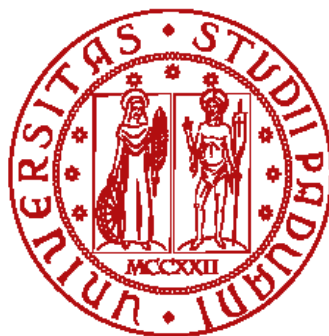


1222•2022
800
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA

APPLICATA –FISPPA

Corso di Laurea Magistrale in

CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE

Curricolo in Scienze Pedagogiche-LM85

Tesi di Laurea Magistrale

**DADietro lo schermo: la Scuola Primaria ai tempi del COVID-19 raccontata dai
bambini**

Relatore: *Prof.ssa Eleonora Zorzi*

Laureanda: *Francesca Brigandì*

Matricola: 1242604

Anno accademico 2021/2022

INDICE

PRESENTAZIONE	5
CAPITOLO I: LA STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA PRIMA E DURANTE IL COVID-19	7
1.1. Un lungo percorso legislativo: dal 1800 ad oggi	7
1.2. L'avvento del covid-19 e tutto cambia: due anni di pandemia	20
1.3. La didattica a distanza	29
1.3.1. Cosa cambia dalla didattica tradizionale alla didattica a distanza	33
1.3.2. Gli aspetti positivi e negativi della didattica a distanza	34
CAPITOLO II: TRE IMPORTANTI DIMENSIONI PER LO SVILUPPO SCOLASTICO	39
2.1. Cos'è l'apprendimento?	39
2.1.1. Tecnologie ed apprendimento: l'e-learning	43
2.2. Lo sviluppo sociale	47
2.2.1. Lo sviluppo sociale in pandemia	53
2.3. Le emozioni	55
2.3.1. Le emozioni nel processo di apprendimento: la didattica emotiva	57
CAPITOLO III: L'INCLUSIONE SCOLASTICA ITALIANA	61
3.1. Le principali fasi per il raggiungimento dell' inclusione scolastica	61
3.2. L'inclusione differisce dall'integrazione	73
3.2.1. I principi di una scuola inclusiva	77
3.3. L'inclusione scolastica durante la pandemia	83
CAPITOLO IV: DALLA VOCE DEI BAMBINI	87
4.1. Presentazione del progetto di ricerca "DADietro lo schermo"	87
4.1.1. FASE 1: Pianificazione del focus group "DADietro lo schermo"	88
4.1.2. FASE 2: Reclutamento dei partecipanti	89
4.1.3. FASE 3: Discussione di gruppo	89
4.1.3.1. Introduzione metodologica: cos'è un focus group?	92
4.4. FASE 4: Risultati e analisi dei dati con atlas.ti 9.0	97
4.4.1. Un parallelismo tra la dad e la scuola in presenza	97
4.4.2. L'apprendimento e la motivazione	104
4.4.3. Le relazioni tra pari	110
4.4.4. Un mix di emozioni	112

4.4.5. Parliamo di inclusione	116
CONCLUSIONE.....	119
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	121
SITOGRAFIA	130
RINGRAZIAMENTI	131

PRESENTAZIONE

Quando si parla di scuola si pensa ad un'istituzione pubblica che, attraverso una didattica organizzata e strutturata, fornisce un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica in una determinata disciplina (*Treccani, n.d.*) alle giovani generazioni o a chiunque abbia voglia di imparare e formarsi.

Nell'immaginario comune quando si pensa ad una classe di scuola primaria si pensa ad un gruppo di alunne ed alunni, inseriti all'interno di un'aula, ricca di cartelloni colorati, con circa venticinque banchi e venticinque sedie, una cattedra, una lavagna a muro e/o una LIM (Lavagna Interattiva Multimediale), una maestra che trasmette delle conoscenze e degli alunni che cercano di farle proprie. È, quindi, una scuola in presenza, fatta di attività in classe, di studio individuale (o meno) a casa, di giochi, di relazioni e di contatto.

Nel marzo 2020, con l'inizio della pandemia da COVID-19, però, tutto cambia: le scuole chiudono, le bambine ed i bambini, le ragazze ed i ragazzi sono costretti a stare a casa, a fare scuola dalle loro camerette, seduti davanti ad un computer ed a relazionarsi con i loro compagni e con le loro maestre da dietro uno schermo. Cambia, dunque, anche l'immaginario comune di scuola che diventa quello definito da tutti come Didattica a Distanza (DaD) o Didattica Digitale Integrata (DDI).

Questo elaborato nasce, pertanto, dall'incontro di due avvenimenti: l'emergenza COVID-19, con le sue conseguenze nel mondo della scuola, e l'inizio della mia esperienza lavorativa come insegnante di Sostegno presso una Scuola Primaria.

Tale lavoro è volto ad analizzare le esperienze degli alunni e delle alunne della scuola primaria, in particolar modo durante il periodo della DaD, focalizzando l'attenzione sull'apprendimento, sulle relazioni tra pari, sulle emozioni, sull'inclusione e su come il digitale abbia potuto lasciare indietro alcuni di questi aspetti.

Lo scopo è, dunque, raccontare la situazione ed il cambiamento della Scuola Primaria con l'avvento della pandemia e confrontare tre importanti dimensioni per lo sviluppo scolastico (apprendimento, relazioni tra pari ed emozioni) prima e durante il COVID-19, tentando di delineare limiti e punti di forza e focalizzando il tema dell'inclusione.

L'elaborato si occuperà, in primis, del confronto tra la scuola prima e durante il COVID-19 con una lente di ingrandimento sulla DaD. Successivamente, presenterà tre importanti dimensioni per lo sviluppo scolastico, della fascia d'età direttamente coinvolta, quali apprendimento, relazioni tra pari ed emozioni evidenziando i cambiamenti avvenuti con la messa in atto della Didattica a Distanza. Si focalizzerà l'attenzione su queste tre dimensioni in quanto un bambino va a scuola per apprendere ed imparare, qui sperimenta delle emozioni e si trova anche a relazionarsi con i propri pari. La scuola, infatti, non è solo luogo di apprendimento, ma anche di socializzazione. Ad un alunno inserito in un gruppo classe non gli si richiede, infatti, solo di saper leggere, scrivere e far di conto ma gli si chiede anche di sapersi inserire all'interno delle dinamiche emotivo-affettive dei processi di socializzazione e di trovare un proprio ruolo, accettato da sé e dagli altri (Capurso, 2004). Verrà, poi, approfondito il concetto di inclusione, tramite le linee guida dettate da importanti documenti quali INDEX, ICF e CONVENZIONE ONU (2006), e si tratterà di come questo aspetto sia stato messo in discussione con le variazioni che la scuola ha dovuto subire. L'ultima parte della trattazione è, infine, dedicata ai focus group sottoposti a 43 studenti della Scuola Primaria "Gigi Ghirotti" di Creazzo (VI) che hanno consentito di raccogliere, direttamente dalla voce dei bambini, le sfumature della vita scolastica in DaD e le differenze con quella in presenza mettendone in risalto gli aspetti negativi e positivi da loro colti. Da ultimo verranno presentati i risultati ottenuti, analizzati con il supporto del software Atlas.ti 9.0, dai quali è emersa una maggiore preferenza per la scuola in presenza rispetto alla DaD, che ha avuto sicuramente i suoi vantaggi, ma ha fatto venire meno alcune caratteristiche importanti per lo sviluppo di un bambino, come le emozioni, le relazioni, il contatto ed il gioco.

CAPITOLO I

LA STORIA DELLA SCUOLA ITALIANA PRIMA E DURANTE IL COVID-19

La scuola italiana ha subito, nel corso degli anni, numerosi cambiamenti grazie a copiosi interventi normativi che hanno favorito l'evoluzione del sistema scolastico e dell'istituzione. La storia della scuola non è, tuttavia, solo legata all'evoluzione del sistema scolastico e delle istituzioni ma anche e soprattutto al processo di insegnamento-apprendimento che, di volta in volta, muta e si evolve a seconda delle esigenze pedagogiche e del periodo storico. Nessuno si aspettava, però, di affrontare un momento come quello che stiamo ancora vivendo, segnato dalla pandemia da Covid-19, che ha intaccato non solo il benessere fisico e psichico delle persone ma anche quello economico e sociale. Il Governo italiano, per la tutela della salute pubblica, è stato costretto, infatti, a varare numerosi provvedimenti di chiusura che hanno impattato fortemente sia sull'economia sia sulle relazioni sociali.¹ Anche la scuola, una delle istituzioni più importanti per lo sviluppo e per la formazione della persona, è stata "chiusa" ed inevitabilmente costretta a rivedere il suo modo di "fare scuola".

Prima di analizzare l'organizzazione del sistema scolastico attuale, risulta interessante un excursus storico della legislazione scolastica italiana, dalla sua nascita, intorno al XIX secolo, ad oggi.

1.1. UN LUNGO PERCORSO LEGISLATIVO: DAL 1800 AD OGGI

Una breve storia della scuola italiana, che possa individuare i termini fondamentali dell'attuale "questione scolastica", richiede di fare un passo indietro e, precisamente, all'inizio del XIX secolo. In questo periodo i vari Stati presenti nella penisola italiana si occupavano solo marginalmente dell'istruzione del popolo, in quanto chi se ne occupava era la Chiesa attraverso l'azione degli ordini religiosi, dei seminari e delle parrocchie.

¹ Per una raccolta completa delle indicazioni ministeriali e dei vari decreti che hanno regolamentato la scuola dal 23 febbraio 2020, crf. <https://www.istruzione.it/coronavirus/norme.html>

Nel 1847 il re Carlo Alberto istituì il Ministero dell'Istruzione pubblica e chiamò a presiederlo Carlo Boncompagni. Il primo atto del Ministro fu l'emanazione della Legge n. 818 del 4 ottobre 1848, la cosiddetta Legge Boncompagni, alla quale venne data grande rilevanza dopo la concessione dello Statuto Albertino al Regno di Sardegna il 4 marzo 1848, grazie al quale il Regno si avviava a diventare uno Stato democratico²

La legge Boncompagni prendeva a modello le scuole militari che nei più grandi Paesi europei avevano formato la cosiddetta classe dirigente. L'obiettivo era quello di creare la scuola di Stato, in grado di sostituire la scuola dei Gesuiti. La Legge prevedeva il controllo governativo sulle scuole di ogni ordine e grado ed una struttura scolastica divisa in tre gradi: un'istruzione primaria, un'istruzione secondaria classica o tecnica ed un'istruzione universitaria. L'istruzione primaria aveva una durata di quattro anni ed era così suddivisa:

- Scuola elementare inferiore, della durata di due anni, in cui, oltre al catechismo, si insegnava a leggere, a scrivere ed a far di conto;
- Scuola elementare superiore, sempre della durata di due anni, in cui veniva insegnata la grammatica italiana, elementi più complessi di matematica ed i primi elementi di geometria, di storia e di geografia.

Con la Legge Boncompagni lo Stato di Sardegna entrò istituzionalmente nel settore dell'istruzione.

La necessità di un'organizzazione più articolata, organica e complessa portò alla Legge n. 3725/1859, la cosiddetta Legge Casati. Tale Legge, formata da 380 articoli e 9 tabelle, fu emanata il 13 novembre 1859, ma entrò in vigore il 1 gennaio 1860. La Legge fu poi estesa all'intero Regno d'Italia dopo l'unificazione, avvenuta il 17 marzo 1861, e rimase in vigore, eccetto piccole modifiche, fino all'avvento della Riforma Gentile nel 1923.

La Legge Casati prevedeva un ordinamento di studi suddiviso in: istruzione superiore impartita nelle università, istruzione secondaria classica, tecnica o normale ed un'istruzione elementare gratuita, obbligatoria fino agli 8 anni di età ed articolata in due gradi, inferiore e superiore, della durata di due anni ciascuno. L'obiettivo della Legge era

² Alberti A., (2015), *“La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato”*, Roma, Anicia.

quello di garantire una formazione minima alla popolazione italiana del tempo attraverso un metodo di insegnamento di tipo trasmissivo-mnemonico.

La Legge Casati fu la prima legge organica della legislazione scolastica italiana.

Nel 1860 vennero firmati i Programmi Mamiani che avevano l'obiettivo di diffondere l'utilizzo della lingua italiana. Nel 1864 venne nominata poi una Commissione a cui fu affidato il compito di studiare le condizioni dell'istruzione pubblica che sembrava non soddisfacente a causa di varie criticità, quali la mancanza di insegnanti e la non attenzione ai programmi didattici ed alle tecniche di insegnamento. Con il censimento del 1871, tuttavia, si osservò una regressione della situazione scolastica italiana rispetto alla situazione preunitaria.

Il 15 luglio 1877 fu emanata la Legge n. 3961, denominata anche Legge Coppino che rendeva obbligatoria l'istruzione elementare. Innalzò, infatti, l'obbligo scolastico ai 9 anni di età portando il corso inferiore ad una durata di tre anni. La Legge Coppino diede, inoltre, alla scuola un carattere aconfessionale, in quanto l'insegnamento del catechismo non fu più obbligatorio, ma venne sostituito con lo studio delle nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino.

In quegli anni, Aristide Gabelli (pedagogista italiano, Provveditore degli Studi di Roma, Direttore capo di divisione per l'istruzione primaria e popolare, membro del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione ed ispettore centrale) mise in evidenza che l'emancipazione delle masse popolari si dovesse realizzare attraverso la scolarizzazione. Egli era convinto, inoltre, che l'educazione per essere utile, socialmente ed individualmente, dovesse essere radicata e rispondente al tempo storico. La scuola, per Gabelli, doveva preparare il giovane a saper osservare i fatti, doveva insegnare a pensare ed a trarre esperienza da tutto ciò che accadeva. Nel 1888 vennero, dunque, promulgati i Programmi Gabelli, di natura positivista, che sostenevano un insegnamento basato sull'osservazione, sulla sperimentazione e sul fare piuttosto che su un insegnamento astratto e mnemonico, tipico di quel tempo. Il fine era, infatti, quello di promuovere "teste ben fatte e non teste piene" e, quindi, un individuo dotato di pensiero critico a partire dall'esperienza.

