazione' percepito nell'ambiente familiare con i genitori e i conviventi. La condivisione degli spazi e l'organizzazione quotidiana degli impegni di lavoro e di studio degli adulti e dei giovani, ha permesso di trascorrere più tempo insieme. Questo aspetto è stato valutato positivamente sia dagli adulti (67%) che dai giovani per i quali le relazioni parentali sono migliorate.

tratteggia una nuova fisionomia della scuola di cui la pandemia ha portato alla luce con prepotenza le debolezze, per mostrare un sistema scolastico ‘ferito’. Il Covid-19 non ha ‘solamente’ sconvolto le nostre vite, ha separato le persone dagli affetti più stabili, ha incrinato i legami, ha negato in molti casi il lavoro, ha rubato le feste, lo sport e i divertimenti (Alberti, 2021). Con la stessa violenza ha segnato la scuola come istituzione, di cui ha messo in luce debolezze e fragilità, derivate da anni di disattenzione e di trascuratezza. Le responsabilità di tanta precarietà ed incertezza possono essere individuate nelle scelte politiche poco coraggiose, nei mancati investimenti e nel generale disinteresse verso la scuola da parte dell’opinione pubblica. Quelle che non sono affatto novità, scrive Alberti, oggi pesano di più, ad incominciare dall’edilizia scolastica per giungere alla limitazione degli spazi fisici e ai problemi della pulizia. Se il Covid 19 si “limitasse cioè a fare da cartina al tornasole per denunciare ristrettezze e ritardi del nostro sistema scolastico- dall’inadeguatezza degli edifici alle carenze in organici falcidiati qualche anno fa in nome del risanamento economico- non solo non desterebbe allarme, ma sarebbe addirittura il benvenuto” (Agosti, 2021, p.35). Sappiamo molto bene, però, che non è proprio così. Laddove ‘manca’ la scuola non sempre ci sono famiglie presenti, spesso sono anche assenti figure di riferimento in grado di colmare il vuoto lasciato dal docente e dal gruppo classe. Non sono, insomma, solo i supporti informatici, quali tablet, computer e rete annessa, a mancare. La ‘grande assente’ è la classe, con i compagni, con le interlocuzioni con i docenti, con i ritmi che scandiscono una quotidianità che potrà sembrare spesso anche abitudinaria e ripetitiva, ma è comunque per gli studenti garanzia di sicurezza, un momento importante nella propria esperienza di vita e di crescita socio-culturale. In classe gli studenti socializzano, si incontrano fra loro, condividono emozioni e vissuti, si avvicinano a quei contenuti culturali che a poco a poco diventano propri, con il rigore di un sapere in cui c’è lo ‘spazio’ (disciplinare) per il pensare e il fare. La DAD ha spesso privato gli studenti di esperienze squisitamente sociali, umane, per richiamare spesso l’attenzione sul contenuto, presentato a volte con interruzioni dovute alla perdita della rete, forse anche più bello esteticamente grazie alle *slides* animate sullo schermo, ma meno partecipato e condiviso. Nuovi spazi, modalità e tempi virtuali si sono imposti, senza alcuna possibilità di scelta. Alcuni diritti, però, sono stati in parte ignorati, con le disuguaglianze e i dislivelli che hanno reso difficile per tutti, e a maggior ragione per i più piccoli, questo periodo di prolungata pandemia. Serve un lavoro di squadra in questa direzione, capace di impegnare i singoli docenti e le istituzioni, ma occorre anche una didattica fondata sul ‘fare intelligente’, in grado di non perdere di vista la dimensione sociale del sapere e della cultura. Inoltre risulta necessario avvalersi di nuovi canali comunicativi e formativi (ib., p.72), come le condizioni conseguenti alla diffusione del virus hanno fatto ben capire. D’altra parte, però, occorre anche intervenire tempestivamente perché la scuola come istituzione e ‘presenza’ nella vita di ogni persona possa rendersi luogo di crescita e di tutela di diritti per tutti e per ciascuno. In questa prospettiva l’inclusione rappresenterà non tanto una finalità astratta, quanto una forma concreta di partecipazione e di scambio nella quotidianità delle esperienze educative e delle strategie didattiche a cui viene fatto riferimento nel testo.

2. Per una scuola inclusiva

La scuola, il lavoro, la famiglia e le relazioni con gli altri sono cambiati in breve tempo, in correlazione alla trasformazione sociale, economica e culturale, ponendo l’attenzione alla

costruzione di un mondo sempre più a misura della persona. La pedagogia, in questo quadro, ha sviluppato modelli educativi mirati a tali trasformazioni, affinché si crei un mondo in cui tutti i cittadini possano partecipare attivamente al bene comune del territorio. Per dar vita a questa consapevolezza, occorre migliorare il sistema d'istruzione e i livelli di abilità e competenze, affinché lo studente diventi cittadino del futuro. Ma la scuola, oggi, è considerata uno fra i tanti luoghi in cui avviene il processo d'apprendimento di bambini e adolescenti, per acquisire competenze specifiche. Sono mutate le forme di socialità tra i bambini e adolescenti, tanto che la scuola non solo deve tener conto dell'apprendimento ma deve educare i ragazzi a saper stare al mondo. Per garantire il pieno sviluppo della persona umana, ci si affida al concetto di inclusione scolastica e alla figura del docente inclusivo, insieme a tutta la comunità territoriale.

