

**Pubblicato il: luglio 2022**

©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](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The different faces of the pandemic. A pedagogical view to redesign an inclusive school**

**I diversi volti della pandemia. Uno sguardo pedagogico per riprogettare una scuola inclusiva<sup>1</sup>**

*di*

Giorgio Crescenza  
Università degli Studi di Roma Tre  
[giorgio.crescenza@uniroma3.it](mailto:giorgio.crescenza@uniroma3.it)

Maria Concetta Rossiello  
Università degli Studi di Foggia  
[mariaconcetta.rossiello@unifg.it](mailto:mariaconcetta.rossiello@unifg.it)

Lisa Stillo  
Università degli Studi di Roma Tre  
[lisa.stillo@uniroma3.it](mailto:lisa.stillo@uniroma3.it)

**Abstract:**

The pandemic has had a strong impact on the psyche, emotions, sociability, behavior and lifestyles of adolescents and its prolongation is defined as a "secondary pandemic" because it is a less tangible, visible and quantifiable consequence than the primary one that every day invades official communications. A pandemic that seems to escape the news, perhaps due to the politically "subversive" meaning it contains. In fact, unlike the primary pandemic, the secondary is not defeated

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante tra gli autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Lisa Stillo sono da attribuirsi: i paragrafi 1. Premesse introduttive, 2. Esplorare la scuola. Un focus sui docenti e le famiglie e 5. Riflessioni conclusive. A Giorgio Crescenza sono da attribuirsi: i paragrafi 3. Il lavoro del docente tra identità e passioni fuori e dentro le aule e 3.1. Cosa significa insegnare oggi dalla voce dei docenti. A Maria Concetta Rossiello sono da attribuirsi: i paragrafi 4. Il vissuto 'comunicativo' tra famiglie e docenti e il 4.1. Progettare spazi di dialogo e di confronto tra scuola e famiglie

only with the vaccine or drugs but with political, social and educational choices. Starting from the analysis and discussion of some open responses of an exploratory survey carried out in 2020 and addressed to students, teachers and families, the article intends to address some pedagogical perspectives of teaching, teaching professionalism and the new school-family relationship to try to rethink our complex era in the light of the needs and voices of those who live it, plan it and share it every day.

**Keywords:** School; Teaching professionalism; Relations; Covid- 19; Educational alliances.

**Abstract:**

La pandemia ha avuto un forte impatto sulla psiche, l'emotività, la socialità, i comportamenti e gli stili di vita degli adolescenti, e il suo prolungarsi viene definita "pandemia secondaria" perché conseguenza meno tangibile, visibile e quantificabile di quella primaria che ogni giorno invade le comunicazioni ufficiali. Una pandemia che sembra sfuggire la cronaca, forse per il significato anche politicamente "eversivo" che essa contiene. A differenza infatti della pandemia primaria, la secondaria non si sconfigge soltanto con il vaccino o i farmaci ma con scelte politiche, sociali ed educative. A partire dall'analisi e dalla discussione di alcune risposte aperte di un'indagine esplorativa svolta nel 2020 e rivolta a studenti, docenti e famiglie, l'articolo intende affrontare alcune prospettive pedagogiche del fare scuola, della professionalità docente e della nuova relazione scuola-famiglia, per provare a ripensare la nostra epoca complessa alla luce dei bisogni e delle voci di chi l'istituzione scolastica la vive, la progetta e la condivide quotidianamente.

**Parole chiave:** Scuola; Professionalità docente; Relazioni; Covid-19; Alleanze educative

**1. Premesse introduttive**

La riflessione pedagogica si è da sempre dovuta confrontare con i cambiamenti dei contesti all'interno dei quali il pedagogico si traduce in una pratica educativa intenzionale ed orientata, in grado di ripensarsi continuamente nella prospettiva di ricorsività del pensiero e dell'azione (Dewey, 1961; Schön, 1993). Inserire tale sapere all'interno di una cornice storicamente, socialmente e culturalmente determinata implica la necessità di osservare, studiare ed analizzare le trasformazioni sempre in atto avendo cura di recuperarne elementi più utili alla riflessione pedagogica. In particolare, i momenti di crisi ed emergenza da sempre accompagnano anche un ripensamento epistemologico del sapere pedagogico (Ulivieri, 2018), prefigurandosi spesso come momenti di transizione, sguardo critico e innovazione sui diversi piani di riflessione e ricerca educativa. Considerando l'emergenza come un aspetto epistemologicamente strutturale per la pedagogia intesa come scienza (Milani, 2021), il presente lavoro ha l'obiettivo di cogliere e far emergere le possibilità di riflessione implicite generatesi dal primo periodo emergenziale dovuto al COVID-19, con particolare riferimento alla scuola e agli attori che la abitano. La pandemia, con tutti i suoi effetti, è interpretabile come un'emergenza in senso classico (una catastrofe), ma è anche emergenza come *novità*, con sue particolari proprietà ed evidenze. L'esperienza del confinamento ha aperto anche spiragli di speranza e di possibile progettazione: infatti,