Un'altra importante tappa fu la Legge n. 407 dell'8 luglio 1904, denominata anche Legge Orlando, la quale innalzò l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età, portando nuovamente la scuola elementare ad una durata di quattro anni ma istituendo, per il quinto ed il sesto anno, un corso popolare con lo scopo di preparare alla professione coloro che non volevano accedere alla scuola secondaria. La legge Orlando prevedeva, inoltre, anche la possibilità di classi miste. L'analfabetismo in quegli anni, tuttavia, non diminuì affatto e ciò rese sempre più forte l'idea che l'istruzione e la formazione dei cittadini dovesse spettare allo Stato e non ai Comuni. Con la Legge n. 487 del 4 giugno 1911, la cosiddetta Legge Daneo-Credaro, iniziò a delinearsi l'idea di affidare la gestione delle scuole allo Stato e non più ai Comuni. La Legge Daneo-Credaro prevedeva, inoltre, l'obbligo di istituire, per ogni Comune, un patronato scolastico a sostegno degli studenti meno facoltosi. Tale Legge non fu mai attuata, ma rappresentò il passaggio verso l'idea di una nuova scuola pubblica.

La seconda grande riforma, dopo la Legge Casati, fu la Riforma Gentile nel 1923. Chiamato a dirigere il Ministero della Pubblica Istruzione nel primo governo Mussolini, che il 3 dicembre 1922 aveva avuto pieni poteri per riformare lo Stato, Gentile realizzò una tra le più importanti riforme della scuola attraverso l'emanazione di dodici regi decreti, di cui dieci relativi alla scuola elementare. Il nuovo ordinamento segnò l'innalzamento dell'obbligo scolastico a quattordici anni di età, predispose un grado di scuola preparatorio, ovvero la scuola materna, non obbligatorio e della durata di tre anni. La scuola elementare prevedeva un corso di cinque anni al termine del quale, dopo l'esame di ammissione, era possibile scegliere tra il ginnasio (inferiore di tre anni superiore di due) o l'istituto tecnico o magistrale. Venne anche introdotto il liceo scientifico e quello femminile, abolito successivamente, e l'esame di Stato alla fine di ogni ciclo scolastico. La riforma, inoltre, essendo di stampo spiritualista, favorì gli studi umanistici rispetto a quelli scientifici.

L'obiettivo della Riforma Gentile era quello di formare dei giovani fascisti che fossero forti, obbedienti e pronti alla guerra, proprio come voleva il Regime. In seguito al delitto Matteotti nel 1924, Gentile lasciò il Ministero e subentrarono vari ministri che diedero

avvio, tramite la cosiddetta “politica dei ritocchi”, al periodo della fascistizzazione della scuola.

Nel 1926 venne istituita l'Opera Nazionale Balilla, con la quale si intendeva “dare l'assistenza e l'educazione fisica e morale ai giovani dagli 8 ai 18 anni. Impartire l'educazione religiosa, spirituale e culturale, lo sport, l'educazione militare e professionale”. Nel 1929 venne imposto, per le scuole elementari, il testo unico, l'insegnamento della cultura militare e dell'educazione fisica. Nel 1935, con il Ministro De Vecchi, subentrò una politica ancora più dura in quanto Mussolini aveva avocato a sé ogni potere in modo da avere il controllo assoluto su tutto e tutti. I cittadini italiani dovevano, perciò, essere iscritti al partito fascista ed anche i più piccoli. L'apice della politica dei ritocchi arrivò nel 1939 con il ministro Bottai che fece approvare dal Gran Consiglio la “Carta della Scuola” che, però, non venne mai attuata in quanto il 1° settembre 1939 scoppiò la Seconda Guerra Mondiale che durò fino al 2 settembre 1945. Ebbe inizio così la defascistizzazione della scuola. Il 9 febbraio 1945 vennero firmati i Programmi Omodeo-De Ruggiero, definiti anche come i Programmi del dopoguerra e, quindi, della ricostruzione della scuola italiana. Questi programmi furono influenzati dalla pedagogia di John Dewey, poco conosciuto in Italia perché censurato dal governo fascista. I programmi Omodeo-De Ruggiero prevedevano le classi come piccole società, i bambini venivano educati alla collaborazione libera ed all'autogoverno, alla valorizzazione degli interessi personali, si basavano su un insegnamento non astratto ma focalizzato sulla ricerca personale degli interessi degli alunni, consideravano l'insegnante come accompagnatore e prevedevano l'abolizione del testo unico e della cultura militare. I testi scolastici vennero, inoltre, depurati da qualsivoglia richiamo al Fascismo. Il 25 aprile 1945 l'Italia venne definitivamente liberata dall'occupazione nazista e dal regime fascista. Il 2 giugno 1946 ci fu il Referendum che portò alla nascita della Repubblica Italiana ed il 1° gennaio 1948 entrò in vigore la Costituzione Italiana. La Costituzione si occupa di scuola agli articoli 33 e 34:

Art. 33: “L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.”

Art.34: “La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.”

Gli articoli sopracitati regolamentano, quindi, l'istruzione scolastica secondo i seguenti principi: libertà di insegnamento, scuole statali per tutti i tipi, ordini e gradi d'istruzione, libero accesso all'istruzione senza alcun tipo di discriminazione, obbligatorietà e gratuità dell'Istruzione e diritto allo studio. Nel 1955 furono emanati i Programmi dell'Istruzione primaria, conosciuti anche con il nome di Programmi Ermini. Il decreto proponeva la struttura ed i programmi per la scuola elementare e media. Il sistema della scuola si componeva di 8 classi suddivise in tre cicli: primo ciclo di due anni, secondo ciclo di tre anni, terzo ciclo di tre anni. L'obiettivo di questi Programmi era quello di formare una cultura umanistica e cristiana dell'individuo attraverso il precetto religioso. I Programmi Ermini rimasero in vigore, nella scuola italiana, fino al 1985 quando furono emanati i nuovi Programmi della scuola elementare. Un trentennio questo che si fondò su una visuale molto tradizionale e conservatrice.

Il decennio che va dagli Anni '60 agli Anni '70 fu un decennio di grandi cambiamenti per la scuola italiana, soprattutto per i gradi secondari dell'istruzione. Poche furono le riforme che interessarono il grado elementare. Il 24 settembre 1971 fu emanata la Legge n. 820, che prevedeva la formazione di una scuola a tempo pieno, ovvero una scuola con un orario settimanale di 40 ore, due maestri per ogni classe, la mensa obbligatoria, la presenza di attività integrative svolte da altri insegnanti di ruolo e la composizione delle classi con un massimo di 25 alunni. L'introduzione del tempo pieno si era reso necessario

in quanto la struttura familiare era cambiata: le donne avevano iniziato a lavorare nelle fabbriche e, dunque, fu necessario che i bambini venissero sorvegliati anche nelle ore pomeridiane.

Altro importante capitolo della storia della scuola italiana è rappresentato dall'emanazione, nel 1974, dei cinque Decreti Delegati, dal n. 416 al n. 420, anche se il n. 418 non ottenne la registrazione da parte della Corte dei conti. Il Decreto Delegato n. 416 prevedeva l'istituzione ed il riordinamento degli organi collegiali, ad esempio il Consiglio scolastico provinciale o distrettuale, il Collegio dei Docenti, il Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti, le assemblee. Grazie a questo decreto, dunque, i genitori iniziarono a prendere parte, attraverso la figura del rappresentante, alla gestione della scuola entrando nel vivo delle scelte educative ed organizzative. Il Decreto Delegato n. 417 riguardava la funzione docente, direttiva ed ispettiva. Il docente non era più considerato come colui che trasmetteva conoscenze, bensì come colui che contribuiva all'elaborazione della cultura. Anche la scuola, dunque, non fu più definita come il luogo dove s'impara una conoscenza travasata dal docente al discente, ma come un luogo dove si elabora e si costruisce la conoscenza. Il docente assume, quindi, la funzione di "ricercatore": il docente deve ricercare strategie didattiche e metodologiche atte a far sì che i bambini e le bambine imparino a conoscere. Il Decreto Delegato n. 419 riguardava le norme sulla sperimentazione, la ricerca educativa e l'aggiornamento. Il Decreto n. 420, infine, accompagnava il n. 417 nell'organizzazione della scuola dal punto di vista tecnico.

Nel 1985 furono emanati i programmi didattici per la scuola elementare, i Programmi Falcucci, che andavano a rinnovare quelli del 1955. L'obiettivo di questi Programmi era la formazione dell'uomo e del cittadino attraverso gli strumenti di base del sapere realizzabili attraverso un insegnamento individualizzato. Nel 1990 la Legge n. 148 diede attuazione ad una vera e propria riforma dell'ordinamento della Scuola Elementare. Tale riforma prevedeva moduli di tre insegnanti su due classi del plesso o di plessi diversi del circolo, moduli di quattro insegnanti su tre classi qualora il tre su due non fosse possibile, la piena contitolarità e corresponsabilità degli insegnanti, la pratica della collegialità,

l'assegnazione degli ambiti disciplinari agli insegnanti e l'unitarietà dell'insegnamento da effettuare a livello didattico organizzativo ed educativo.

Dal 1997 fino al 2001 furono attuate una serie di leggi legate all'autonomia scolastica, a partire dalla Legge n. 59 del 15 marzo 1997, la cosiddetta prima Legge Bassanini, attraverso cui fu introdotta l'autonomia didattica, organizzativa e finanziaria delle scuole. "L'autonomia scolastica è la capacità di progettare e realizzare interventi educativi di formazione istruzione finalizzati allo sviluppo e alla crescita della persona umana." Con il DPR 275 dell'8 marzo 1999 si specificarono i termini di applicazione dell'autonomia delle Istituzioni Scolastiche: nasceva il Piano dell'Offerta Formativa (POF), il "documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" con l'obiettivo di esplicitare "la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

La Legge n. 9 del 20 gennaio 1999 innalzò l'obbligo scolastico al quindicesimo anno di età, corrispondente quindi ad una durata di dieci anni e non più otto come previsto dalla Costituzione.

Con la Legge n. 30 del 10 febbraio 2000, comunemente definita Riforma Berlinguer, fu previsto il riordino dei cicli scolastici. La Legge, approvata ma mai entrata effettivamente in vigore, prevedeva in particolare che l'ultimo anno della scuola materna fosse considerato preparatorio per la scuola elementare e che quest'ultima durasse complessivamente sei anni e fosse articolata in tre cicli biennali, eliminando di fatto la scuola media inferiore. A Berlinguer subentrò poi, nel 2001, Tullio De Mauro che portò avanti la politica di riordino dei cicli iniziata da Berlinguer. Insediò una Commissione di 228 componenti con il compito di individuare gli obiettivi formativi scolastici da conseguire al termine del primo ciclo di sette anni e quelli al termine del ciclo secondario di cinque anni. Da questo momento i programmi didattici iniziarono a fungere da guida per l'esplicazione del curricolo. Il curricolo diventò, insieme al bambino, il perno dell'azione didattico-educativa, con l'obiettivo di creare una scuola adatta a tutti ed a ciascuno. Il DPR n. 257 del 12 luglio 2000 sancì l'obbligo scolastico e formativo fino ai 18 anni di età, obbligo che veniva, quindi, assolto con il conseguimento del diploma di

maturità. L'avvento al Governo di una nuova maggioranza bloccò l'attuazione della Legge Berlinguer al fine di lasciare spazio a ad una nuova definizione del sistema scolastico che verrà portato a compimento dalla Legge n. 53 del 28 marzo 2003, definita anche Riforma Moratti. È proprio alla Riforma Moratti che si deve il cambio della denominazione da scuola elementare a scuola primaria. La Riforma Moratti garantì, inoltre, il diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione assicurando l'obbligo di frequenza per almeno 12 anni o, comunque, sino al diciottesimo anno di età, con il raggiungimento di una qualifica professionale o liceale. Alla luce di questo diritto-dovere cambiarono anche i cicli scolastici: il primo ciclo di 8 anni prevedeva nello specifico 5 anni di scuola primaria e 3 di scuola secondaria di primo grado ed il secondo ciclo di 5 anni identificato con la scuola secondaria di secondo grado. Nella scuola primaria furono apportate delle riduzioni anche per quanto riguarda i programmi didattici di Storia, Geografia e Scienze. La Legge 53/2003 riconobbe le scelte educative della famiglia, la cooperazione tra scuola e genitori, attribuendo a quest'ultimi la possibilità di avanzare richieste per i propri figli-allievi quale l'iscrizione anticipata o la frequenza del tempo pieno. Tale Riforma si basava sull'idea di crescita e di valorizzazione della persona ed è per questo che si passò dagli "obiettivi formativi personalizzati", che incentivavano le competenze personali, ai "Piani di studio personalizzati", sviluppati dal gruppo docente anche come rendiconto delle scelte metodologiche fatte, a disposizione delle famiglie. Sulla base di questi piani l'insegnante redigeva il portfolio delle competenze individuali, uno strumento a carattere orientativo articolato in due sezioni, valutazione e orientamento, che accompagnava lo studente nel proprio percorso scolastico. Nel 2004 il Ministro Moratti riordinò l'INVALSI³ (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione) che aveva il compito di strutturare e proporre le Prove Invalsi, prove periodiche e standardizzate, con lo scopo di verificare la preparazione degli studenti ma anche di valutare l'efficienza dell'organizzazione delle scuole a partire dall'anno scolastico 2005/06.