La qualità di una scuola dipende dall'importanza di porre al centro dell'attenzione tutti gli allievi e la partecipazione di ognuno nelle attività scolastiche. La ricerca di un'educazione capace di includere tutti, è data dall' Educazione Inclusiva. Lo scopo di tale educazione è quello di elaborare un sistema educativo capace di accogliere tutti gli allievi e di avviare una progettazione scolastica flessibile alle esigenze di ciascun allievo. Pertanto è opportuno creare un sistema educativo capace di captare sin da subito le differenze di ciascuno.

Questa sfida, attualmente, è ancora più accentuata rispetto ad alcuni anni fa perché la scuola, a causa dell'emergenza sanitaria, ha vissuto un cambiamento rapido e deciso verso forme nuove di insegnamento che hanno visto spesso attribuire più importanza ai supporti informatici piuttosto che alle necessità formative dei soggetti in educazione. Ciò, d'altra parte, ha richiamato l'attenzione sulla necessità di costruire un *framework* comune al fine di individuare e migliorare le competenze dei docenti, degli studenti e dello stesso personale scolastico. La cornice teorica di riferimento può essere individuata nella formulazione delle otto competenze chiave che il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa (2006/962/CE) hanno introdotto nella Raccomandazione del 22 maggio 2018 (*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*). Queste competenze sono state rielaborate nel 2018 dal Consiglio dell'Unione Europea, che ha deciso con questa revisione di attribuire rilevanza a temi particolarmente importanti nella moderna società. Per diventare cittadini attivi e propositivi nella società e nel mondo del lavoro è infatti indispensabile padroneggiare, oltre alle conoscenze e alle abilità di base del saper leggere, dello scrivere e del far di conto che hanno caratterizzato la scuola del passato, quella che gli studiosi hanno definito la scuola del 'minimo indispensabile', anche una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Fra questi ultimi elementi si annoverano l'imprenditorialità, la padronanza dei linguaggi, il pensiero critico, le competenze digitali e, non per ultima, la capacità di adattarsi in un contesto in continuo cambiamento, anche attraverso scelte ecosostenibili ed eticamente condivisibili.

Altro punto di riferimento fondamentale per il PNSD³ è individuato nel *framework* europeo disegnato dal "DigComp" (*DigComp 2.1 Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini*), pensato come modello delle competenze digitali del "cittadino europeo".

³ Il Piano Nazionale Scuola Digitale è un pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015), una visione operativa che rispecchia la posizione del Governo rispetto alle più importanti sfide di innovazione del sistema pubblico: al centro di questa visione vi sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale.

Questo documento in seguito è stato affiancato da una versione “educational”, rivolta agli insegnanti: il Digital Competence Framework for Educators (*European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*) che definisce le sei aree in cui i docenti del XXI secolo devono essere competenti per poter esercitare la loro professione in modo adeguato ai tempi. Questo documento è in continuo aggiornamento e l’attuale situazione di emergenza pandemica in Europa ne ha imposto una revisione allo scopo di ridefinire i canoni metodologici necessari per la progettazione di efficaci percorsi formativi dedicati ai docenti in situazione di *blended learning*. Esso prevede anche un agile strumento di autovalutazione.

Nella sezione competenze e contenuti il Piano propone un intervento concreto nel percorso curricolare del primo ciclo, prevedendo l’introduzione del pensiero computazionale fin dalla scuola primaria attraverso attività di *coding*, *tinkering* e robotica educativa. Di conseguenza, per garantire la continuità verticale tra ordini di scuola, il Piano prevede la revisione del curriculum della disciplina “Tecnologia” nella scuola secondaria di primo grado al fine di sviluppare un processo a spirale che ponga lo studente di fronte a sfide sempre più grandi in ambito STEM⁴. Per la scuola secondaria di secondo grado si introduce l’esperienza dell’alternanza scuola lavoro che permette agli studenti di compiere i primi passi nel mondo del lavoro con stage e progetti da condurre in prima persona in realtà extrascolastiche, grazie alla quale le imprese e gli enti territoriali possono contare sulle competenze dei giovani per porre in essere azioni innovative e rinnovare processi produttivi e servizi.

In quest’ottica innovativa la lezione frontale perde importanza e vengono incentivate nuove metodologie nelle quali obiettivo comune è quello di rendere i ragazzi protagonisti della co-costruzione del loro sapere, utilizzando la tecnologia come strumento e non con fine didattico. Uno degli intenti del PNSD, inoltre, è quello di colmare i divari, siano essi digitali che di genere: per questo l’azione punta alla integrazione di un curriculum per l’imprenditorialità digitale. Un altro importante argomento del PNSD è l’azione con cui si intende saturare il gap di genere nelle discipline STEAM, mettendo in atto iniziative per avvicinare le studentesse al mondo scientifico e informatico, ambiti solitamente ad appannaggio del mondo maschile.