“Mai siamo stati reclusi fisicamente come nel confinamento, e tuttavia mai siamo stati così aperti al destino terrestre. Siamo condannati a riflettere sulle nostre vite, sulla nostra relazione con il mondo e sul mondo stesso” (Morin, 2020, p. 24).

In misura simile, ma anche specifica, la scuola come sistema, istituzione e comunità, è stata investita da inaspettate responsabilità, subendo inizialmente una condizione inattesa e una sospensione del giudizio, per poi attivarsi provvisoriamente per garantire il possibile. L'attività di insegnamento, così come altri lavori, ha avuto necessità di ripensarsi, almeno in parte, nelle diverse fasi della pandemia, vivendo e alternando momenti di grande sconforto a spazi di progettualità nuova e sperimentazione. Ed è questa l'ambivalenza che sembra aver dominato un processo di intense trasformazioni per il lavoro del docente, contraddistinto da una sua deregolamentazione, da sentimenti di ansia, angoscia e stress (Petraikova A. V. *et alii*, 2021), ma anche dall'instancabile impegno per garantire, nel possibile, la presenza nella quotidianità a tutti gli studenti e le studentesse. A questo processo si accostano i cambiamenti e i vissuti di una parte della comunità scolastica, le famiglie, che seppur non parte integrante della didattica, hanno costantemente dovuto ripensare la propria gestione del tempo, degli spazi e delle relazioni in virtù, non solo della propria dimensione personale e professionale, ma anche e soprattutto in merito alla scuola (Troisi, 2020; Castaldi, 2021; Nonato *et alii*, 2021). Tali stravolgimenti che hanno investito l'istituzione educativa formale, ma anche tutti i contesti di educazione non formale ed informale, si inseriscono in una crisi preannunciata e già presente della riflessione pedagogica e del suo carattere egemonico sull'educativo e la sua prassi nei contesti sociali (Tramma, 2015). Sembrano dunque esserci tutti gli ingredienti e le opportunità per intercettare gli stravolgimenti intercorsi in questi due anni come occasioni di ripartenze, ripensamenti e sperimentazioni. Se è vero che, rispetto alla pandemia, l'emergenza risente anche dell'*urgenza*, rispondere sotto la spinta di ciò che urge non è e non sarà la soluzione: occorre non solo attenzione immediata, ma dedizione, costanza, pianificazione e certamente una nuova via, occorre “cambiare strada” (Morin, 2020).

## 2. Esplorare la scuola. Un focus sui docenti e le famiglie.

Le analisi che si presenteranno di seguito sono parte di un progetto di ricerca più ampio coordinato dal professor Massimiliano Fiorucci all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre. L'obiettivo più generale del lavoro di indagine si inserisce nel primissimo momento di emergenza e chiusura generalizzata ed ha voluto esplorare ed indagare il vissuto dei mesi di *lockdown* iniziale attraverso i dati raccolti da tre diversi questionari rivolti a insegnanti, studenti e docenti di differenti città italiane (Fiorucci *et alii.*, 2021)<sup>2</sup>. Tali soggetti sono stati raggiunti tramite una websurvey organizzata sulla base di diverse collaborazioni in essere a livello locale e nazionale con enti ed associazioni del settore scolastico, allo scopo di raggiungere il

---

<sup>2</sup> I dati raccolti ricompongono le esperienze ed i vissuti di numerosi attori investiti da nuove e complesse sfide educative. Il campione di ricerca a cui si fa riferimento è così strutturato: i docenti che hanno risposto sono 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% scuola dell'infanzia, il 39% scuola primaria, il 19,7% secondaria di primo grado e il 32,3% scuola secondaria di secondo grado. Per quanto riguarda i genitori coinvolti nell'indagine, hanno risposto in totale 991 persone, con 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%). Le Regioni maggiormente rappresentate dai rispondenti di entrambi i questionari sono il Lazio, la Lombardia e la Puglia.