³ Precursore dell'INVALSI fu il CEDE, Centro Europeo Dell'Educazione, creato nel 1974 con l'obiettivo di studiare la scuola e l'insegnamento. Nel 1999 il CEDE fu trasformato in INVALSI con il compito di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione.

Tra il 2006 ed il 2008 fu la volta del Ministro Fioroni, che fissò l'obbligo di istruzione a dieci anni, ovvero lo studente, secondo il diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione, non poteva abbandonare il proprio percorso formativo senza aver conseguito un titolo di studio o un diploma professionale entro il diciottesimo anno di età. Il sistema scolastico italiano così si allineò con i sistemi degli altri Paesi dell'Unione Europea. Fu sancito, inoltre, che le scuole, per elaborare gli obiettivi formativi e di apprendimento, dovessero tenere in considerazione le "Indicazioni per il curriculum per la scuola per l'infanzia e per il primo ciclo" entro i termini di flessibilità e gradualità di applicazione, in quanto per gli aa.ss. 2007/2008 e 2008/2009 furono adottate in via sperimentale. Entrarono in vigore nell'a.s. 2009/2010 con il Ministro Maria Stella Gelmini, che tentò di armonizzarle con le Indicazioni Nazionali del Ministro Moratti, perché di fatto nella scuola del primo ciclo coesisteranno entrambi le Indicazioni Nazionali, quelle della Moratti e quelle di Fioroni. Le Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione si sviluppano:

"All'interno di una nuova cornice culturale entro cui ripensare l'esperienza del fare scuola. La sfida è dare senso alla frammentazione del sapere. Una scuola che intende educare istruendo non può ridurre tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze. Compito della scuola è educare istruendo le nuove generazioni, e questo è impossibile senza accettare la sfida dell'individuazione di un senso dentro la trasmissione delle competenze, dei saperi e delle abilità. [...] Il nostro compito è quello di educare la persona. Ogni bambino, ogni ragazzo ha la necessità di essere educato, nel senso etimologico del termine, che deriva dal latino e-ducere, tirar fuori: ha bisogno di essere aiutato a scoprire il valore di se stesso, delle cose e della realtà. [...] L'arte, la storia, la letteratura, le scienze non sono che strade tracciate da uomini per capire, scoprire, conoscere questa realtà: per questo possono essere interessanti ed aiutare a scoprire il sé ed apprezzare l'altro. La difficoltà di questo percorso è data dal disagio che molti giovani vivono: le paure, le incertezze, la solitudine, l'idea di una vita vuota e senza senso sono il sottofondo di quel malessere diffuso, espressione di un eccesso di avere e di una carenza di essere. La scuola deve essere in prima linea nella battaglia contro questo vuoto: un luogo dove si riconosce significato a ciò che si fa e dov'è possibile la trasmissione dei valori che danno appartenenza, identità, passione. [...] La scuola è luogo di incontro e di crescita di persone. Persone sono gli insegnanti e persone sono gli allievi. Educare istruendo significa essenzialmente tre cose: consegnare il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché

non vada disperso e possa essere messo a frutto; preparare al futuro introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e sociale in cui vivono; accompagnare il percorso di formazione personale che uno studente compie sostenendo la sua ricerca di senso e il faticoso processo di costruzione della propria personalità” (Ministero della pubblica istruzione, Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2007, p 5-6).

Il Ministro Gelmini diede alla luce una nuova Riforma, maggiormente incentrata sull'istruzione secondaria di secondo grado, modificando i decreti attuativi della Riforma Moratti. Il Ministro sosteneva che la scuola dovesse essere per gli studenti più motivante e che, pertanto, era fondamentale che i docenti adottassero una metodologia attiva, laboratoriale e riflessiva e che prendesse in considerazione tutti i contesti di vita dello studente. Il punto di interazione tra questi contesti, secondo il Ministro Gelmini, doveva essere l'educazione alla Cittadinanza tanto che la introdusse come nuova disciplina. Fu nuovamente introdotta, per la scuola primaria, la figura del maestro unico con la razionalizzazione della spesa prevista dalla Legge n. 133 del 6 agosto 2008, che stabilì che "le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola". Il numero di classi fu diminuito, ma aumentò il numero di alunni per classi. Ritornò anche la valutazione numerica decimale ma accompagnata da un giudizio sul livello di maturazione raggiunto. Francesco Profumo, Ministro dell'Istruzione Pubblica del Governo Monti dal 2011-2013, portò all'interno della scuola un'innovazione tecnologica e, in particolare, un'innovazione digitale tanto che la scuola venne definita "Scuola digitale". Nelle classi vennero introdotte, infatti, le Lavagne Interattive Multimediali (LIM) per potenziare le lezioni attraverso nuovi linguaggi e nuovi contenuti digitali. Si iniziò a parlare di Cl@ssi 2.0, ovvero di classi dotate non solo di una LIM ma anche di un computer/tablet per ogni studente ed insegnante, attraverso cui poter accedere alla rete, utilizzare libri e contenuti digitali. Questo concetto fu ampliato nelle cosiddette Scuole 2.0 che, attraverso la digitalizzazione e le nuove tecnologie, iniziarono a trasformare i loro

ambienti ed i loro orari scolastici. Il Ministro Profumo il 16 novembre 2012 firmò, inoltre, il Decreto n. 254 “Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, a norma dell’articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89”. Le Indicazioni Nazionali 2012, abrogate definitivamente quelle del 2004 e quelle del 2007, avevano come perno centrale la progettazione personalizzata di competenza delle scuole e dei docenti. Il curriculum doveva, dunque, essere predisposto non più in base ai programmi ma alle competenze poste dalle Indicazioni Nazionali. Rispetto a quelle del 2007 presentavano alcune novità: facevano esplicito riferimento alle otto competenze chiave per l’apprendimento permanente definite in Parlamento Europeo e dal Consiglio dell’Unione Europea con la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 (Comunicare nella madrelingua, Comunicare nelle lingue straniere, Competenza in matematica e competenze di base in scienze e tecnologia, Competenza digitale, Imparare ad imparare, Competenze sociali e civiche, Senso di iniziativa e imprenditorialità, Consapevolezza ed espressione culturale); veniva introdotto, in forma discorsiva ed estesa, un profilo delle competenze dello studente al termine del primo ciclo; venivano presi come riferimento dell’azione educativa tre importanti documenti quali “La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri”, le “Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità”, le “Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento”; abbondavano i suggerimenti precedentemente del tutto assenti affinché le nuove tecnologie non fossero circoscritte alle specifiche attività di Tecnologia bensì entrassero trasversalmente in tutti gli apprendimenti, a partire dalla scuola primaria.

Con il Ministro Maria Chiara Carrozza (2013-2014) furono apportate delle modifiche relative al Welfare dello studente: furono erogate borse di studio agli studenti capaci e meritevoli ma privi di mezzi, le scuole acquistarono libri di testo da dare in comodato d’uso agli studenti in situazioni economiche svantaggiate, l’Offerta Formativa fu potenziata con l’incentivazione di iniziative didattiche nei musei, nei siti di interesse storici, culturali o scientifici.

Questo breve excursus della storia della scuola termina con la cosiddetta Riforma della Buona Scuola (2014-2019), inizialmente attuata durante il Governo Renzi e con il Ministro Giannini. La Buona Scuola ha come centro della sua riforma una maggiore autonomia scolastica, in quanto affida ai Dirigenti Scolastici gli strumenti finanziari ed operativi per poterla realizzare. Le scuole avranno, quindi, maggiori risorse economiche. Per gli studenti, invece, è prevista un'Offerta Formativa più ricca grazie anche all'attivazione del Piano Nazionale per la Scuola Digitale (PNSD), con l'erogazione di ingenti risorse economiche per la didattica e per la formazione dei docenti. La normativa della Buona Scuola ha sostituito il POF (Piano dell'Offerta Formativa) con il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), il documento programmatico ed informativo fondamentale di ogni Istituzione Scolastica. Il PTOF contiene la strategia con cui l'istituto punta a perseguire fini educativi e formativi basandosi sulle proprie risorse, che siano esse umane, professionali, territoriali o economiche, la descrizione dell'istituto ed il regolamento, i bisogni formativi e l'Offerta educativo-didattica, i programmi previsti per le singole classi, i metodi di valutazione, le strategie e gli strumenti per il potenziamento delle competenze degli alunni, i corsi di formazione e di aggiornamento dedicati al corpo docente ed al personale ATA. Altra innovazione della Buona Scuola riguarda la valutazione.

“La valutazione degli apprendimenti delle alunne e degli alunni frequentanti la scuola primaria e secondaria di primo grado è effettuata dai docenti di classe, mantenendo l'attribuzione di un voto in decimi e al contempo valorizzandone la funzione formativa. La valutazione dunque accompagna i processi di apprendimento e costituisce uno stimolo al miglioramento continuo, in modo da finalizzare i percorsi didattici all'acquisizione di competenze disciplinari, personali e sociali” (Miur, 2017).

Il 13 aprile 2017, il nuovo Governo Gentiloni esercita otto delle nove deleghe previste dalla riforma della cosiddetta Buona Scuola. Il 22 febbraio 2018, a cinque anni dall'emanazione delle Indicazioni Nazionali, affermandosi prepotentemente “l'esigenza di rilanciare il testo dando maggiore centralità al tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione in una prospettiva

verticale” sono emanate le “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”. L’allora Ministro Valeria Fedeli affermava che attraverso le nuove Indicazioni sarebbero stati forniti “a studentesse e studenti gli strumenti per affrontare i cambiamenti del presente e proiettarsi al meglio nel futuro”. Il documento non si configura, pertanto, come un’integrazione o come una riscrittura delle Indicazioni nazionali del 2012 e non aggiunge nuovi insegnamenti, ma ricalibra quelli esistenti. Le Indicazioni del 2018 si configurano, dunque, come una rilettura del documento del 2012 alla luce dei nuovi spunti offerti con l’obiettivo di guidare le scuole nella predisposizione della loro Offerta Formativa e della loro progettazione: Educazione alla sostenibilità, Costituzione, digitale, Pensiero computazionale, lingue avrebbero costituito per le scuole il fil rouge attorno cui pianificare e progettare la propria Offerta Formativa.⁴

1.2. L’AVVENTO DEL COVID-19 E TUTTO CAMBIA: DUE ANNI DI PANDEMIA

Agli inizi del 2020 in Italia, così come in tutto il mondo a partire dalla Cina, vengono accertati i primi casi di infezione da nuovo Coronavirus: “Primi due casi in Italia. Sono due turisti cinesi in Vacanza a Roma”⁵. La situazione precipita poi vertiginosamente: migliaia di italiani iniziarono a risultare positivi al SARS-Cov-2 e molti muoiono per gravi patologie respiratorie derivanti dagli agenti virali altamente trasmissibili. Il 31 gennaio 2020, tramite una Delibera del Consiglio dei Ministri⁶, il Governo dichiara lo stato d’emergenza. Il 23 febbraio 2020, preso atto della dichiarazione dello stato di emergenza, proclamato anche dall’OMS, e del carattere diffusivo dell’epidemia con un elevato numero di decessi, entra in vigore il Decreto Legge n. 6 “Misure urgenti in

⁴ Cfr. Alberti A., (2015), *“La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato”*, Roma, Anicia.

Cfr. Dal Passo F., Laurenti A., (2017), *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos.

Cfr. Ricuperati G., (2015), *“Storia della scuola in Italia”*, a cura di Luciano Pazzaglia e Fulvio De Giorgi, La scuola.

Per le norme che regolano attualmente il sistema educativo d’istruzione e di formazione, cfr. <https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

⁵ Corriere della Sera (2020), Coronavirus, primi due casi in Italia “Sono due turisti cinesi in Vacanza a Roma” Sono arrivati a Milano il 23 gennaio, https://www.corriere.it/cronache/20_gennaio_30/coronavirus-italia-corona-9d6dc436-4343-11ea-bdc8-faf1f56f19b7.shtml

⁶ DELIBERA DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 31 gennaio 2020, Dichiarazione dello stato di emergenza in conseguenza del rischio sanitario connesso all’insorgenza di patologie derivanti da agenti virali trasmissibili, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/01/20A00737/sg>

materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19". Per contenere il diffondersi dell'epidemia si ritiene opportuno attuare delle misure cautelative tra cui

“la sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche e di formazione superiore, compresa quella universitaria, salvo le attività formative svolte a distanza; [...] la sospensione dei viaggi d'istruzione organizzati dalle istituzioni scolastiche del sistema nazionale d'istruzione, sia sul territorio nazionale sia all'estero; applicazione della misura della quarantena con sorveglianza attiva agli individui che hanno avuto contatti stretti con casi confermati di malattia infettiva diffusiva”.⁷

L'allora Presidente del Consiglio Giuseppe Conte ed il Ministro dell'Istruzione Lucia Azzolina, tramite la conferenza stampa del 4 marzo 2020, comunicano al Paese la sospensione delle attività didattiche anche al di fuori della zona rossa fino al 15 marzo 2020, attivando modalità di Didattica a Distanza per garantire l'istruzione pubblica a tutti gli studenti nel rispetto delle specifiche esigenze. Nasce, perciò, una nuova modalità di fare scuola. Con il DPCM del 9 marzo 2020 il Presidente del Consiglio dei Ministri annuncia il lockdown per tutta l'Italia. L'Italia diventa zona protetta e tutti gli italiani devono rimanere in casa. È fatto divieto, fino al 3 aprile (art. 2) sull'intero territorio nazionale, di ogni forma di assembramento in luoghi pubblici o aperti al pubblico (art. 1).