Il diffondersi dei media digitali molecolari e l’affermarsi di uno stile della comunicazione educativa più orientato alla partecipazione e alla condivisione degli obiettivi si è accompagnato, durante gli ultimi due decenni, dall’affacciarsi alla scuola e alla formazione di nuove generazioni di studenti, i cosiddetti “nativi digitali”. La definizione compare la prima volta in ambito statunitense in un articolo di Mark Prensky (2001) che intende inserirsi, con uno stile più giornalistico che non scientifico in senso stretto, nel dibattito sulle cause del declino dei sistemi educativi nel suo paese. Lo studioso sostiene che si è persa di vista la motivazione di base del fallimento, cioè il radicale cambiamento degli studenti dovuto ad un evento che egli chiama ‘singolarità’: la diffusione inarrestabile delle tecnologie digitali.

Secondo Prensky l’unica via da percorrere resta quella della modifica dei contesti formali con una decisa svolta verso l’introduzione della dimensione ludica e dell’*edutainment* nella didattica⁵. L’insegnamento deve farsi più rapido, multidimensionale, reticolare mantenendo della tradizionale impostazione, l’obiettivo di sviluppare riflessività e pensiero critico. Paolo

⁴ Science, Technology, Engineering and Mathematics, è un termine utilizzato per indicare le discipline scientifico-tecnologiche (scienza, tecnologia, ingegneria e matematica) e i relativi corsi di studio. In italiano è talvolta anche usato l’acronimo STIM, nel quale la “I” di ingegneria sostituisce il corrispettivo inglese.

⁵ Con questo termine, fusione delle parole educational (educativo) ed entertainment (divertimento), ci si riferisce alla relazione tra didattica e ogni nuovo medium che intende porsi come strumento educativo.

Ferri (Ferri, 2003 p. 90) legge la trasformazione provocata dalla cultura digitale come una sorta di tappa evolutiva, di cambiamento antropologico che segna un punto di non ritorno, tanto da dedicare largo spazio nella sua trattazione pur mostrando una certa cautela alla tesi di Antonio Battro (Battro, Percival, 2010, p.56) sull'esistenza di un'intelligenza digitale. L'idea è che si possa individuare un'intelligenza nuova, stimolata dai linguaggi propri delle tecnologie digitali, che va ad aggiungersi alle intelligenze multiple della teoria di Gardner. Questo tipo di intelligenza si svilupperebbe a partire dalla logica binaria su cui si basano le funzionalità del calcolatore. Ferri non si limita, però, alle precondizioni che portano ad affermare che vi è una discrepanza tra stili di insegnamento e stili di apprendimento; lo studio, infatti, prosegue cercando di individuare correlazioni tra stili e pratiche didattiche. Riprendendo le teorie di Henry Jenkins, Ferri evidenzia come l'approccio alla comunicazione e all'apprendimento dei nativi sia ludico, fortemente orientato alla personalizzazione e alla condivisione delle informazioni (*sharing*) con il gruppo dei pari (*peering*) (Battro, Percival, 2010). Le caratteristiche delle tecnologie che i nativi acquisiscono e fanno proprie possono essere abilmente sfruttate dalla scuola per avvicinare i propri linguaggi a quelli dei nativi. In questa prospettiva le tecnologie diventano strumento per mettere in atto didattiche di tipo costruttivista e pratiche pedagogiche che, valorizzando esperienza ed interazione, trovano solide radici nel pensiero di John Dewey e Maria Montessori (Ferri, 2011).

Come sostiene una recente indagine del Becta (British Education Communication Technology Agency), un'autorevole agenzia inglese per l'innovazione del sistema scolastico, considerati nel loro insieme gli effetti combinati dalla rivoluzione digitale e del web 2.0 sui sistemi educativi, si concretizzano in una loro radicale trasformazione che tende a riorientarli verso una struttura didattica che privilegia un forte accento su un ampio progetto centrato sullo studente (Becta, 2008). Anche i dati provenienti da successivi sondaggi nazionali sul sistema formativo inglese mostrano come i comportamenti di apprendimento dei nativi digitali faticino ad essere riconosciuti nella scuola e di come siano distanti gli studenti e i docenti dal punto di vista delle pratiche didattiche agite/subite e di quelle "desiderate".

I nativi digitali, i cittadini del web 2.0, non vogliono più solamente ascoltare l'insegnante, copiare dalla lavagna e prendere appunti, ma "vogliono imparare dall'esperienza, apprendere in gruppo e con i pari usare il computer, co-produrre contenuti su internet, navigare con le mani insieme attraverso i tablet: desiderano un apprendimento più personalizzato e sociale" (Ferri P., 2003, p. 40). Questa constatazione comporta una nuova sfida culturale per l'insegnante, in una ottica di personalizzazione degli apprendimenti e di coevoluzione nell'intreccio tra ICT e didattica. Con le nuove tecnologie della comunicazione digitale l'identità del docente/insegnante già in forte tensione a causa delle trasformazioni socio-economiche degli ultimi due decenni viene messa ulteriormente in discussione. I docenti si trovano a dovere trasformare il loro ruolo di intervento nel momento in cui devono gestire la transizione verso un ambiente multimediale integrato per la didattica. È centrale, dunque, il ruolo dell'insegnante, chiamato a ripensarsi e a rimettere in discussione il proprio operato, per passare dalla tradizionale 'funzione' di erogatore di contenuti a tutor, mediatore, facilitatore e regista del processo educativo. Serve un docente che si metta in gioco alla pari, che sappia accettare magari anche le maggiori conoscenze tecnologiche degli studenti come dato di fatto, senza però dimenticare che dovrà guidare quei processi generativi che nascono dall'ascolto degli allievi, di cui dovrà far emergere le potenzialità, per agire anche come tutor. Si parla