numero maggiore di rispondenti tra marzo 2020 e giugno 2020, nella primissima fase della pandemia da Covid-19. In modo particolare, si è scelto di provare a raggiungere un numero significativo di persone in diverse aree geografiche italiane che potessero testimoniare le differenze da sempre presenti sul territorio italiano, ed acuitesi durante la crisi pandemica. Il campione individuato, pur non essendo rappresentativo, ha coinvolto un alto numero di partecipanti, in particolare da tre regioni: Lombardia, Lazio e Puglia. Le prime analisi realizzate sui diversi questionari, e presentate altrove, hanno preso in considerazione unicamente i dati raccolti tramite le risposte chiuse; in questo spazio si è scelto invece di recuperare ed approfondire le domande aperte rivolte a genitori e docenti, affinché si potessero analizzare qualitativamente ed in modo efficace problemi nuovi o poco noti. Infatti “in generale le domande aperte rispetto a quelle chiuse forniscono un’informazione più ricca ed estesa, avente più il carattere di una *espressione* piuttosto che di una *reazione* condizionata dalle modalità proposte” (Fraire, 2000, p. 2). Le analisi realizzate si sono avvalse di una post-codifica manuale delle risposte aperte, previa la loro completa lettura da parte del gruppo di ricerca, con la volontà di esplorare in profondità alcune dimensioni presenti nei questionari di genitori e docenti. Partendo da alcuni *items* di riferimento e dalle riflessioni degli studi precedenti le analisi hanno voluto esplodere alcuni nodi, prospettive ed elementi che non avevano trovato spazio all’interno delle domande chiuse precedentemente indagate. In particolare, dalle risposte aperte del questionario rivolto ai docenti sono state enucleate differenti dimensioni esplicative in relazione all’accrescimento professionale e al carattere di possibilità e cambiamento implicita nella condizione di emergenzialità vissuta dai docenti. Per quanto riguarda invece il questionario rivolto ai genitori, recuperando alcuni *items* in particolare, come quello relativo alla comunicazione, si è valorizzata in particolare la dimensione relazionale tra docenti e genitori, focalizzando l’attenzione su questioni specifiche e complesse, come quelle relative ai genitori di studenti con disabilità o BES. Pur non avendo pretese di generalizzazione o completezza, l’analisi condotta si aggiunge a quanto già realizzato in precedenza fornendo un quadro maggiormente chiaro e completo in relazione ad un momento ben preciso dell’esperienza pandemica, ovvero quella relativa al periodo che va da marzo a giugno 2020, supportando riflessioni e prospettive future, che si inseriscono in una fase ancora *in divenire*, in cui le conseguenze più nascoste ed implicite del periodo di emergenza meritano un’attenzione anche dal punto di vista pedagogico/educativo.

### **3. Il lavoro del docente tra identità e passioni fuori e dentro le aule**

L’arrivo della pandemia – con i conseguenti *lockdown*, didattica a distanza e restrizioni sociali – ha portato con sé la sua non scontata emergenza-novità anche nella professionalità docente. Nel guardare la professionalità dell’insegnante non possono certo non essere richiamate, sia pure per pochi e sintetici recuperi, alcune delle richieste che il sistema socio-culturale e istituzionale ha tenuto ad evidenziare riguardo le specifiche caratteristiche che l’esplicitazione di tale ruolo ha ragione di configurare. Inoltre, occorre rilevare che una definizione esauriente delle capacità educative dell’insegnante risulta ancora più difficile ad essere formulata in quanto il rapporto pedagogico è caratterizzato dall’intera personalità del docente (Michellini, 2022) dando per scontati i fattori costituiti dalla preparazione tecnico- disciplinare che egli ha acquisito nel corso degli studi specifici ed inerenti alla disciplina stessa. Infatti, l’influenza del pensiero di Étienne Wenger (2006) sulla pedagogia e sull’educazione mondiali apre la strada a quello che diverrà, nella fase contemporanea di *lockdown*, il cosiddetto docente tecnologo. La nozione di comunità implica essenzialmente la partecipazione in attività di cui si condivide un significato, e non necessariamente la convergenza di