Siamo a metà marzo e le misure dettate dal Governo diventano sempre più restringenti: è fatto divietato ai cittadini spostarsi da un Comune diverso da quello in cui si trovano ed è possibile uscire solamente per comprovate esigenze, ovvero per motivi di salute, per comprovate esigenze lavorative o per l'acquisto di beni di prima necessità (DPCM 22 marzo 2020, art. 1 lettera b). Gli alunni e le alunne continuano, quindi, a fare scuola a distanza.

⁷ Decreto Legge n.6, Art 1 comma 2 lettera d e f,
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/23/20G00020/sg>

Con la Nota n. 562 del 28 marzo 2020 il Ministero dell'Istruzione stabilisce l'assegnazione di 85 milioni di euro per affrontare l'emergenza sanitaria e permettere alle istituzioni scolastiche statali di proseguire con la didattica attraverso la distribuzione di strumenti digitali per l'apprendimento a distanza. Il Ministero dell'Istruzione in collaborazione con il Movimento delle Avanguardie Educative sottoscrive, inoltre, il "Manifesto della scuola che non si ferma" (INDIRE, 2020) secondo il quale "la scuola non rappresenta solo un luogo di crescita per gli studenti ma di tutta la comunità educante che fonda il suo agire sulla fiducia e la responsabilità" (Ranieri, Gaggioli, Borges, 2020, p.3-4). Il Manifesto prevede sei principi ispiratori per la comunità educativa:⁸

- 1) Crescita: si cresce tutti insieme;
- 2) Comunità: fare lezione vuol dire far fronte assieme ad un'emergenza che porterà dei miglioramenti alla scuola;
- 3) Responsabilità: nessuno deve rimanere indietro;
- 4) Sistema: non improvvisare, bensì programmare;
- 5) Rete: fare un lavoro di squadra in quanto comunità educante allargata, ancor di più in emergenza;
- 6) Innovazione: la scuola si innova anche in condizioni di emergenza.

A metà aprile i contagi iniziano per la prima volta a calare ed il 26 aprile il Presidente del Consiglio Giuseppe Conte annuncia che l'Italia è entrata nella "fase 2" della pandemia globale. Questa fase ha inizio il 4 maggio 2020 e consente a 4 milioni di italiani, dotati di dispositivi di sicurezza quali mascherina, guanti e gel igienizzante, di ritornare al lavoro (solo per alcune categorie) e di far visita nella stessa Regione ai congiunti, nel rispetto del divieto di assembramento e del distanziamento interpersonale di almeno un metro (DPCM 26 aprile 2020, art.1 lett. a). Con il distanziamento sociale vengono "bloccati i momenti di aggregazione durante i quali le persone sono a stretto contatto. È un modo per rallentare la diffusione dell'infezione" (Brusaffero,2020)⁹. Per quanto riguarda le scuole vengono confermate le misure vigenti:

⁸ <https://www.indire.it/wp-content/themes/indire-2018/manifesto-la-scuola-non-si-ferma.pdf>

⁹ Michele Bocci, Coronavirus, Brusaffero: "Decisivi i prossimi sette giorni. Ma gli italiani ci aiutino", *Repubblica*, 1 marzo 2020, https://www.repubblica.it/cronaca/2020/03/01/news/coronavirus_brusaffero_e_la_settimana_decisiva_chiedo_agli_italiani_di_aiutarci_-301022682/

“continua la sospensione delle attività didattiche fino al 3 aprile; sono sospese le riunioni degli organi collegiali in presenza; sono sospesi i viaggi d’istruzione, le iniziative di scambio o gemellaggio, le visite guidate e le uscite didattiche comunque denominate, programmate dalle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado dirigenti scolastici attivano, per tutta la durata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità” (Miur,2020)¹⁰

Il 18 maggio 2020 inizia, per l'Italia, la tanto attesa “fase della riapertura” che segna la fine del lockdown iniziato a marzo. È possibile spostarsi ed incontrare persone al di fuori del nucleo familiare purché dotati di dispositivi di sicurezza e mantenendo la distanza di almeno un metro e, meglio, se all'aperto. Nonostante ciò, la scuola continua a rimanere chiusa svolgendo le attività didattiche tramite piattaforme digitali. In data 27 maggio 2020 arriva per la scuola un’importante innovazione. Il Decreto Legge n. 22 dell’8 aprile 2020, convertito con modificazioni dalla Legge n. 41 del 6 giugno 2020, prevede che “In deroga all'articolo 2, comma 1, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.62, dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione finale degli apprendimenti degli alunni delle classi della scuola primaria, per ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum è espressa attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione e riferito a differenti livelli di apprendimento, secondo termini e modalità definiti con ordinanza del Ministro dell'istruzione”. L’Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 disciplina le modalità di formulazione della valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni della scuola primaria. Con il DPCM dell’11 giugno 2020 l'Italia entra nella “fase 3”, fase di riaperture ed alleggerimenti. È consentito ai soggetti che presentano una temperatura inferiore a 37.5° l'accesso ai parchi ed ai giardini pubblici, svolgere attività sportive e motorie all'aperto, recarsi nei cinema, nei teatri e nei ristoranti. Ai bambini ed alle bambine, ai ragazzi ed alle ragazze è finalmente consentito lo svolgimento di attività ludiche,

¹⁰<https://www.miur.gov.it/-/coronavirus-sospensione-delle-attivit -didattiche-fino-al-3-aprile-cosa-prevede-il-dpcm-del-9-marzo->

ricreative ed educative, anche non formali, al chiuso ed all'aperto adottando dispositivi di sicurezza (DPCM 11 giugno 2020, art. 1 lett. c).

L'estate del 2020 serve per lavorare sul fronte scuola e per far sì che le alunne e gli alunni possano ritornare tra i banchi di scuola a settembre dell'a.s. 2020/2021. È con un comunicato ANSA del 27 agosto 2020 che il Ministro dell'Istruzione Azzolina conferma la ripartenza delle scuole per il 14 settembre 2020:

“Stiamo lavorando da settimane, il 14 settembre la scuola riparte, anzi ripartono le tante scuole d'Italia. Abbiamo fatto un lavoro enorme perché mantenere un metro di distanza, come il Comitato tecnico scientifico ci ha detto di fare, non è stato facile. La scuola ha subito dei tagli enormi nel corso degli anni precedenti. Avevamo e abbiamo ancora delle classi molto sovraffollate. Tutta l'estate è servita a ricavare aule nuove, a trovarne altre" (ANSA.it, 2020)¹¹.

Il 14 settembre 2020 ritornano, dunque, in Italia, a suonare le campanelle di tutte le scuole fatta eccezione per alcune Regioni il cui rientro avviene poco dopo. La ripresa si realizza grazie al “Piano Scuola 2020/2021” ed alle “Linee guida sulla Didattica Digitale Integrata”, documenti questi utili alla strutturazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale d' Istruzione per l'a.s. 2020/2021. Le alunne e gli alunni si trovano, quindi, di fronte ad una scuola nuova e totalmente diversa da come l'avevano lasciata. Devono, innanzitutto, indossare la mascherina, igienizzarsi frequentemente le mani e mantenere le distanze dalle maestre e dai compagni. I banchi vengono, quindi, disposti alla distanza di un metro l'uno dell'altro. Non è più consentito prestarsi gli oggetti scolastici, tenersi per mano in fila, giocare con giochi che richiedono un contatto, vedere i sorrisi delle maestre perché i volti sono coperti dalle mascherine, abbracciarsi. In breve, tutto quello che comporta contatto non è consentito. Altro grande cambiamento riguarda le attività didattiche relative ad alcune materie: durante l'ora di Musica, per esempio, non è possibile cantare e nel corso dell'ora di Educazione Motoria non è consentita la parte pratica se non all'aperto. In

¹¹ <https://www.ansa.it/sito/notizie/topnews/2020/08/27/-scuola-azzolina-conferma-il-14-settembre-si-riparte-18e27b0f-8578-4573-8f56-b4952db49b59.html>

giardino, per la ricreazione, vengono, inoltre, allestite aree delimitate per le classi allo scopo di evitare contatti con altri compagni non facenti parte della stessa classe e mantenere inalterate, in questo modo, le cosiddette “bolle”. Anche l’organizzazione degli ingressi e delle uscite da scuola prevede, per evitare assembramenti, che ogni classe abbia il proprio ingresso e la propria uscita. Altra innovazione riguarda la didattica: in caso di contagio, se la scuola lo prevede, le alunne e gli alunni potranno usufruire della didattica digitale integrata (DDI), didattica che consentirà loro di seguire da casa le lezioni che si svolgono a scuola grazie alla possibilità per la maestra di avviare dall’aula un collegamento telematico tramite la piattaforma digitale prescelta. Ad ottobre l'Italia viene travolta da una seconda ondata ed i contagi ritornano ad aumentare esponenzialmente. Viene emanato, dunque, il nuovo DPCM del 24 ottobre 2020 con misure restrittive per varie categorie, tra cui anche la scuola.

“Fermo restando che l’attività didattica e educativa per il primo ciclo di istruzione e per i servizi educativi per l’infanzia continua a svolgersi in presenza, per contrastare la diffusione del contagio, previa comunicazione al ministero dell’Istruzione da parte delle autorità regionali, locali o sanitarie delle situazioni critiche e di particolare rischio riferite agli specifici contesti territoriali, le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado adottano forme flessibili nell’organizzazione dell’attività didattica incrementando il ricorso alla didattica digitale integrata, per una quota pari al 75% delle attività, modulando ulteriormente la gestione degli orari di ingresso e di uscita degli alunni, anche attraverso l’eventuale utilizzo di turni pomeridiani e disponendo che l’ingresso non avvenga in ogni caso prima delle 9”.

Come si evince, sono le scuole secondarie di secondo grado ad essere maggiormente colpite. Nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo, invece, la didattica continua a svolgersi in presenza sempre con le dovute precauzioni. Il 4 novembre 2020 un nuovo DPCM del presidente del Consiglio suddivide l'Italia in tre zone con diverse restrizioni in base alla gravità: zona gialla, zona arancione, zona rossa. La zona rossa è la zona più a rischio, in cui scatta di fatto un lockdown e, quindi, anche la chiusura delle scuole.

Il nuovo anno porta con sé anche i primi vaccini inoculati a partire dal personale sanitario e scolastico, ma arrivano anche le prime varianti che sono molto più contagiose. A febbraio 2021 si insedia, in Italia, il Governo Draghi che si trova dinanzi alla terza

ondata. Il diffondersi delle nuove varianti preoccupa il Governo che emana il nuovo DPCM del 2 marzo 2021 con misure restrittive valide fino al 6 aprile 2021, sulla falsariga del precedente. Le scuole, dunque, vengono chiuse in zona rossa, mentre in zona arancione e gialla è consentito svolgere le attività in presenza alle alunne ed agli alunni con Bisogni Educativi Speciali ed in situazione di disabilità. Nel marzo 2021 in molte Regioni italiane le scuole vengono nuovamente chiuse e circa 6 milioni di studenti tornano in DaD. Dopo le prime dose di vaccini inoculate al personale sanitario, al personale scolastico ed alle forze dell'ordine, i contagi in Italia sembrano rallentare ed a fine aprile ritorna, con le nuove aperture, un pizzico di normalità. In zona gialla ed arancione le alunne e gli alunni ritornano nuovamente in classe, sempre dotati dei dispositivi di sicurezza; in zona rossa rientrano, invece, a scuola solo fino alla terza media.

Arriva l'estate e con essa anche il Green pass, certificato europeo che attesta l'avvenuta vaccinazione, la guarigione dalla malattia da Covid-19 o il risultato negativo al test molecolare antigenico. Dal 6 agosto 2021, il Green Pass diventa obbligatorio per gli spostamenti e per accedere ai servizi. In Italia la situazione dei contagi continua a preoccupare ma continua anche la vaccinazione anche se con qualche protesta da parte dei no-vax e dei no-Green Pass. Il Green pass, il 16 settembre 2021, diventa obbligatorio sul luogo di lavoro per tutti i dipendenti pubblici e privati. I contagi continuano e l'Ema (Agenzia europea per i medicinali) dà il via alla terza dose di vaccini. L'Italia, con il diffondersi della variante Omicron, entra nella quarta ondata.