quindi di un docente progettista formativo in un ambiente multimediale esteso nel quale è responsabile della progettazione didattica e del disegno multimediale, per passare dai contenuti digitali alla programmazione, responsabile delle spiegazioni in aula e degli stessi contenuti disciplinari. Il docente “ha il compito, da solo o in rapporto con i tutor disciplinari e relazionali, della progettazione e della realizzazione dell’insieme di contenuti e percorsi formativi digitali che vanno ad integrare il curriculum didattico tradizionale. Svolge un lavoro di monitoraggio e di stimolo ai progetti che si sviluppano all’interno della piattaforma di creazione, scambio e fruizione dei contenuti e delle interazioni comunicative on line. Può modificare e/integrarne i contenuti, le metodologie e la struttura in relazione alle necessità emergenti in itinere” (Ferri P., 2003, p.4). Per fare questo, il docente dovrebbe avere a disposizione un’efficiente piattaforma LCMS (*learning content management system*) o strumenti di web 2.0 capaci di svolgere un’analoga funzione (*google apps edu, ted, khan academy, youtube*) che gli consentano di gestire in modo semplice e autonomo la comunicazione formativa digitale e che permettano al contempo agli studenti di risolvere in proprio i problemi attraverso i tablet presenti in classe.

“Emerge chiaramente come l’introduzione della tecnologia della scuola vada direttamente a toccare anche l’inquadramento contrattuale e gli sviluppi di carriera del docente, con tutti i problemi che questo comporta” (Rivoltella, 2006, p.112). È necessario che gli insegnanti vengano formati e che vengano messi in grado di operare nel nuovo contesto della ‘scuola aumentata digitalmente’, per comprendere come il mutato ambiente socio-tecnologico in cui crescono ‘i nativi’ implichi anche una decisa svolta nella direzione dell’adozione di nuovi strumenti sia metodologici che gestionali.

3. Percorsi e processi di socializzazione nei contesti formali

Una società è ‘buona’ solo se i cittadini che la formano sono tali. Solo se i cittadini sono dei buoni cittadini possono ricoprire i ruoli della società in maniera corretta. Il termine educazione, con la sua origine dal verbo latino *educĕre*, cioè ‘tirar fuori’, derivante dall’unione di *ē-* (da, fuori da) e *dūcĕre* (condurre), indica quei processi attraverso i quali viene condiviso il patrimonio di conoscenze, valori, tradizioni e comportamenti che caratterizzano una società. Si ha questo processo di educazione poiché un gruppo sociale, come lo è la famiglia ad esempio, interviene intenzionalmente nella formazione delle nuove generazioni, cercando di formare quell’ideale di uomo modello della società del proprio presente-futuro.

L’educazione è caratterizzata da un modello di formazione che va al di là dell’esperienza immediata, si proietta oltre i confini del già dato, verso ciò che può essere l’uomo tramite la massima realizzazione di sé stesso (Tassi, 2000). La pedagogia entra in gioco in una società che elabora una prospettiva lontana dal presente ed è proiettata verso lo sviluppo ed il futuro, poiché ha proprio come oggetto di studio l’educazione e la formazione dell’uomo per l’intero ciclo di vita.

In questa prospettiva, la scuola fornisce gli strumenti necessari per crescere culturalmente, psicologicamente e socialmente, per formare un buon cittadino partecipe e attivo nella società. La scuola, dunque, forma l’individuo in maniera completa, non si dedica solo all’apprendimento delle conoscenze e del sapere, ma si occupa di educare il fanciullo, l’uomo. Oltre ad essere luogo dell’istruzione, è anche luogo di incontro, di socialità e di convivenza

democratica dove si inizia a conoscere, rispettare e valorizzare le differenze che possono essere relative ai tempi di apprendimento, al genere, all'etnia, alla cultura, alla lingua e alla religione, per favorire e sostenere concretamente i processi di integrazione di ciascuno studente. La scuola, inoltre, rappresenta un vero e proprio punto di riferimento non solo per i bambini che vedono in essa un luogo che richiede impegno e fatica, ma anche un luogo dove avviene la realizzazione di sé stessi e dove si sperimentano le prime relazioni sociali. Ha un ruolo importante anche per i genitori, poiché offre loro occasioni d'incontro, di confronto e di sostegno nella crescita e nella formazione dei propri figli. La scuola, quindi, si pone come un ambiente educativo nel quale il bambino viene a contatto con i coetanei e con nuove figure, quali sono quelle dell'educatore e dell'insegnante che contribuiranno a definire un percorso formativo volto ad una consapevole e definita partecipazione all'interno della società.