interessi, la condivisione di valori né la co-presenza di membri nel gruppo. A creare una comunità, così come è accaduto grazie alla tecnologia durante la pandemia, è l'impegno comune in una determinata pratica. Tuttavia, l'accelerazione degli eventi pandemici non ha permesso di formare adeguatamente il corpo docente alle opportunità e novità tecnologiche offerte dai nuovi ambienti di apprendimento creati dalla didattica a distanza, per cui la didattica online è stata utilizzata in molti casi come un surrogato della didattica in presenza, trasportando le stesse modalità di insegnamento dalle aule al virtuale, senza i necessari adeguamenti metodologici (Lucisano, 2020). C'è da dire inoltre che il susseguirsi di cambiamenti e la complessità degli eventi mettono sempre più in difficoltà il docente, che diversamente da quanto accadeva qualche decennio fa, si trova in difficoltà a costruire la propria identità professionale (Perla, 2016; Margiotta, 2018; Pellerrey, 2021). La molteplicità di istanze, la pluralità di relazioni possibili e di influenze interne ed esterne alla situazione istituzionale, tendono a frammentare più che ad unificare. Di fronte alla complessità che stenta ad esprimere tendenze prevalenti o strutture fondamentali, ma che sembra piuttosto crescere su se stessa, il docente rischia di non trovare una propria identità o motivazione (Strollo & Capobianco, 2022); il sistema stesso pare non trovare un proprio assetto. Per questo la necessità di migliorare le competenze professionali degli insegnanti, è ampiamente riconosciuta a livello planetario come priorità per affrontare in maniera sistematica i cambiamenti culturali e sociali. In questa direzione si pongono tanto le iniziative di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, quanto la promozione di processi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, finalizzati all'acquisizione di abilità (skills) e competenze (expertise). Nella convinzione che i processi di riforma della scuola non possano essere disgiunti da riflessioni e pratiche volte a migliorare la formazione degli insegnanti, la presente riflessione pone in relazione il tema delle competenze con quello della riconfigurazione del ruolo docente per contribuire a sollecitare cambiamenti nell'identità professionale e nella pratica scolastica che deve essere sempre più inclusiva.

### ***3.1 Cosa significa insegnare oggi dalla voce dei docenti***

Nella sintesi che proponiamo sono raccolte delle risposte degli insegnanti alla domanda sul "Perché potrà contribuire l'esperienza della didattica a distanza", che cercano di coniugare la dimensione esperienziale con quella autoriflessiva e teorizzante, adottando un approccio di ricerca interrogante attraverso pratiche narrative e autobiografiche (Biffi, 2012; Smorti, 2018). Chiedersi infatti se l'esperienza possa essere utile e contribuire non può lasciarci indifferenti e serve a ricucire la tela dei diversi volti della pandemia. Recuperare il senso e le possibili direzioni equivale allora a ricomporre e a ricomporsi nel tempo, acquisendo consapevolezza sulla propria evoluzione, per riconoscersi in un inevitabile mutamento, sperimentando al contempo la vitalità e lo spiazzamento che implica reinterrogare presupposti dati per ovvi. Le risposte scaturite da questa domanda riguardano perciò generativamente più dimensioni: tra queste troviamo il piano valoriale e utopico orientato all'educazione degli studenti (Riva, 2004) in vista di una società futura più giusta (Si legge: "Perché si può evitare di lasciare indietro alcuni alunni e aiutarli da casa"; "Nel frattempo, ho dovuto imparare altri metodi e approcci per entrare in rapporto con gli alunni"; "La DAD ha certamente contribuito ad ampliare le mie competenze digitali e ciò sarà utile anche per il futuro. Indipendentemente dalla didattica a distanza, la digitalizzazione della scuola e del personale docente ed educativo è fondamentale. Non dimentichiamo che tra le competenze chiave europee, c'è anche la competenza digitale"); quello soggettivo che individua nell'insegnamento una risposta a inclinazioni personali