Le scuole, nonostante questo scenario epidemiologico, continuano a rimanere aperte. Il Ministro dell'Istruzione Bianchi afferma, infatti, che la priorità, per il comparto istruzione, è quella di tutelare la scuola in presenza gestendo al meglio i casi di positività all'interno delle classi. Il 6 novembre 2021 viene inviata alle scuole la Nota tecnica prot. 1218 con le nuove "Indicazioni per l'individuazione e la gestione dei contatti di casi di infezione da SARS-CoV-2 in ambito scolastico. "Le misure introdotte dal documento, attraverso la collaborazione tra le scuole e le autorità sanitarie locali, favoriscono l'erogazione del servizio scolastico in presenza supportando il dirigente scolastico nelle iniziative da assumere in presenza di casi positivi COVID-19, permettendo di rendere

omogenee a livello nazionale le misure di prevenzione da attuare" (Miur, 2021). Nella Nota si legge che:

“Sono comunque presi in considerazione i contatti intervenuti nelle 48 ore prima dell'insorgenza dei sintomi del caso oppure nelle 48 ore antecedenti la data dell'esecuzione del test risultato positivo (se il caso è asintomatico). Con riferimento a tali soggetti, fino all'intervento dell'autorità sanitaria, il dirigente scolastico (o suo delegato) è autorizzato a sospendere temporaneamente le attività didattiche in presenza e trasmette loro le disposizioni standardizzate, preventivamente predisposte dalle autorità sanitarie, contenenti le indicazioni da seguire. La principale novità è rappresentata dal fatto che i «contatti scolastici» sono sottoposti, secondo tali indicazioni, a sorveglianza con testing e devono, dunque, effettuare test diagnostici con le tempistiche indicate nel documento tecnico e predisposte dal DdP: se il risultato è negativo possono rientrare a scuola; se invece è positivo, non possono rientrare a scuola e devono informare il DdP e il MMG/PLS. Il DdP informa tempestivamente il dirigente scolastico/referente scolastico Covid-19 in caso di ulteriori casi positivi. Il dirigente scolastico/referente scolastico COVID-19 sarà informato secondo le procedure adottate localmente per i casi positivi occorsi tra gli studenti e gli operatori scolastici. Il rientro a scuola dei soggetti sottoposti a sorveglianza con testing può avvenire solo se questi sono in possesso di attestazione rilasciata dai Servizi di Igiene e Sanità Pubblica in merito all'effettuazione del tampone e all'avvenuto rilascio del relativo risultato ovvero in seguito ad una comunicazione da parte del DdP; le condizioni per il rientro a scuola dei soggetti posti in quarantena sono verificate da parte dei DdP in applicazione della Circolare del Ministero della Salute n. 36254 del 11 agosto 2021 che prevede misure differenti in funzione dello stato vaccinale o dell'esito del test diagnostico; tali dati non sono nella disponibilità della scuola e quindi non vanno trattati”.

Scatta, inoltre, la Didattica a Distanza per tutta la classe nel caso si verifichi la positività di due o più alunni; nel caso, invece, di un solo caso positivo scatta per lui la DDI mentre la classe continuerà le attività didattiche in presenza.

Per il 2022, l'anno appena iniziato, le Regioni sollecitano il Governo a mantenere la didattica in presenza ma con nuove norme riguardanti la quarantena. Il Consiglio dei Ministri si è riunito il 5 gennaio 2022 per discutere sulle nuove indicazioni. Il frutto di questa riunione è il D.L. del 7 gennaio 2022, che prevede all'art. 4 che

“Nelle scuole primarie di cui all'articolo 4, comma 2, del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59:

- 1) In presenza di un caso di positività nella classe, si applica alla medesima classe la sorveglianza con test antigenico rapido o molecolare da svolgersi al momento di conoscenza del caso di positività e da ripetersi dopo cinque giorni;
- 2) In presenza di almeno due casi di positività nella classe, si applica alla medesima classe la didattica a distanza per la durata di dieci giorni”¹².

Nel primo caso, è prevista la sorveglianza con test antigenico rapido o molecolare da svolgersi nelle immediatezze (T0) dal momento in cui si è stati informati del caso di positività e da ripetersi dopo cinque giorni (T5). Qualora l'esito del tampone (T0) è negativo si può rientrare a scuola. Se, invece, è positivo, è necessario informare le Autorità Sanitarie e non si rientra a scuola. Analogamente si procede per il tampone T5 se il risultato è positivo. In caso di tampone con esito positivo, il referente scolastico COVID-19/Dirigente Scolastico sarà informato secondo la procedura adottata localmente per i casi positivi occorsi tra gli studenti e gli operatori scolastici. Nel secondo caso, è prevista la quarantena della durata di 10 giorni con test di uscita - tampone molecolare o antigenico - con risultato negativo.

Per il personale scolastico (anche esterno alla scuola), che ha svolto attività in presenza nella classe ove è stata rilevata la presenza di un alunno positivo per almeno 4 ore, anche non continuative, nelle 48 ore precedenti l'insorgenza del caso, si applica la misura dell'auto-sorveglianza raccomandando di effettuare comunque i test diagnostici T0 e T5. Nel secondo caso, è prevista la quarantena della durata di 10 giorni con test di uscita - tampone molecolare o antigenico - con risultato negativo. Per il personale scolastico (anche esterno alla scuola), che ha svolto attività in presenza nella classe dei casi positivi per almeno 4 ore, anche non continuative, nelle 48 ore precedenti l'insorgenza del primo caso, si applica quanto previsto dalla Circolare del Ministero della Salute n. 60136 del 30/12/2021 per i contatti stretti (ad ALTO RISCHIO):

¹² DECRETO-LEGGE 7 gennaio 2022, n. 1 (Raccolta 2022) Misure urgenti per fronteggiare l'emergenza COVID-19, in particolare nei luoghi di lavoro, nelle scuole e negli istituti della formazione superiore, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/01/07/22G00002/sg>

“1) Soggetti non vaccinati o che non abbiano completato il ciclo vaccinale primario (i.e. abbiano ricevuto una sola dose di vaccino delle due previste) o che abbiano completato il ciclo vaccinale primario da meno di 14 giorni: rimane inalterata l’attuale misura della quarantena prevista nella durata di 10 giorni dall’ultima esposizione al caso, al termine del quale periodo risulti eseguito un test molecolare o antigenico con risultato negativo; 2) Soggetti che abbiano completato il ciclo vaccinale primario da più di 120 giorni, e che abbiano tuttora in corso di validità il green pass, se asintomatici: la quarantena ha durata di 5 giorni, purché al termine di tale periodo risulti eseguito un test molecolare o antigenico con risultato negativo; 3) Soggetti asintomatici che: - abbiano ricevuto la dose booster, oppure - abbiano completato il ciclo vaccinale primario nei 120 giorni precedenti, oppure - siano guariti da infezione da SARS-CoV-2 nei 120 giorni precedenti, non si applica la quarantena ed è fatto obbligo di indossare dispositivi di protezione delle vie respiratorie di tipo FFP2 per almeno 10 giorni dall’ultima esposizione al caso. Il periodo di Auto-sorveglianza termina al giorno 5. È prevista l’effettuazione di un test antigenico rapido o molecolare per la rilevazione dell’antigene Sars-Cov-2 alla prima comparsa dei sintomi e, se ancora sintomatici, al quinto giorno successivo alla data dell’ultimo contatto stretto con soggetti confermati positivi al Covid 19”.

La scuola continua, dunque, in presenza convivendo però con quello che, da due anni a questa parte, è una nuova didattica, ovvero la Didattica a Distanza.

1.3. LA DIDATTICA A DISTANZA

Finora si è fatto riferimento alla Didattica a Distanza senza però mai darne una definizione. Quando si parla di Didattica a Distanza (DaD) ci si riferisce ad una didattica erogata non nell’aula tradizionale, ma attraverso l’utilizzo di computer, Internet e piattaforme digitali. Gli insegnanti e gli studenti, quindi, non sono fisicamente presenti in aula ma si interconnettono e si relazionano tra loro grazie a strumenti informatici e risorse hardware e software.¹³ In questi ultimi due anni di pandemia globale le alunne e gli alunni italiani hanno, dunque, svolto le attività didattiche a casa utilizzando strumenti informatici, quali computer o tablet, per collegarsi alle piattaforme digitali utilizzate per

¹³ Cfr. Marciandò G., (2020), Didattica a distanza. Indicazioni metodologiche e buone pratiche per la scuola italiana, Hoepli.

Cfr. <https://id.accademiadellacrusca.org/articoli/didattica-a-distanza-dad/1496>

la didattica attraverso Internet. Questa nuova modalità di insegnamento-apprendimento è contrapposta alla didattica tradizionale in presenza, che richiede necessariamente la presenza fisica degli alunni e degli insegnanti nelle aule di scuola.

La Didattica a Distanza può essere svolta in due modalità:

- Sincrona: se docenti e studenti sono collegati nello stesso momento alla piattaforma scelta e potendo, quindi, interagire tra loro;
- Asincrona: se docenti e studenti non sono collegati nello stesso momento: il docente registra la lezione e gli studenti seguono la lezione in un secondo momento, quando meglio preferiscono, senza che l'insegnante sia connesso in piattaforma.

Un esempio di modalità sincrona è la video-lezione, una modalità di insegnamento-apprendimento on-line in cui gli alunni si collegano con l'insegnante attraverso piattaforme digitali (Zoom, Skype, Google Meet, ecc.). Un esempio di lezione in modalità asincrona è invece la videoregistrazione, una modalità di insegnamento-apprendimento on-line in cui l'insegnante registra la lezione per condividerla successivamente con gli alunni via mail o caricandola su piattaforme dedicate. Le lezioni in questo modo possono essere seguite in qualsiasi momento. Questa modalità è principalmente utilizzata per i corsi universitari o di Alta Formazione.

Con il ritorno dei ragazzi a scuola, nel settembre 2020, nasce e si afferma anche la Didattica Digitale Integrata (DDI). Si tratta di una modalità di didattica duale in quanto prevede l'erogazione simultanea delle lezioni in presenza e delle lezioni a distanza: l'alunno positivo al Covid-19 può, infatti, collegarsi da casa, in modalità telematica, e seguire la lezione della maestra con i suoi compagni che sono, invece, a scuola.

La prima volta che si parlò di formazione a distanza fu negli Anni Quaranta dell'Ottocento quando Isaac Pitman, insegnante inglese, ideò il metodo stenografico, il più famoso per la lingua inglese. Pitman voleva importare la sua scoperta il più lontano possibile e, affidò, dunque, al sistema postale ciò che aveva scoperto al fine di arrivare a quella fetta di popolazione che non frequentava più la scuola o che era troppo lontana per farlo. Nasceva, così, la diffusione delle proposte formative per corrispondenza (Bruschi, Perissinotto, 2020).

Ad usufruirne erano in particolar modo gli uomini di affari che con le loro capacità imprenditoriali avevano conquistato un livello economico pari a quello dei nobili, ma non avevano lo stesso bagaglio di conoscenze per poter partecipare a quei circoli perno delle attività redditizie.

Negli Stati Uniti, invece, negli Anni Settanta dell'Ottocento, fu fondato, all'Università di Bloomington, un dipartimento per la fruizione di corsi a distanza. Successivamente anche in Australia furono attivati corsi a distanza per l'alfabetizzazione dei bambini e delle bambine delle regioni isolate. La Didattica a Distanza diventò una modalità di formazione per chi, essendo fisicamente distante, sarebbe stato privato di un'istruzione adeguata alla propria età.

In Europa, invece, si iniziò a parlare per la prima volta di formazione a distanza solo dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, a fronte della necessità postbellica delle aziende di persone specializzate in diversi settori. Nacque, così, in Italia e, precisamente, a Torino nel 1951 una delle didattiche a distanza più importanti d' Europa: la scuola radio Elettra. Lo scopo era quello di sfornare elettricisti ed esperti in telecomunicazione che sarebbero stati impegnati nella ricostruzione dell'Italia del dopoguerra. Su questo filone non si può non ricordare il programma Rai del 1960 "Non è mai troppo tardi" del grande pedagogo Alberto Manzi. Si trattava di un corso di istruzione popolare per il recupero dell'italiano analfabeta e per il raggiungimento della terza media. Manzi è stato, da un punto di vista metodologico, l'anticipatore della formazione da remoto. Le tecnologie, dunque, sono da sempre state adottate in ambito formativo.

In era moderna, tra il 2002 ed il 2005, nasce l'e-learning e viene coniato il termine web 2.0, conosciuta anche come la fase dei Social Network. Queste piattaforme presentano diversi strumenti che hanno la funzione di potenziare ed ampliare gli interventi formativi sfruttando la loro flessibilità e riusabilità¹⁴.

Nel 2020 con il manifestarsi della pandemia da Covid-19 si è dovuti ricorrere ad una Didattica a Distanza d'emergenza al fine di poter preservare la continuità scolastica e, soprattutto, il diritto allo studio. Ciò ha, tuttavia, comportato un rafforzamento dell'idea

¹⁴ Bruschi B., Perissinotto A., (2020), Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere, Bari; Roma, La Terza

di contrapposizione tra la Didattica a Distanza e la didattica in presenza. L'e-learning e, quindi, la Didattica a Distanza, non è mai stata pensata, tuttavia, come una sostituzione della didattica in presenza, ma come ampliamento e potenziamento del processo di insegnamento-apprendimento, fatta eccezione nel periodo pandemico in cui, soprattutto per i primi tempi, la Didattica a Distanza ha sostituito letteralmente quella in presenza a fronte della necessità di una continuità didattica e della salvaguardia del diritto allo studio. Come con l'avvento della cultura e della diffusione dei mezzi di comunicazione di massa si diffuse un acceso dibattito, evidenziato da Umberto Eco nel 1964¹⁵, tra "apocalittici", intellettuali che ebbero un atteggiamento estremamente critico, ed "integrati", intellettuali che guardavano con ottimismo sia alla cultura sia ai mezzi di comunicazione di massa, così in questo periodo si afferma un vivace confronto, in riferimento alla DaD ed ai suoi effetti, tra gli "apocalittici" e gli "integrati". Gli "apocalittici" sostengono che la Didattica a Distanza sia semplicemente una barriera che causerà molte problematiche; gli "integrati" sostengono, invece, che la Didattica a Distanza possa essere, seppur con i suoi limiti e le sue improvvisazioni, un'occasione per riflettere sugli aspetti manchevoli della scuola, avvicinandola così alla società digitalizzata in cui oggi viviamo (Malva, 2020)¹⁶. È ragionevole pensare che "la verità sta nel mezzo, ovvero in un corretto atteggiamento critico che considera la didattica implicata dal Covid-19, come una "soluzione" d'emergenza e non come una teoria dell'istruzione compiutamente pensata nella sua complessità educativa" (Sarsini, 2020). Per una Didattica a Distanza efficace è importante

"Pensare, progettare in un modo diverso e non tradurre dall'analogico al digitale ribaltando attività che sono pensate per un modello, per un linguaggio in un'altra dimensione. Il digitale è una grande opportunità per innovare un modello trasmissivo incapace [talvolta] di motivare gli studenti e quindi di attivare efficaci percorsi di apprendimento. Se invece pensiamo che sia soltanto un ripiego, un modo obbligato per superare una emergenza, un "male" necessario allora non avremo imparato molto se non forse ad usare qualche software" (Biondi, 2020, pp.11-12).