La classe è il luogo dove i ragazzi passano buona parte del loro tempo, non solo per apprendere nuove conoscenze, ma soprattutto, come si è detto, per sperimentare le prime relazioni interpersonali, con la convivenza e la condivisione con i pari. Il relazionarsi con il gruppo di coetanei è fondamentale per la crescita e la formazione personale, poiché il bambino entrerà a contatto con altri bambini con i quali stabilirà una situazione egualitaria rispetto alla fase precedente, caratterizzata dalla relazione pressoché esclusiva con i propri familiari.

Il clima all'interno della classe riflette la vita scolastica e socio-emotiva degli alunni ed inoltre condiziona il processo di apprendimento/insegnamento. La teoria del clima di classe è fondata sulla teoria dell'interazione, basata sugli aspetti emotivi, affettivi e relazionali (Fisher, 2000).

Il clima di classe è determinato dal tipo di interazione che viene a crearsi tra gli studenti e l'insegnante, anche se devono essere considerate altre variabili, come l'ambiente fisico e sociale. L'insegnante tramite la sua personalità, lo stile di insegnamento e le finalità educative proposte influisce molto sull'interazione in classe: gli elementi affettivi e relazionali determinano il clima all'interno della classe e condizionano le relazioni fra pari e studenti-docenti.

Nella classe si attivano dinamiche interattive che possono ostacolare o favorire il superamento delle disuguaglianze sociali. In ragione di ciò non è sbagliato affermare che l'uguaglianza delle opportunità educative passa attraverso l'uguaglianza delle opportunità interazionali.

Gli studi condotti da Fisher hanno dimostrato, difatti, che vi è una forte correlazione tra posizione di marginalità o centralità in classe e il contesto sociale di vita. Gli studenti che occupano una posizione marginale in classe provengono spesso da famiglie che vivono una condizione di marginalità sociale. Ma i docenti, senza neppure rendersene conto, hanno maggiori interazioni verbali con gli studenti che presentano un buon livello culturale, perché più stimolati dall'ambiente di origine. Con gli allievi meno motivati e con un background culturale modesto, la didattica richiederebbe più interventi di rinforzo, maggiore sforzo nell'acquisizione di competenze, più attenzioni e stimoli. All'insegnante, quindi, si chiede maggiore sostegno e cura verso questi bambini, per consolidare relazioni in cui loro potranno sentirsi al sicuro e fiduciosi, piuttosto che innescare situazioni di stress ed ansia che spingerebbero gli studenti all'isolamento. La scuola, pertanto, chiede agli insegnanti maggiore comprensione e flessibilità nell'adattarsi ai vari codici culturali degli allievi provenienti dai diversi gruppi sociali. Si propone, dunque, una didattica personalizzata, proprio perché si tratta di soggetti in formazione nei quali il successo o l'insuccesso scolastico potrebbero

influenzare in modo significativo la futura carriera di studio e il percorso attivo di cittadinanza. Una esperienza scolastica negativa potrebbe comportare non solo l'abbandono degli studi, ma anche una separazione tra l'individuo e la società in cui vive. La funzione principale dell'insegnante, quindi, non è solo quella di facilitare e motivare l'apprendimento, ma anche quella di agire ed operare come un mediatore sociale (Fisher, 2000).

Le considerazioni emerse sottolineano la dimensione sociale della classe, luogo di relazioni interpersonali caratterizzato da specifiche aspettative di comportamento, con ruoli ben precisi e distinti. Questa attenzione alla funzione sociale del gruppo classe e della vita scolastica connota anche il pensiero di John Dewey per il quale la scuola è, prima di tutto, un'istituzione sociale (Dewey, 1950, 1954). La necessità di fare della scuola un ambiente sociale positivo, consentirà nello studente la costruzione di atteggiamenti democratici, utili senza alcun dubbio per la vita civile e democratica.

L'inserimento nella società e lo stesso vivere e dunque sentirsi parte di un gruppo e della società, però, non è così facile come potrebbe sembrare, in realtà bisogna essere predisposti a vivere in una dimensione molto più grande ed allargata rispetto al contesto familiare. Le conoscenze e le esperienze che il bambino vive a scuola lo aiuteranno a formarsi anche come cittadino, come membro attivo e partecipativo di una comunità. La scuola, pertanto, oltre a ricoprire la sua funzione primaria di istruzione e formazione, svolge anche una funzione di inserimento sociale attivo da parte dei bambini che, gradualmente, avranno l'opportunità di misurarsi con realtà molto più grandi di loro, come lo sono, appunto, le comunità e la società in cui vivono. La famiglia 'affida' il bambino alla scuola, dove può fare esperienze in un contesto 'protetto' e pensato per lui. La scuola, allora, non è solo il luogo di incontro con le conoscenze ed i saperi, ma anche il luogo dove si vive l'incontro con l'altro, dove nascono nuove relazioni improntate dalle differenze individuali e socio-culturali.