quasi vocazionali (Bertagna, 2018) (Si legge: “Per le competenze digitali acquisite e per aver conosciuto meglio i miei alunni a distanza, voglio dire che cambiare il contesto ha consentito di conoscere i miei alunni in maniera più approfondita e da una diversa prospettiva”; “Perché probabilmente mancava questa approfondita esperienza digitale, anche il mettersi alla prova e in discussione con una vecchia metodologia che non funziona con i ragazzi, perché vecchia e poco stimolante e poco coinvolgente, cosa che invece ha dato l'esperienza in DAD”; “Grazie alle competenze digitali messe in atto ho sicuramente allargato i miei orizzonti. Sento di poter offrire ai ragazzi modalità diverse di apprendimento che possono suscitare interesse in una situazione sicuramente anomala il riscontro è stato molto positivo”); il piano meramente esistenziale in cui l'insegnamento è visto soprattutto come azioni di ricerca e di significati e di senso (Nuzzaci, 2011) (Si legge: “Perché questa situazione sfidante ci ha aiutato a sviluppare strategie nuove e innovative per arrivare a tutti i bambini”; “Perché, grazie agli strumenti digitali- vedi Zoom e Whatsapp nel mio caso - e tanti tutorial e video utili e interessanti reperiti su Internet, è stato possibile ricreare in classe virtuale una socialità momentaneamente a rischio ma e non lasciare soli e disorientati bambini di 7 e 8 anni”; quello epistemologico (Schön, 1996) di quanti intrattengono un "sentimento amoroso" col sapere e come si fa quando si ama ardentemente, lo si vuole estendere a chiunque (Si legge: “All'arricchimento dei metodi di comunicazione e alla conoscenza della sensibilità e della realtà dell'alunno”; “Ha sviluppato in me nuove competenze, ha suscitato riflessioni, mi ha spinto ad un approfondimento di studio”; “Per lo sviluppo delle mie competenze digitali ed aver trovato soluzioni innovative al bisogno formativo dei miei alunni”); quello ancora più propriamente euristico che evidenzia quanto la relazione di insegnamento/apprendimento (Dozza & Chianese, 2012) generi apprendimenti ed emozioni vitali (Bruzzone, 2022) nonostante l'evidente carico di fatica e impegni (Si legge: “Perché tutti i ragazzi e gli insegnanti ora sono in grado di partecipare all'interno di una classe virtuale che potrà tenere traccia di tutto ciò che si svolge regolarmente”; “Per acquisizione maggior dimestichezza nell'uso del digitale e possibilità di avere archivio per ogni alunno con consegna compiti e dati riguardanti la sua preparazione”). In ognuna di queste risposte, come presenze che siedono tra il banco e la lavagna, si intuiscono mondi di esperienza, traiettorie professionali, desideri di apprendimento mai sopiti. D'altra parte l'attuale malessere manifestato dagli insegnanti alla domanda "qualora ci fossero delle criticità nello svolgere la didattica a distanza, ci indichi le più evidenti", sia nel porsi criticamente rispetto alle valenze della propria professionalità che alla messa in discussione da parte dell'opinione pubblica dell'immagine del ruolo professionale ricoperto e svolto, impone serie riflessioni, sollecita concrete e valide indagini e rappresenta chiare urgenze di cambiamento soprattutto a livello istituzionale (Crescenza & Riva, 2021) (Si legge per esempio un disappunto generalizzato per la didattica a distanza, perché non permette un “contatto umano”, “spesso non è supportata da adeguate connessioni”, “esaspera le diseguaglianze”, “penalizza soprattutto i ragazzi con maggiori difficoltà”, “è quasi impossibile svolgerla per i più piccoli”). Senza dire che il disagio derivante dall'insegnare viene ad essere naturalmente amplificato dalle molteplici e più disparate pressioni da parte della società e delle istituzioni. Queste ultime, spesso per gli insufficienti investimenti predisposti non trovano altra soluzione per i diversi problemi e richieste sociali emergenti se non l'abuso della semplicistica delega alla scuola e agli insegnanti.