¹⁵ Eco U., (1964), Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa, Milano, Bompiani.

¹⁶ Malva P., (2020), Apocalittici e integrati ai tempi del Covid-19, OPPInformazioni,128, pp. 5-7.

Ciò che rende inadatta ed inadeguata la Didattica a Distanza è, dunque, riproporre il modello frontale fatto di spiegazione ed interrogazione caratteristico della scuola in presenza, anche da dietro uno schermo. La Didattica a Distanza per essere funzionale ha bisogno d'altronde di metodologie adeguate come ad esempio la "flipped classroom", ossia classe capovolta (Maglioni, Biscaro, 2014), che dà, agli alunni ed alle alunne, la possibilità di una partecipazione attiva e di imparare facendo e concede al docente la possibilità di svolgere una funzione di tutoring aiutando ed indirizzando i propri alunni e le proprie alunne.

1.3.1. COSA CAMBIA DALLA DIDATTICA TRADIZIONALE ALLA DIDATTICA A DISTANZA

La Didattica a Distanza si differenzia dalla didattica tradizionale per numerosi aspetti che approfondiremo qui di seguito.

La Didattica a Distanza e la didattica tradizionale differiscono in primis nella modalità di erogazione: la DaD è erogata a distanza e, precisamente on-line, collegandosi tramite computer o tablet ed Internet alle principali piattaforme digitali che consentono di svolgere attività sincrone e asincrone; la didattica tradizionale è svolta, invece, in presenza, nelle aule scolastiche, tramite la metodologia della lezione frontale che prevede la spiegazione da parte dell'insegnante ed il successivo studio ed esercizio degli alunni e delle alunne a casa.

Un'altra differenza riguarda l'orario di lezione: la Didattica a Distanza prevede un orario ridotto pari ad almeno 15 ore settimanali in didattica sincrona con l'intero gruppo classe. Le ore di modalità sincrona possono essere integrate con attività in modalità asincrona, a completamento dell'orario. Questo per evitare che gli alunni e le alunne trascorrono troppe ore davanti ai dispositivi elettronici. La didattica tradizionale prevede, al contrario, un orario di 24 o 27 ore settimanali per il tempo normale e di 40 per il tempo pieno con attività in presenza e, in aggiunta, le ore di studio da svolgere a casa.

In un inserto del Sole24ore¹⁷ relativo alla DaD, alcuni docenti hanno sottolineato che l'esigenza di progettare le attività da erogare a distanza ha modificato il loro modo di fare scuola spostando il baricentro dall'insegnamento all'apprendimento. Nella Didattica a Distanza il docente deve, infatti, impegnarsi maggiormente, rispetto alla didattica tradizionale, nella progettazione e nella programmazione didattica per creare situazioni di apprendimento tali da favorire la partecipazione degli alunni e tenere alte la loro motivazione e la loro attenzione ininterrottamente affinché gli alunni possano sviluppare il più autonomamente possibile capacità e competenze. Questo soprattutto per la diversa dimensione spazio-temporale del processo di apprendimento a distanza. È rilevante, inoltre, nella DaD la maggiore collaborazione con la famiglia, in quanto soprattutto per i più piccoli, è fondamentale che siano affiancati da una figura adulta che li aiuti con la parte digitale.

1.3.2. GLI ASPETTI POSITIVI E NEGATIVI DELLA DIDATTICA A DISTANZA

La pandemia da Covid-19 ha comportato una serie di cambiamenti in tutta la società. Nell'ambito delle istituzioni scolastiche in particolare, come abbiamo visto, gli alunni e le alunne, dalle elementari a tutti gli altri ordini scolastici, hanno iniziato a convivere ed a fare i conti con la Didattica a Distanza che da emergenziale è diventata quotidiana. Questo tipo di didattica, a distanza prima e duale poi, ha sicuramente consentito agli alunni ed alle alunne di poter concludere l'anno scolastico continuando ugualmente a studiare e garantendo loro il diritto costituzionale allo studio.

La Didattica a Distanza porta con sé, tuttavia, altri aspetti positivi ma anche aspetti negativi.

Tra gli aspetti negativi si riscontra certamente la difficoltà di fruizione degli strumenti che spesso mancano. Non tutti, infatti, sono dotati di dispositivi informatici e di connessione Internet e, in alcuni casi, addirittura alcuni non possono permetterselo.

¹⁷ https://www.ilsole24ore.com/art/didattica-distanza-vademecum-docenti-e-studenti-ADJLhvG?refresh_ce=1

"Solo nel 22% dei casi gli alunni hanno avuto accesso senza difficoltà. Ciò che sembra aver impedito il corretto accesso tecnologico da parte degli studenti è stata la mancanza dei dispositivi necessari, o perché utilizzati da altri familiari (55%) o perché non posseduti (51%)" (Ranieri, Gaggioli, Borges, 2020, p.11).

Questo, dunque, non solo crea disagio, ma accentua il divario tra ricchi e poveri. A questa difficoltà si aggiungono i problemi di connessione e la difficoltà di trovare uno spazio ambiente idoneo. Pochi sono gli studenti che hanno, infatti, uno spazio di studio adeguato per seguire la lezioni senza distrazioni; molti altri sono costretti a posizionarsi negli angoli più remoti della casa per non essere disturbati, avere un piano da lavoro e seguire al meglio le attività. I problemi di connessione, invece, limitano la possibilità di frequenza delle lezioni on-line, perché spesso salta o si blocca. Secondo una ricerca condotta dal SIRD, infatti, solo "un quarto degli studenti è stato raggiunto parzialmente o per nulla dall'insegnamento a distanza" (Capperucci, 2021). Le varie difficoltà legate alla DaD sono riconducibili anche alla scarsa formazione dei docenti in campo digitale e degli alunni e delle alunne che si affacciano all'utilizzo del digitale per la prima volta. Molti maestri e maestre hanno poca confidenza con il digitale che, d'altronde, ha principi e caratteristiche differenti da quelle della didattica tradizionale. L'errore più ricorrente è stato quello di presentare le medesime modalità didattiche della lezione in presenza, senza considerare che aspetti come la comunicazione verbale vengono meno ed abbassano, non solo la soglia di attenzione dei soggetti, ma anche la capacità di coinvolgimento. È importante, quindi, proporre attività didattiche accattivanti, partecipative ed in linea con lo strumento digitale in uso, per non perdere nessuno degli alunni e delle alunne della classe. Una ricerca condotta dal SIRD evidenzia come, per quanto riguarda le strategie didattiche,

“La situazione di emergenza generata dal Covid abbia determinato un impiego maggiore di modalità trasmissive rispetto a quelle interattive. Questo dato può essere spiegato sia in base alle difficoltà che una parte dei docenti incontra solitamente nell'uso interattivo delle TIC, sia dalla volontà di ricorrere a forme didattiche maggiormente sperimentate e

consolidate a fronte di una situazione generale di per sé più incerta di quella ordinaria”
(Capperucci,2021, p.18).

Il rischio, altrimenti, anche per i motivi sopra citati, è di non arrivare a tutti con la conseguenza dell’ampliamento del fenomeno della dispersione scolastica. A pagare le conseguenze sono, purtroppo, gli alunni e le alunne più bisognosi, che necessitano di un aiuto e di un affiancamento costante e si perde di vista, così, l’obiettivo di una scuola inclusiva, un obiettivo fondamentale di cui parleremo nel terzo capitolo.

Con la Didattica a Distanza si corre anche un altro pericolo, ovvero la confusione dei ruoli che, spesso, rischiano di sovrapporsi: i bambini e le bambine perdono la figura dell’insegnante come punto di riferimento in quanto il rapporto con lui/lei viene mediato dal genitore che, dovendo aiutare il figlio con i dispositivi digitali, rischia di sostituirsi al maestro/a.

Un altro aspetto negativo della Didattica a Distanza è sicuramente il distanziamento fisico, ovvero la lontananza/separazione dai propri compagni ed amici di classe con il conseguente insorgere del senso d’isolamento e di un successivo calo motivazionale e, quindi, di passività. Secondo un attuale studio (Onyema et al., 2020)¹⁸ è stato riscontrato

“Che l’impatto della prolungata chiusura delle scuole possa agire su due livelli: uno più trasversale, con l’aumento delle difficoltà di apprendimento e il pericolo di un crescente isolamento sociale; uno più specifico, con l’esacerbazione delle disuguaglianze socio-economiche, problematiche già presenti nel sistema di istruzione” (Ciurnelli, Izzo, 2020, p.26).

Questo perché l’ambiente scolastico è un ambiente sociale in cui confronto, collaborazione e crescita avvengono nell’incontro con l’Altro (Biondi,2020) e, dunque, la presenza del gruppo classe è fondamentale.

Tra gli aspetti positivi, invece, è possibile annoverare sicuramente la possibilità di una continuità didattica che ha garantito agli studenti ed alle studentesse italiani di ogni

¹⁸ Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), doi: 10.7176/JEP/11-13-12

ordine e grado il diritto all'istruzione. La Didattica a Distanza, inoltre, "aumenta la flessibilità e la personalizzazione dell'offerta didattica con l'organizzazione di momenti d'incontro in piattaforma utilizzati oltre che dagli studenti, anche dai docenti e dai familiari" (Sarsini, 2020, p.11). Un altro vantaggio riguarda gli spostamenti: non è più necessario spostarsi per andare a scuola ma è la scuola che va a casa; in tal modo le alunne e gli alunni guadagnano tempo libero da impiegare nello studio o in altre attività. Un ulteriore aspetto positivo molto importante riguarda la crescente autonomia degli alunni e delle alunne: la Didattica a Distanza ha evidenziato, infatti, una maggiore responsabilità da parte loro, hanno imparato ad organizzarsi ed a gestire meglio il loro tempo, affrontando questa nuova modalità di insegnamento-apprendimento con molta serietà, nonostante le molteplici difficoltà riscontrate. Da un'indagine libera, condotta da un gruppo di ricercatori dell'INDIRE, è emerso che "la maggioranza giudica che questa esperienza abbia migliorato l'autonomia degli studenti del 60%" (Biondi, 2020, p.8). Questa modalità di fare didattica ha sicuramente migliorato, infine, il livello della conoscenza tecnologica: con l'introduzione della Didattica a Distanza, infatti, si è notevolmente alzata l'asticella delle competenze digitali sia dei docenti sia delle studentesse e degli studenti, con l'auspicio che in futuro le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali possano diventare, come si dichiarava nel "Manifesto delle Avanguardie Educative"¹⁹ del 6 novembre 2014, una risorsa. Nonostante questo modello di didattica abbia necessità, dunque, di ulteriori miglioramenti, ha tutte le carte in regola per innovare, se utilizzato con le giuste accortezze, il modo di fare scuola e per rivoluzionare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del "fare scuola" diventando, perché no, uno strumento di potenziamento e di supporto per la didattica in presenza.

¹⁹ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

CAPITOLO II

TRE IMPORTANTI DIMENSIONI PER LO SVILUPPO SCOLASTICO

Si affronteranno ora alcune importanti dimensioni per lo sviluppo scolastico e, in particolare, la dimensione dell'apprendimento, la dimensione delle relazioni tra pari e la dimensione delle emozioni in ambito scolastico.

La scelta di approfondire queste tre dimensioni nasce dalla considerazione che la scuola non è solamente un luogo di apprendimento ma anche di socializzazione. Entra in gioco, quindi, non solo l'aspetto del sapere e dell'apprendere, ma anche quello relazionale ed emotivo, che concorrono tutti insieme a formare la mente ed il carattere di ciascun bambino/a.

Lo psicoanalista inglese Wilfred Bion parla di apprendimento, a partire dall'esperienza, proprio come "una modalità di apprendimento che comporta la partecipazione ad una esperienza emotiva tale da indurre un cambiamento nella struttura della personalità" (Bion, 1962). Compito della scuola, dunque, è quello di formare l'individuo nella sua interezza.

In questo capitolo sarà, perciò, approfondito il concetto di apprendimento e il rapporto che vi è con le tecnologie. Saranno poi analizzate le modalità secondo le quali si realizzano le relazioni tra pari e le eventuali teorie. Sarà, infine, approfondito il ruolo delle emozioni nell'apprendimento scolastico.

2.1. COS'È L'APPRENDIMENTO?

Il concetto di apprendimento può essere descritto come "un processo continuo, basato sull'esperienza, che si traduce in un cambiamento relativamente stabile e duraturo nel comportamento" (Gerrig, Zimbardo, Anolli, 2012, p.187). Per comprendere a fondo che cos'è l'apprendimento è necessario scandagliare frase per frase la sua definizione.

L'apprendimento è:

- UN PROCESSO CONTINUO: non si apprende solamente in alcune tappe della vita ed in luoghi strutturati, come la scuola e l'università, ma è possibile apprendere lungo

tutto l'arco della vita. Si fa, pertanto, riferimento al concetto del *Lifelong Learning (LLL)*, utilizzato per la prima volta nel 1930. È solo nel 1972, con la pubblicazione del Rapporto Faure dell'Unesco intitolato "*Learning to be*", che il concetto di apprendimento permanente e continuo comincia a trasformarsi affiancandosi al concetto odierno.