La conoscenza e l'accoglienza dell'altro comporta anche il superamento delle paure legate ai pregiudizi, con le discriminazioni che ne possono nascere e che ai bambini fanno percepire la solitudine dell'essere/sentirsi diversi. L'impegno della scuola, allora, sarà anche quello di educare gli studenti all'esercizio di una mentalità aperta e rispettosa della diversità, in modo da sentirsi e riconoscersi parte integrante di una comunità e di un gruppo. Tuttavia occorre chiedersi se realmente la scuola riesca a soddisfare questi nuovi bisogni di inclusione, necessità che derivano da una società aperta, direbbe Popper, in continua trasformazione.

I cambiamenti epocali che caratterizzano il presente, con le difficoltà e i problemi di varia natura che la pandemia SARS-COVID-19 ha fatto prepotentemente emergere, accentuano la incapacità di una risposta esauriente, fatta di proposte, di interventi ed azioni che nel giro di poco tempo richiedono comunque di essere adeguati e rinnovati. Quella in cui viviamo è una società multietnica e multiculturale, come l'uso descrittivo del termine rivela, ma l'inclusione è altro, è molto di più. L'inclusione richiede la pratica del riconoscimento e del rispetto, si nutre di relazioni, di sguardi e di attenzioni spesso disattese.

Il termine inclusione prevede, difatti, una visione ancora più ampia dell'integrazione, perché implica il riconoscersi come parte di un 'qualcosa', di una istituzione, di una comunità, di un gruppo e consente al bambino e allo studente di percepire e vivere l'esperienza di completa accoglienza. L'idea di inclusione conduce, dunque, al riconoscimento dell'importanza di una piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti

Una scuola realmente inclusiva dovrà saper accogliere e tutelare tutte le forme di diversità per valorizzarle nella loro natura esclusiva, totale. A ciò serve una riformulazione delle scelte organizzative, didattiche metodologiche, progettuali e logistiche.

L'inclusione scolastica fa riferimento ai bisogni educativi di tutti gli alunni, per includere anche i bisogni educativi speciali, ma non si riferisce soltanto a questi. Saper riconoscere la diversità nell'ordinarietà delle situazioni e dei fatti, può fare la differenza nella vita della classe e dei soggetti che vivono l'esperienza scolastica. Dietro alla definizione di una scuola per tutti, sensibile ai bisogni e alle urgenze sociali, ci sono dunque impegni e testimonianze, esperienze e progetti educativi, ambizioni e difficoltà, storie e persone capaci di avviare un autentico cambiamento. Saranno proprio gli studenti, indipendentemente dalla loro età, una volta formati, a cambiare il mondo, tramite azioni collettive orientate ad obiettivi comuni.

4. Crisi e metamorfosi della scuola

La crisi generale prodotta dalla pandemia rappresenta una svolta, è un punto di non ritorno direbbero i più pessimisti. Ci sono, tuttavia, ragioni che anche se stentano ad emergere permettono di intravedere un cambiamento, una metamorfosi alla fine neppure così nascosta, accompagnata come essa è da imperativi, voci di uomini e donne che sperano in un cambiamento. La chiamano 'ripresa', 'ripartenza' quasi a voler sottolineare il peso di una pausa imposta, un blocco forzato delle attività lavorative e della scuola, quella 'vera' aggiungerebbero altri, in presenza.

L'esperienza della DAD non è stata certamente indolore, spesso non ha dato i risultati attesi, ma ha comunque avviato un cambiamento, passato attraverso il ripensamento dei luoghi, degli spazi e dei tempi del 'fare' educazione. Una 'scuola trasformata' ha però bisogno di idee coraggiose per procedere nel cambiamento e delineare nuove prospettive, sì da riguadagnare dignità e non lasciare vuoti nelle storie e nelle esperienze delle persone. Non serve un esploratore per muoversi nelle novità, ma un visionario capace di immaginare nuove realtà, abile nel superare anche solo con il pensiero e l'immaginazione le guerriglie ed i conflitti ideologici che oggi paralizzano la scuola (Bentolila, 2021, p.28) e ne ostacolano il cambiamento. Si tratta di una metamorfosi attesa, auspicata, forse anche avviata dalle conseguenze di una pandemia che ha colpito la scuola come la vita delle singole persone, ne ha messo alla dura prova l'organizzazione, i tempi, le relazioni interne e con il territorio.

La scuola come istituzione educativa in tempo di pandemia è stata lo specchio delle disuguaglianze sociali, economiche ed individuali. Gli studenti più fragili si sono spesso sentiti abbandonati, esclusi, privati ancora di più della possibilità di conoscere e di comprendere.

Si capisce, dunque, che occorre un intervento significativo, rapido, senza proroghe alcune, per far riscoprire agli studenti che lo hanno perduto il gusto di conoscere e di scoprire, per risvegliare quel desiderio di apprendere che una 'DAD di emergenza' può avere indebolito.