#### **4. Il vissuto ‘comunicativo’ tra famiglie e docenti**

Recuperando le domande aperte rivolte ai genitori, sin da una prima analisi dei dati è stato possibile affermare 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. Molte famiglie hanno sostenuto che "rispetto alla comunicazione a distanza contattare i docenti è stato abbastanza semplice"; "vi è stata molta comprensione da parte del personale docente, alcuni di loro erano disponibili in qualsiasi momento" e non sono mancati "colloqui individuali, fissati anche con poco anticipo, apertura al dialogo e al confronto". Tale questione 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; Galanti & Pavone, 2021) 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). Quando questo non accade la scuola non può funzionare; La pandemia, pertanto, ha solo messo in luce una necessità comunicativa altra (D'addelfio & Vinciguerra, 2021) già presente nelle trame scolastiche. Un dato rilevante è che le famiglie si sono sentite da un lato sovraccaricate in questo periodo di emergenza sanitaria<sup>3</sup>, dall'altro hanno ritenuto di non possedere competenze adeguate rispetto all'impegno scolastico e tecnologico richiesto ai figli dalla Dad, come si evince da affermazioni del tipo: "abbiamo vissuto uno stravolgimento dei tempi, una vera difficoltà nel mettere insieme il nostro lavoro e l'impegno scolastico dei nostri figli"; "come genitore non mi sono mai sentito così inadeguato come in questo momento, percepivo la richiesta di aiuto di mio figlio ma non sempre ho saputo come rispondermi", e ancora "la partecipazione nella vita scolastica dei miei figli si è stravolta completamente, ho iniziato a capire il ruolo fondamentale dei docenti e il caos che ne deriva quando questi sono mancanti e/o assenti". L'aumento esponenziale della partecipazione genitoriale alla vita scolastica dei propri figli ha generato – riportiamo alcune parole-chiave evinte dalla disamina delle risposte – *preoccupazione diffusa, confusioni, un maggior senso di responsabilità e un sentimento di frustrazione*. Relativamente alle mancanze e alle aspettative insoddisfatte, i genitori della fascia 0-6 hanno ritenuto la DaD totalmente inadatta per i loro figli, ponendo l'accento sull'assenza di momenti di relazione, di interazione, di contatto fisico per favorire l'empatia. Mancanza di prossimità fisica e di condivisione viene altresì lamentata anche dai genitori nella fascia 6-18, ma nella relazione tra studenti e all'interno del gruppo classe; anche in questo caso si è ritenuto che la DaD sia inadeguata non solo all'apprendimento ma anche al soddisfacimento partecipativo e sociale. In altre parole, non sentendosi adeguatamente coinvolti, i bambini e i ragazzi hanno reagito mostrando disinteresse, noia e poca attenzione durante le videolezioni, atteggiamenti ai quali i genitori a volte non hanno saputo rispondere o magari compensare con altro. La sfera domestica, privata, individuale del soggetto è divenuta, così, essenziale nel coinvolgimento scolastico e nel profitto didattico. I piani familiare ed extra-familiare/scolastico si sono fusi, rimescolati in una nuova dimensione formativa che ha assistito ad un vero e proprio capovolgimento di ruoli tra genitori che hanno dovuto sostituirsi ai docenti e docenti che, dal canto loro, hanno avvertito la necessità ma al tempo stesso l'incapacità di prestare maggiore attenzione al coinvolgimento affettivo e alla sfera sociale: aspetti tipicamente legati al *fare famiglia*.

---

<sup>3</sup> Al questionario inviato alle famiglie hanno risposto ben 991 genitori e tra questi il 42,2% degli intervistati afferma che il sentimento che è prevalso maggiormente nel periodo del lockdown, e della conseguente Dad, è stato certamente un senso di sovraccarico sia emotivo che didattico.

#### **4.1 Progettare spazi di dialogo e di confronto tra scuola e famiglie**

La scuola a distanza per molti versi è stata avvertita anche come distante, lontana dall'ascolto dei tanti bisogni di bambini e ragazzi, incapace di dare risposte al ruolo professionale e personale dei docenti, approssimativa nel tracciare gli impegni e le competenze richieste alle famiglie che più di tutte hanno vissuto e stanno vivendo un cambiamento importante delle proprie strutture interne. “Noi genitori siamo coinvolti primariamente nella formazione scolastica dei nostri figli tra dubbi ed incertezze”; “credo che dopo questo periodo storico stra-ordinario il rapporto con la scuola cambierà del tutto”; “la ripresa scolastica in presenza dovrà pensare a nuove didattiche che coinvolgano anche noi genitori e che prestino più attenzione alla sfera emotiva dei nostri figli”. E cosa accade quando un figlio/studente vive una 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 nonché 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, ad esempio, 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 indicando “semplici colloqui individuali”; “schede personalizzate inviate a distanza”; “qualche lezione singola”; mentre alcuni hanno dichiarato “il colloquio singolo è apparso più curvato su di un sostegno emotivo”; “avrei desiderato maggiore formazione da parte dei docenti per fronteggiare questa emergenza che, per chi vive una disabilità come mio figlio, è stata del tutto devastante”. Questo è sicuramente l'aspetto più critico che lascia molti vuoti quando si parla di didattica a distanza e che chiede un cambio di rotta. E se questa rotta fosse da rintracciarsi nella creazione di nuovi spazi formativi e di incontro scuola-famiglia? Se l'istituzione scolastica chiedesse aiuto ai tanti professionisti della formazione pedagogica per progettare interventi di ri-educazione alla convivialità? Se, finalmente, la scuola diventasse anche “scuola per i genitori”? Se le famiglie che vivono la disabilità potessero contare su un luogo di incontro più intimo e “speciale” con i docenti, specialmente con quelli di sostegno? La possibile risposta a questi molteplici interrogativi è da rintracciarsi nel porre al centro la dimensione della corresponsabilità scuola-famiglia (Simeone, 2021). Diviene importante creare una continuità che va dalla famiglia alla società attraverso la scuola. “L'essere in relazione significa due cose: si riferisce sia all'essere che è nella relazione, sia al fatto che stare in quella relazione ci fa *esistere in un certo modo, e non in un altro*” (Donati, 2015, p. 37). Ciò di cui si necessita è di un nuovo modello di relazione tra scuola e famiglia che vede la *famiglia come un bene aperto* (Volpicella, 2017; Perillo, 2019) e la scuola come luogo di *contaminazione sociale* (Frabboni & Pinto Minerva, 2016). Essere una famiglia capace di apertura vuol dire essere capaci di accogliere l'altro, com-prendere il ‘diverso’, interessarsi e prendersi cura della propria rete parentale e/o amicale; tale capacità è quella che si riscontra nel ‘paradigma di rete’ e la scuola post-pandemica ha bisogno di ripartire da questa competenza familiare laddove è presente e sostenuta. Diviene necessario, allora, aprirsi a nuove misure pedagogiche e didattiche che possano mettere in campo le strategie dell'aver cura dello studente e del contesto sociale entro il quale vive, strategie incentrate su un modello dello sviluppo ecologico ed ecosistemico che hanno ispirato i diversi tentativi di mettere a fuoco le interdipendenze fra i diversi “sistemi” (famiglia, gruppo dei pari, vicinato, scuola, comunità) all'interno dei quali bambini e adolescenti si sviluppano e che favoriscono il loro ruolo attivo nei processi evolutivi e di adattamento “ottimali” (*positive youth development*)