“Per molto tempo l’insegnamento ha avuto come obiettivo quello di preparare a delle funzioni precise, a delle situazioni stabili, utili in un dato momento dell’esistenza, per un mestiere determinato o per un impiego precostituito, di inculcare un sapere convenzionale, ancestralmente delimitato. Questa concezione prevale ancora troppo spesso. Invece la nozione che suggerisce di acquisire in giovane età un bagaglio intellettuale o tecnico che sia sufficiente per tutta la durata della vita è obsoleta. Si tratta di un assioma della formazione tradizionale che si sta erodendo. Non è forse arrivato il momento di esigere ben altro dai sistemi educativi? Imparare a vivere, imparare a imparare, al fine di potere acquisire delle conoscenze nuove per tutta la durata della vita; e ancora, imparare a pensare in modo libero e critico, imparare ad amare il mondo e a renderlo più umano, imparare a illuminarsi attraverso il lavoro creativo” (Edgar Faure et al., *Apprendre à être*, UNESCO Fayard, 1972, p. 80).

Il *LifeLong Learning* è definibile come “come ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualificazioni e competenze”²⁰. L’individuo è, perciò, consapevole di quello che apprende, di come lo apprende e del contesto in cui apprende.

L'apprendimento si distingue in:

- Apprendimento formale, ossia l'apprendimento consapevole, progettato ed intenzionale che avviene nei contesti d’istruzione e formazione, come la scuola, che porta al raggiungimento di qualifiche riconosciute e titoli di studio;

²⁰ Da una sintesi tratta da: Galliani L. (2012) *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*. In Limone P. (Ed) *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari:Progedit, p. 1.

- Apprendimento non formale, ossia l'apprendimento che avviene al di fuori della scuola e dell'università e, quindi, non comporta il raggiungimento di certificazioni o attestati riconosciuti;
- Apprendimento informale, ossia l'apprendimento inconsapevole che avviene grazie all'esperienza.²¹

La Legge n. 92 del 28 giugno 2012, "Riforma del Mercato del Lavoro in una prospettiva di crescita", all'articolo 4 comma 51 stabilisce che per "apprendimento permanente si intende qualsiasi attività di apprendimento intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale, per le varie fasi della vita al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale".²²

➤ BASATO SULL'ESPERIENZA: "L'apprendimento è il processo per il quale la conoscenza viene creata attraverso la trasformazione dell'esperienza" (Kolb 1984)²³. L'esperienza, propria o altrui, diventa quindi una risorsa fondamentale per l'apprendimento.

L'apprendimento esperienziale (*Experiential Learning*) è una prospettiva di apprendimento olistica che si divide in diverse fasi: la fase di raccolta delle informazioni, la fase di valutazione e rielaborazione di queste e la fase d'azione che consente di produrre risposte. L'apprendimento esperienziale prevede, quindi, un soggetto che costruisce attivamente il proprio sapere, senza la passiva acquisizione di concetti e nozioni. Secondo Kolb, tale apprendimento è, inoltre, circolare e si può declinare in quattro fasi (Kolb 1984):

- La fase delle esperienze concrete, in cui l'apprendimento avviene interiorizzando esperienze personali;
- La fase dell'osservazione riflessiva, in cui l'individuo si pone come osservatore della situazione;

²¹ Callet-Venezia, Ingrid. (2017). La formazione formale, non formale ed informale del personale nei servizi per la prima infanzia in Francia e in Italia, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15, pp. 385-398.

²² Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita. Entrata in vigore del provvedimento: 18/07/2012, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/07/03/012G0115/sg>

²³ Marconato G., *Apprendere dall'esperienza*, p. 2.

- La fase della concettualizzazione astratta, in cui il soggetto analizza le informazioni pervenute dall'esperienza;
- La fase della sperimentazione attiva, in cui l'apprendimento risulta come la somma dell'azione, della sperimentazione e della verifica da cui emerge e si consolida un nuovo apprendimento.

Anche il pedagogista statunitense John Dewey si fa promotore di un apprendimento basato sull'esperienza. Dewey parla, infatti, di *Learning by doing*²⁴, ovvero dell'imparare facendo. Tale approccio motiva l'individuo ad apprendere con curiosità ed interesse rafforzando il pensiero critico. Il *Learning by doing* dà, quindi, la possibilità di imparare e di apprendere attraverso la collaborazione con l'altro in coinvolgenti attività. L'apprendimento esperienziale è, dunque, "un modello di apprendimento basato sull'esperienza diretta. Competenza, conoscenze ed esperienze sono acquisite al di fuori del contesto tradizionale dell'aula e possono includere stage, studi all'estero, gite, ricerche sul campo e progetti di varia natura che includono una vera e propria esperienza."²⁵

- CAMBIAMENTO RELATIVAMENTE STABILE E DURATURO: l'apprendimento è un cambiamento relativamente stabile e permanente in quanto un sapere può considerarsi appreso se rimane costante nel tempo.
- CAMBIAMENTO NEL COMPORTAMENTO: l'apprendimento è verificabile quando

"si è in grado di osservare i risultati, come saper guidare una macchina o essere in grado di utilizzare un forno a microonde. È possibile tuttavia analizzare l'apprendimento anche in modo più diretto osservando i cambiamenti all'interno del cervello. L'apprendimento può essere quindi facilmente rilevabile da un cambiamento a livello delle prestazioni, anche se la prestazione non sempre in grado di mostrare tutto ciò che si è appreso" (Gerrig, Zimbardo, Anolli, 2012, pp. 187-188).

²⁴Abuzandah, Sameer. (2020). *Learning By Doing*.

https://www.researchgate.net/publication/344576822_LEARNING_BY_DOING

²⁵ Apprendimento esperienziale-IC San Giovanni Bosco, pp. 1-17,

<https://www.icsangiobosco.edu.it/wp-content/uploads/2016/08/Apprendimento-esperienziale.pdf>, p.1.

2.1.1. TECNOLOGIE ED APPRENDIMENTO: L'E-LEARNING

Con l'avvento delle nuove tecnologie l'apprendimento ha subito una profonda metamorfosi. Tale trasformazione è ravvisabile anche nel modello scolastico, che deve necessariamente adattarsi ad una nuova generazione di studenti digitali e ad una società sempre più computerizzata.

Portavoce di questo cambiamento è il Movimento delle Avanguardie Educative, in collaborazione con Indire²⁶ che, con il suo "Manifesto", ha il compito di "portare a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola e di offrire una galleria di idee per l'innovazione che miri a rivoluzionare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del fare scuola"²⁷.

Il Manifesto prevede sette orizzonti:

1. Trasformare il modello trasmissivo della scuola;
2. Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare;
3. Creare nuovi spazi per l'apprendimento;
4. Riorganizzare il tempo del Fare scuola;
5. Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza;
6. Investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.);
7. Promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile.²⁸

L'orizzonte numero due, in particolare, considera le tecnologie come un'opportunità per rafforzare, incrementare ed integrare l'attività didattica, motivare e coinvolgere gli studenti ed incentivare la partecipazione all'apprendimento attivo favorendo lo sviluppo di competenze trasversali. Per le Avanguardie Educative, infatti, le ICT "non sono né ospiti sgraditi né protagonisti", ma semplici strumenti utili per l'organizzazione di un lavoro didattico personalizzato e per la scoperta di nuove tecnologie che possano includere anche i soggetti più lontani (Manifesto delle Avanguardie, n.d.).

²⁶ L'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) è un ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione italiano. Ha sede a Firenze ed è articolato in tre nuclei territoriali (Napoli, Roma e Torino).

²⁷ <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

²⁸ Ibidem

Si giunge, dunque, all'*e-learning* (apprendimento elettronico), una modalità di apprendimento che predilige come strumento veicolante la tecnologia. Alcuni studi hanno analizzato i vantaggi educativi che la tecnologia offre; in particolare, Mays e Fowler (1999)²⁹ hanno individuato alcuni aspetti principali di questo nuovo processo di apprendimento. I due autori hanno innanzitutto messo in luce come

"l'apprendimento delle tecnologie implica un cambiamento permanente nella prestazione tecnologica di un individuo, fatta eccezione per i casi in cui c'è un rapido declino dell'apprendimento. [Precisano inoltre che tale] apprendimento avviene in sinergia con gli altri processi cognitivi, in particolare la memoria. Inoltre l'apprendimento delle tecnologie si basa sull'esperienza passata; [...] l'apprendimento è un processo cumulativo per cui ciò che impariamo in qualsiasi momento è influenzato dai nostri apprendimenti pregressi. In questi casi l'apprendimento assume la forma di un cambiamento con valore adattativo in quanto aumenta l'efficacia delle interazioni con l'ambiente tecnologico. Infine, apprendere le tecnologie comporta una performance sul mezzo, ossia la prestazione su quel particolare strumento tecnologico determinata dall'insieme delle azioni tecnologiche che l'utente mette in atto" (Gerrig, Zimbardo, Anolli, 2012, p. 214-215).

L'*e-learning* adotta, dunque, strumenti tecnologici e contenuti digitali come ulteriori risorse per l'insegnamento-apprendimento consentendo agli alunni ed alle alunne di consultare le attività proposte anche in un secondo momento purché sia presente una connessione Internet.

Uno studio dello Joint Information System Committee (2004) ha individuato sei principali dimensioni dell'*e-learning*:

- Connettività: l'accesso alle informazioni è disponibile su scala mondiale;
- Flessibilità: l'apprendimento può aver luogo in qualsiasi momento ed in qualsiasi luogo;
- Interattività: la valutazione dell'apprendimento può essere immediata ed autonoma;

²⁹ Gerrig R.J., Zimbardo P.G., Anolli L.M., (2012), *Psicologia generale* (edz italiana a cura di Valentino Zurloni), Milano-Torino, Pearson, p. 214.

- Estensione delle possibilità: i contenuti multimediali possono rafforzare ed estendere l'apprendimento tradizionale;
- Motivazione: le risorse multimediali possono rendere l'apprendimento divertente³⁰.

Le Avanguardie Educative presentano e sostengono, dunque, alcune metodologie didattiche, come la *Flipped Classroom* o il TEAL- *Technology Enhanced Active Learning* (Tecnologie per l'apprendimento attivo), che sfruttano le tecnologie seguendo i principi dell'*e-Learning* ed incentivando nuove modalità d'insegnamento.

La *Flipped Classroom* si basa sull'idea di una classe capovolta: la consueta lezione frontale viene svolta a casa con il supporto di strumenti e risorse digitali, mentre il tempo in classe viene utilizzato per confrontarsi, per chiedere chiarimenti o ulteriori spiegazioni e per attività laboratoriali in cui gli alunni e le alunne possano collaborare tra loro (Maglioni, Biscaro, 2014).

La metodologia TEAL, invece, è stata ideata dal professor Dourmashkin nel 2003 al MIT di Boston³¹, per l'insegnamento di alcune materie universitarie come la Fisica ma, riadattata, può essere utilizzata anche negli altri ordini scolastici e non solo per le materie scientifiche ma anche per quelle umanistiche. Tale metodologia consiste in un apprendimento attivo attraverso l'utilizzo delle tecnologie per rendere gli alunni e le alunne autenticamente attivi ed interessati. La metodologia TEAL aggrega la lezione frontale, le attività laboratoriali con l'utilizzo di linguaggi multimediali e digitali e di *device* di vario tipo, le simulazioni. Anche l'ambiente di apprendimento cambia e spazi e tecnologia si interconnettono: il docente ha una posizione centro-aula e gli studenti sono disposti attorno ad esso con isole di lavoro modulari dotati di vari dispositivi elettronici e digitali, come strumenti per l'apprendimento e lo svolgimento delle attività

³⁰ Ficara A.D., (2018), Metodologie e-learning per sviluppare a scuola una mentalità collaborativa, TS-La tecnica della scuola. Quotidiano della scuola, consultato il 24/01/2022, <https://www.tecnicaldella scuola.it/metodologie-e-learning-per-sviluppare-a-scuola-una-mentalita-collaborativa-2>

³¹ La metodologia Teal: Technology-Enhanced active learning-Da Fiera Didacta 2019, Rai scuola, <https://www.raiscuola.rai.it/educazionecivica/articoli/2021/01/La-metodologia-Teal-Technology-Enhanced-active-learning-ccfc5eb3-d590-4e95-aae4-2a7b244e1029.html>

scolastiche. I *device* servono al docente per presentare l'argomento della lezione attraverso video o immagini, ma anche agli studenti per lavorare e raccogliere informazioni sull'argomento appena presentato (Cinganotto, Panzavolta, n.d)³².

Ciò dimostra che le tecnologie, se usate consapevolmente e con un approccio *evidence based*, possono diventare importanti strumenti di supporto al lavoro didattico ed all'apprendimento di tutti gli alunni e le alunne.

Anche la DaD, Didattica a Distanza adottata in questi due anni di pandemia mondiale rientra nella categoria dell'e-Learning in quanto sfrutta la tecnologia come mezzo per fare scuola e, come le altre metodologie, segue i principi della connettività, della flessibilità e dell'interattività. Nonostante ciò, ha però destato parecchi dubbi e non poche difficoltà. Queste difficoltà, come segnala il Rapporto Istat 2020³³, riguardano la carenza di dispositivi elettronici o la difficoltà di doverli condividere con genitori e fratelli; l'assenza di rete o di una rete poco stabile e la difficoltà di trovare uno spazio fisico di studio dove potersi collegare e studiare senza distrazioni. Entrano in gioco anche le competenze informatiche, spesso carenti, dei docenti, dei genitori e degli stessi alunni ed alunne.