Una scuola inclusiva non ha bisogno di slogan che impoverirebbero ancor di più il significato delle parole, per tradursi piuttosto in un arricchimento di significati, di connessioni, di legami altrimenti fragili e precari. L'inclusione, con la visione culturale che la sostiene, promuove la conoscenza ed incoraggia lo sviluppo delle abilità fondamentali, le stesse che permettono agli studenti la possibilità di prendere parte ad una discussione, di sostenere ed argomentare una

propria idea, di affidare allo scritto un pensiero disciplinato che rispetta sì le regole, ma non soffoca la libertà creativa.

L'inclusione è contrasto a quei pregiudizi che pesano sulle scelte e sulle possibilità di riuscita degli studenti, ai quali fin troppo spesso viene fatto indossare l'abito della sconfitta. L'abito della sconfitta, scrive Bentolila, una volta indossato si toglie a fatica, così che "la consapevolezza del fallimento si consolida, e il peso della rassegnazione aumenta, generando disperazione e violenza" (ib., p.45).

Non bastano dunque luoghi comuni, slogan o buone intenzioni per descrivere e promuovere l'inclusione, piuttosto servono 'idee forti' e 'parole coraggiose' per realizzarla concretamente. Quali sono le idee che possiamo proporre con convinzione a questo proposito?

Le idee sulle quali avviare una trasformazione sono principalmente due: linguaggio e inclusione. Le ragioni sono presto dette se pensiamo che alla povertà linguistica corrisponde la debolezza del pensiero, con la difficoltà di descrizione e comprensione del mondo da parte dei soggetti. Un ambiente scolastico limitante, incapace di sollecitare il possesso della parola e l'uso appropriato dei termini, condiziona e limita anche la capacità di concettualizzazione e l'abilità di argomentare degli studenti.

Anche Bernstein aveva sottolineato l'importanza di un ambiente stimolante e ricco per la formazione del vocabolario personale, che è pensiero e linguaggio insieme. Hanno affermato con la medesima convinzione il potere di liberazione e di emancipazione umana della parola Freire (1967, 1970) e Don Lorenzo Milani a voler sottolineare che un linguaggio povero limita le capacità di azione e di intervento trasformativo sulla realtà da parte delle persone, ne sacrifica l'espressione e ne mortifica le potenzialità. Una comunicazione ristretta, 'confinata' entro i limiti dell'esperienza personale, non stimola la mente, né permette agli studenti di esprimersi liberamente, a 6 anni come a 15 o più.

Il primo passo da compiere per una inclusione effettiva deve essere compiuto dunque in questa direzione, per offrire stimoli e strumenti per la propria libertà ad ogni studente. Questo impegno si traduce anche in una nuova sfida pedagogica per le istituzioni scolastiche, per le quali può rappresentare, però, una preziosa opportunità di metamorfosi che inizia con l'"insegnare a preferire il distacco alla prossimità immediata, ad amare la differenza piuttosto che la somiglianza e la precisione piuttosto che la confusione" (ib. p.48).

In ragione di quanto emerso possiamo dunque convenire con Bentolila che auspica una metamorfosi della scuola intesa come processo interno per una trasformazione più ampia, destinata a cambiare la natura e la stessa organizzazione delle parti del suo sistema. Scrive a questo proposito l'Autore:

La metamorfosi possiede la volontà trasformatrice dello slancio rivoluzionario, ma lo introdurrà nella conservazione della storia della scuola, nella preservazione della sua funzione di trasmissione, nella protezione del suo patrimonio culturale e nella difesa dei suoi principi universali. La metamorfosi non mira né a ritrovare la scuola sognata del passato, né a costruire un sistema che faccia tabula rasa di quel passato (ib., p.76).

Il senso di una metamorfosi, pertanto, nasce dalla volontà di un cambiamento che oggi emerge con maggiore energia rispetto al passato.

In questo periodo difficile e critico per le singole persone e per le istituzioni, è quanto mai necessario recuperare il valore etico della conoscenza e del potere intellettuale, custodito dalla parola e dal libero pensiero. L'inclusione ha bisogno, dunque, di pensieri costruttivi che diventano concreti con i linguaggi e le parole, da coltivare ed arricchire sin dalle prime esperienze scolastiche del bambino.

Una scuola inclusiva è garanzia di diritti ed opportunità quando offre contenuti su cui operare con il linguaggio, da ricostruire con il pensiero ed arricchire con il proprio vissuto. Solo in questo modo potranno emergere nuovi significati, prodotti dalla scoperta di ciò che si apprende, come e, soprattutto, perché.

5. Le opportunità da coltivare

La pandemia e l'esperienza della DAD hanno richiamato l'attenzione degli studiosi all'ambiente digitale, con un'opera di 'ricognizione' sulle metodologie didattiche, i percorsi ed i processi a cui si è fatto riferimento nei paragrafi precedenti. Da strumento compensativo descritto nella Legge 170/2010, le tecnologie didattiche nella scuola si sono rese uno strumento utile per promuovere equità nelle opportunità educative, in considerazione di un accesso che si traduce in diritto. Un accesso inadeguato e limitato pregiudica l'inclusione, perché crea ulteriori divari che possono essere accentuati se mancano le competenze per il lavoro o quando non sono adeguatamente predisposti gli ambienti di apprendimento (Fabiano, 2020).