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 3, 2022

Doi: 10.14668/QTimes\_14330

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

(Albanesi, 2010). Quando questo accade, si legge nelle diverse risposte, la famiglia avverte “un senso di cura e di efficacia da parte degli insegnanti nonostante la distanza, poiché alcuni docenti sono stati in grado di creare momenti di riflessione e di dialogo”; “devo ammettere che dagli schermi è passata tutta la sensibilità e l’attenzione dei docenti verso i nostri figli”; “l’insegnante di italiano ha iniziato per giorni le sue lezioni chiedendo ai nostri figli come stessero e da lì ha creato molti collegamenti con la letteratura e la storia”.

### 5. Riflessioni conclusive

Torna opportuno considerare che se l’educazione è la trasformazione di una realtà nella direzione di una certa idea migliore che ne abbiamo, e per educazione intendiamo educazione sociale, ne consegue che la pedagogia è la scienza del modo di trasformare la realtà (Ortega y Gasset, 1983).

A tale riguardo, pertanto, sia pure limitatamente alla loro parte di pertinenza, i pedagogisti, proprio in quanto teorici della formazione, non possono esimersi dal dare il loro contributo ad una individuazione delle competenze per essere insegnanti, ad una chiarificazione di ruoli e di funzioni, di credenze e di quadri valoriali, ad un riconoscimento di stile di insegnamento, di modificazioni del comportamento professionale in relazione a dinamiche sociali e ad avvertire come tutto questo richiami una preparazione di base e i modelli culturali ad essa connessi (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Operando in tale direzione, molti tratti caratterizzanti della professionalità docente possono essere acquisiti attraverso lo studio di un training appropriato; la conoscenza di problemi relazionali, delle dinamiche interpersonali aiuta ad impostare certi tipi di rapporto che si è imparato a riconoscere come maggiormente costruttivi, contrassegnati da positività. Certo, rimane l’attenzione ad aspetti della personalità - sensibilità, capacità affettiva, competenza empatica - che possono facilitare il compito. Infatti, il possedere determinate convinzioni e atteggiamenti rende atti a svolgere una certa attività anche di fronte all’imprevedibile (Altet, 2010) come è accaduto a causa della pandemia, dove l’incertezza e la precarietà sono state categorie su cui confrontarsi e lavorare. L’occasione non è solo quella di ripensare e investire su una formazione docente che recuperi dimensioni e riflessioni troppo trascurate, ma anche di re-investire sulle relazioni interne all’intera comunità scolastica, in cui i genitori acquisiscano reale protagonismo e co-partecipazione del percorso di crescita e sviluppo dei propri figli. La scommessa può strutturarsi intorno ad una cultura della mediazione e del dialogo a scuola e fuori da essa, attraverso una prospettiva di pedagogia della comunità (Tramma, 2009) che recuperi la prospettiva dell’educazione come *continuum* nei tanti e diversi luoghi formativi dei soggetti. In ultima analisi, anche e soprattutto dopo l’esperienza di isolamento e distanziamento sociale vissuto, siamo chiamati a favorire una *pedagogia dell’incontro* attraverso cui ripensare la professionalità docente e le relazioni tra scuola famiglia ponendo al centro la relazione, nel suo farsi e disfarsi in seno ad una reale e plurale comunità, che non è mai l’esito finale di un processo, bensì punto di partenza per riconfigurare l’umano (Broccoli, 2019).

### Riferimenti bibliografici:

- Albanesi, S. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia Scolastica*, vol. 6, n.2. Roma: Firera e Liuzzo Publishing.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1, 117-141.

- Bertagna, G. (Ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Biffi, E. (2012). Pratiche narrative per educare a scuola. In D. Demetrio (Ed.), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Mimesis.
- Broccoli, A. (2019). Koinonia, communitas, comunità. la “comunità educante” tra antinomie e contraddizioni. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*. Vol. VIII, 1, 7-30.
- Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Scholé.
- Cardinali, P., Migliorini, L. (2013). Scuola e Famiglie. Costruire alleanze. Roma: Carocci Editore.
- Castaldi, M.C. (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica. *Formazione & Insegnamento XIX – 2*, 205-2010. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4913/4274>
- Crescenza, G., & Riva, M. G. (2021). Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio. Tra contraddizioni, spinte ideologiche, tensioni innovatrici. *Pedagogia più Didattica*, Vol. 7, n. 2, 32-45, doi: 10.14605/PD722103.
- D'Addelfio, G., Vinciguerra, M. (2021). Nuove opportunità di corresponsabilità educative tra scuola e famiglia al tempo del Covid-19. In P. Mulé, C. De Luca (Eds.), *Scuola, dirigenti scolastici e docenti curricolari e di sostegno al tempo del Covid-19*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Donati, P. (2015). *L'enigma della relazione*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Dozza, L., & Chianese, G. (Eds.) (2012). *Una società a misura di apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M., Crescenza, G., Rossiello, M.C., & Stillo, L. (2021). La scuola che cambia. Relazione educativa, didattica a distanza e rapporti con le famiglie ai tempi del COVID. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, F. & Zizioli, E. (Ed.), *La ricerca dipartimentale al tempo del COVID-19*. Roma: Roma TrE-Press.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma – Bari: Laterza.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2016). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*. Roma: Anicia.
- Fraire, M. (2000). Analisi dei Dati a Tre-vie delle Risposte a Domande Aperte e Indicatori Empirici. *5 es Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelle*. <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2000/pdf/15/15.pdf>
- Galanti, M.A., & Pavone M. (Eds.) (2021). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- 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)*, 16, n.36, pp.3-25.
- Margiotta, U. (Ed.) (2018). *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Michelini, M.C. (2022). Perfiles emocionales de la enseñanza. *Revista Derechos Humanos Y Educación*, 1(5), 141–157.
- Milani, L. (2021). Emergenza educativa e “corpo” docente. *Pedagogia oggi*, 19(1), pp. 35-41.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.

- Nonato, C., Yunes, M.A.M., & Nascimento, C.R.R. (2021). Relações escola-família: desafios da pandemia de Covid-19 e ensino remoto emergencial na perspectiva do professor. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, 10 (17), e211101724632. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24632>
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-27.
- Ortega y Gasset, J. (1932-1983). *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perillo, P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2016). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015 (1), 9-22.
- Petrakova, A. V., Kanonire, T. N., Kulikova, A. A., & Orel E. A. (2021). Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, 93–114. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-1-93-114>.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C. (2017). La comunicazione e le relazioni didattiche. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La scuola.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* [1983]. Bari: Dedalo.
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione*. Brescia: Scholé.
- Smorti, A. (2018). *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a capire*. Bologna: Il Mulino.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria* - n. 6, febbraio 2022 - Anno XXXIX, 242- 252.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Troisi, M. (2020). Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del Covid-19. In Laneve G. (Ed.) *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM. [http://eum.unimc.it/img/cms/Full%20text\\_La%20scuola%20nella%20pandemia.%20Dialogo%20multidisciplinare.pdf](http://eum.unimc.it/img/cms/Full%20text_La%20scuola%20nella%20pandemia.%20Dialogo%20multidisciplinare.pdf).
- Ulivieri, S. (Ed.) (2018). *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Volpicella, A.M. (2017). *L'aprirsi delle famiglie alla comunità. Mito-Realtà-Utopia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Wenger, É. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.