L'attenzione all'ambiente digitale e la ricerca di nuove strategie volte a favorire l'apprendimento attivo degli studenti nei percorsi di costruzione della conoscenza, come il *coding* e il *tinkering* per il primo ciclo di istruzione, è cresciuta in misura esponenziale in questo ultimo anno in seguito all'emergenza. Ma serve un uso 'intelligente' delle tecnologie che metta al centro del percorso educativo i bisogni formativi degli studenti e che, allo stesso tempo, sostenga un insegnamento rigoroso, disciplinato e sistemico, poiché gli studenti devono essere sostenuti nella moltitudine di informazioni e dati che la rete offre (Alberti, 2021). Questo orientamento ad opera dei docenti agevolerà negli studenti autonomia e capacità di organizzazione dello studio individuale, senza trascurare le discipline, 'luogo' di esercizio e costruzione del pensiero e del linguaggio. Accanto ad una attenzione crescente per i processi, deve essere recuperato dunque anche il senso delle discipline, intese come corpo di sapere organico e coerente, con propri linguaggi e metodi. Oggi "possedere un repertorio fondamentale di conoscenze è diventato una condizione per l'esistenza" (Vertecchi, 2021, p.12), una necessità che esige anche uno sforzo di conciliazione fra i tempi dell'educazione e quelli della conoscenza, senza restrizioni limitanti di tempo e spazio che potrebbero circoscrivere esperienze di vita e apprendimento. Si tratta di "salvare i propri studenti dal qui e ora" (Bentolila, 2021, p.159), per dare conto di una complessità che esige apertura da parte delle persone al mondo, per comprenderlo nella costitutiva diversità che richiede spazi e tempi dilatati, nutriti di memoria e rigore culturale (proprio delle discipline).

6. Conclusione

Nelle pagine si è dato conto di una situazione alquanto complessa che è quella che sta vivendo la scuola come istituzione educativa. La pandemia da Covid-19 rappresenta difatti un

momento difficile per l'umanità. Nessun continente è stato risparmiato da questo virus che ha impattato violentemente sulla vita delle persone. L'economia, la società, la politica, sono stati messi alla dura prova da una pandemia che ne ha severamente intaccato le strutture. La scuola, come le altre istituzioni educative, ha subito un grave colpo che ha minato l'organizzazione, gli spazi e i tempi condivisi, i processi di socializzazione e di apprendimento. Dinnanzi ad una 'restrizione' degli spazi e dei tempi dell'educazione, occorre un 'fare intelligente', capace di accordare ritmi individuali -di studio e di pensiero- ed esperienze condivise di apprendimento, per un uso critico delle risorse in rete che non può fare a meno dello studio e della ricerca. Quest'ultima richiede tempo, pazienza, fatica, rifugge dalla superficialità e dalle scorciatoie, spesso promesse dalla rete. Contro gli spazi e i tempi del virtuale, la scuola dovrà offrire agli studenti una "visione larga e profonda del mondo" (Bentolila, 2021, p.121), per una esperienza di studio che offra la possibilità concreta di saper essere e vivere con gli altri, con una consapevolezza che si rinnova e si arricchisce nel tempo, perché frutto di una 'coscienza situata' capace di far capire a tutti gli studenti il presente per sciogliere quei nodi⁶ che, altrimenti, potranno condizionare il loro futuro.

Riferimenti bibliografici:

- Alberti, A. (2021). *Quale scuola nel futuro?* Roma: Anicia.
- Battro, A., Percival, D. (2010). *Verso un'intelligenza digitale*. Milano: Ledizioni.
- Becta (2008), *Il Web 2.0 Technologies for learning. The current landscape: opportunities challenges and tensions*, Learning Sciences Research Institute, University of Nottingham. In http://dera.ioe.ac.uk/1474/1/becta_2008_web2_currentlandscape_litrev.pdf
- Bentolila, A. (2021). *La scuola contro la barbarie*. Roma: Anicia.
- Dewey, J. (1950). *L'educazione di oggi*, tr.it., Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1954). *Scuola e società*, tr.it. di E. Codignola e L. Borghi. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabiano, A. (2020). *Didattica digitale e inclusione nella scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Ferri, P. (2003). *La Scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*. Parma: Spaggiari.
- Fisher, L. (2000). *Sociologia della scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione*. Roma: Carocci.
- Ianes, D. (2009), Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali, in *L'integrazione scolastica e sociale*, n. 8(5).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, in *On the Horizon*, October 2001, vol.9, n°5, Lincoln: NCB University Press.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tassi, R. (2000). *Itinerari Pedagogici. Dalla Paideia greca all'umanesimo*. Bologna: Zanichelli.

⁶ Si intendono le questioni complesse e problematiche che rappresentano, appunto, situazioni difficili, per questo 'nodi' da sciogliere e risolvere.

Vertecchi, B. (2021). *A distanza: insegnare e apprendere*. Roma: Anicia.

Documenti

DigComp 2.1 Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini

https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf

<http://www.giordanicaserta.it/pattoscuola/Web%202.0%20e%20Didattica%202.0.pdf>

European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu

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

Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))