La scuola in presenza, per i nostri bambini e per le nostre bambine, è sicuramente importante perché

"rappresenta una liberazione dei confini domestici impartiti dell'emergenza sanitaria, significa ritornare a correre, giocare insieme e a chiacchierare del futuro senza parlare nel microfono dell'auricolare. [La scuola] in presenza permette di ridare fisicità all' esistenza e a tutti quei momenti fondamentali di cui è composta la quotidianità dei giovani alunni" (Bruschi, Ricciardi, 2020, p. 4).

Per quanto riguarda gli apprendimenti la vera criticità della Didattica a Distanza è, però, legata all'adozione della metodologia della lezione frontale attraverso un computer.

³² Cfr. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/teal>

Cfr. <https://phegaro.indire.it/uploads/attachments/4816.pdf>

³³ Cfr. <https://www.istat.it/it/archivio/240949>

"La didattica erogata on-line presuppone ricorso alle tecnologie ma non è data dalle tecnologie stesse. I fallimenti di cui abbiamo sentito parlare non dipendono esclusivamente dai dispositivi presenti o non presenti, dalla velocità della connessione internet dall'efficacia dei *player* per lo *streaming*. Gran parte di questi insuccessi hanno le loro radici nella mancata applicazione di metodologie per la didattica con le ICT e nella mancanza di un'organizzazione e di una politica delle tecnologie nella scuola" (Ivi, p. 5).

2.2. LO SVILUPPO SOCIALE

Instaurare relazioni con gli altri è uno degli aspetti più importanti per lo sviluppo di un essere umano in quanto animale sociale e relazionale. Ognuno di noi, dunque, per crescere e per imparare a conoscersi ha bisogno di costruire intorno a sé una rete d'interazioni sociali.

"Lo sviluppo sociale concerne il modo in cui i bambini interagiscono con gli altri, e quindi gli schemi di comportamento, i sentimenti, gli atteggiamenti e i concetti manifestati dai bambini in relazione alle altre persone e al modo in cui questi diversi aspetti variano durante la crescita" (Schaffer, 1996, p. 247)³⁴.

Le principali teorie classiche dello sviluppo sociale si focalizzano sugli aspetti individuali dello sviluppo o sulla relazione madre-bambino (si pensi, ad esempio, alla teoria dell'attaccamento di John Bowlby). Le teorie più recenti sostengono, invece, che lo sviluppo sociale avviene nell'interazione tra l'individuo e l'ambiente (Gini, 2008).

Una delle più avvalorate teorie, che sostengono l'interazione individuo-ambiente, è la teoria ecologica di U. Bronfenbrenner. Esposta per la prima volta nel 1979, nell'opera intitolata "L'ecologia dello sviluppo umano", tale teoria sostiene che

"le capacità umane e la loro progressiva evoluzione dipendano in modo significativo dal più ampio contesto sociale e istituzionale in cui si svolge l'attività individuale e pertanto non siano riducibili a singoli elementi secondo un rapporto lineare di causa-effetto. Nell'ipotesi

³⁴ Schaffer, H. R. (1996). Lo sviluppo sociale del bambino. Milano: Cortina.

dell'autore dunque ambiente, gruppo, sviluppo individuale e apprendimento sono strettamente correlati e interdipendenti". (Capurso, 2008, p. 38)³⁵

Bronfenbrenner definisce, infatti, lo sviluppo come un

"processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione della ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell' ambiente, e ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto" (Bronfenbrenner, 1986, p.63)³⁶.

L'approccio ecologico proposto da Bronfenbrenner studia le interazioni a diversi livelli contestuali, che influenzano lo sviluppo umano, prendendo in considerazione le complesse interazioni tra l'organismo umano ed i cambiamenti ambientali attraverso i diversi contesti e le varie fasi della vita. Per Bronfenbrenner l'ambiente ecologico non è limitato ad una situazione ambientale immediata, ma comprende le interconnessioni tra le diverse situazioni ambientali ed i diversi meccanismi relazionali ed istituzionali che ne definiscono il funzionamento e l'organizzazione. Tale approccio prevede quattro sistemi, uno dentro l'altro, come delle piccole matriske (Fig.1). Il primo sistema è il microsistema, ovvero "l'insieme dei diversi contesti ambientali che coinvolgono direttamente il soggetto in via di sviluppo e di cui questi ha esperienza diretta"³⁷, ad esempio la famiglia, la scuola ed il gruppo dei pari. Il sistema successivo è il mesosistema, che riguarda le relazioni che si instaurano tra microsistemi. Il terzo sistema è definito esosistema ed è "composto da ambienti e situazioni estranee alla persona in via di sviluppo, ma che giungono a condizionare, attraverso gli eventi che in esse si verificano, ciò che accade nel micro e nel mesosistema"³⁸. Un esempio chiaro di esosistema è il rapporto tra la vita familiare del bambino ed il lavoro dei genitori, in cui l'uno influenza

³⁵ Capurso M., (2008), *Ricordando Urie Bronfenbrenner. Il padre dell'ecologia dello sviluppo umano*, Babele, pp. 36-39.

³⁶ Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it (1986), Bologna, Il Mulino.

³⁷ Capurso M., (2008), *Ricordando Urie Bronfenbrenner. Il padre dell'ecologia dello sviluppo umano*, Babele, p. 38.

³⁸ Ibidem.

l'altro. L'ultimo sistema è il macrosistema che comprende la politica sociale e dei servizi, quindi, i valori sociali, le credenze e gli usi e costumi di una cultura, che vengono tramandati di generazione in generazione, tramite processi di socializzazione.

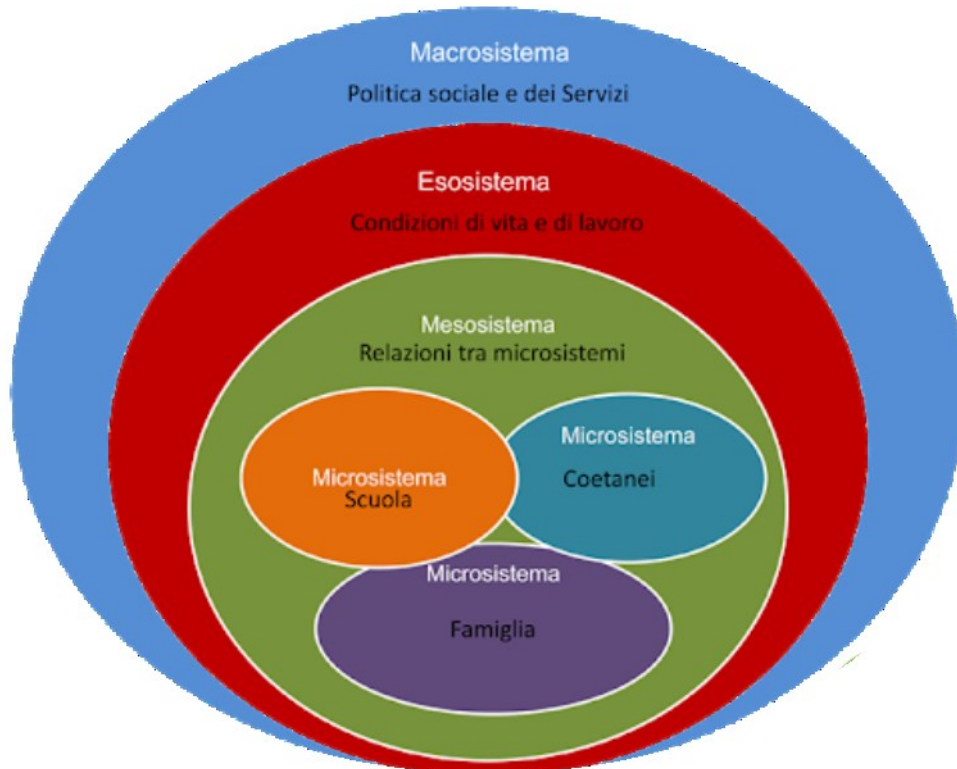


Figura 1: schema teoria di Bronfenbrenner.

Lo sviluppo delle competenze sociali prevede da un lato la comprensione dell'altro come essere umano diverso da noi, dotato di proprie emozioni, pensieri e scopi, che ne orientano l'azione e, quindi, il comportamento; dall'altro prevede la comprensione di sé, ovvero la conoscenza che un individuo possiede delle proprie qualità, tramite un attivo processo di costruzione.

Un individuo impara a conoscere se stesso in base ai propri comportamenti: la teoria dell'auto percezione sostiene, infatti, che

"le persone si basano sul proprio comportamento per trarre inferenze su se stesse e questo è soprattutto vero quando il concetto di sé è ancora in sviluppo o quando non abbiamo una percezione precisa di chi siamo in un certo dominio" (Smith, Mackie, Claypool, 2015, p. 94).

Un individuo impara, tuttavia, a conoscere se stesso non solo secondo l'interpretazione dei propri pensieri e dei propri sentimenti, ma anche in base alla reazione delle altre persone, che “costituiscono uno specchio che riflette la nostra immagine, così che noi possiamo vederla” (il sé riflesso di Charles H. Cooley)³⁹, ed al confronto sociale, “teoria secondo cui le persone imparano a conoscere e valutare le proprie qualità personali mettendosi a confronto con gli altri”⁴⁰. È proprio tramite il confronto sociale che conosciamo noi stessi imparando a riconoscere ciò che ci rende diversi dall'altro e, allo stesso, tempo unici.

Il bambino, dunque, grazie alle occasioni d'incontro e di contatto con l'altro, non solo conosce se stesso e si confronta, ma crea dei legami. I primi legami che il bambino instaura sono di tipo verticale, ovvero dall'alto verso il basso e viceversa. Tali relazioni presuppongono la figura di un adulto che detiene una maggiore consapevolezza e conoscenza del mondo. Per questo motivo la relazione è per lo più asimmetrica: i due interlocutori non sono sullo stesso piano; tuttavia, "non si tratta di una relazione unidirezionale [in quanto] gli scambi sono reciproci e modulati rispetto all'altro" (Gini, pos. 992 di 3244). Un esempio di relazione verticale è quella che si instaura tra genitori e figli, la quale ha la funzione di:

“Assicurare al bambino sicurezza e protezione, facilitare l'ingresso dei bambini nel mondo sociale, nonché l'acquisizione di conoscenze ed abilità, sia all'interno dell'interazione diretta adulto bambino sia mediante le azioni dell'adulto sull'ambiente circostante. A tale scopo l'adulto nutre il bambino, lo protegge, lo aiuta, lo incoraggia, lo stimola, gli fornisce feedback e funge da modello (Kaye, 1984)”⁴¹.

Il primo contesto di socializzazione, infatti, è proprio quello familiare ed il legame di attaccamento con la figura che funge da caregiver ne è la prova. Il bambino in base al suo stile di attaccamento si muoverà in maniera più o meno sicura all'interno di un nuovo ambiente ed instaurerà relazioni con gli altri più o meno sicure.

³⁹ Smith E.R., Macjic D.M., Claypool H.M., (2016), *Psicologia sociale*, terza edizione italiana condotta sulla quarta edizione americana, Bologna, Zanichelli, p.95.

⁴⁰ Ivi, p.96.

⁴¹ Gini G., (2012), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Roma-Bari, eBook Laterza, posizione 1006 di 3244.

Un altro tipo di relazione verticale, che il bambino instaura con l'inizio della scuola, è quella con l'insegnante. Anche se la letteratura in merito alle relazioni con gli insegnanti è una letteratura ancora giovane è possibile studiarne due aspetti principali: "l'influenza dello stile educativo dell'insegnante sul clima del gruppo classe e l'effetto delle sue aspettative sul comportamento del bambino" (Gini, 2012, pos. 1226 di 3244). L'insegnante può assumere con il gruppo classe un approccio autoritario, democratico o permissivo influenzando così il clima classe che ha, a sua volta, delle ripercussioni sul comportamento dei bambini.

"Una relazione insegnante-alunno più intima favorisce un migliore adattamento scolastico e un migliore apprendimento già nella scuola dell'infanzia, nonché prestazioni scolastiche migliori e comportamenti socialmente più appropriati all'ingresso della scuola primaria (Ladd, Kochenderfer-Ladd e Rydell, 2011). L'importanza della qualità della relazione insegnante alunno, Soprattutto negli anni della scuola dell'infanzia, è stata ripetutamente dimostrata non solo rispetto ai suoi effetti diretti sull'apprendimento disciplinare e sulla motivazione allo studio, ma anche in diverse aree dello sviluppo sociale, quaglie relazione coi pari, i problemi comportamentali e l'adattamento scolastico (es., O'Connor e McCartney, 2007)".⁴²

Nel 1987 Aber ed Allen⁴³ sostenevano la tesi secondo cui la relazione affettiva che si genera nell'interazione tra alunno ed insegnante, all'inizio del percorso scolastico, si pone da fondamenta per quello che viene definito disposizione sicura ad apprendere. Ciò fa sì che il bambino esplori le materie di studio con interesse e curiosità.

"Gli studi relativi all' influenza della relazione con l'insegnante sul successo scolastico, evidenziano come un rapporto caratterizzato da vicinanza, supporto, comunicazione di empatia, si associa sentimenti e ad atteggiamenti positivi nel bambino verso la scuola, incentiva il suo coinvolgimento nei confronti di ciò che accade nella classe, favorisce l'acquisizione di importanti attività scolastiche e sociali e influenza positivamente il rendimento. (Birch e Ladd, 1996; Ladd, 2001; Pianta e Stuhlman, 2004; O'Connor e

⁴² Gini G., (2012), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Roma-Bari, eBook Laterza, posizione 1283 di 3244.

⁴³ Tomada G, De Domini P., Tonci E., Cherici S., Iannè S., (2015), *Gli affetti a scuola: la relazione alunno-insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria*, in "*Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale*", 1, pp. 101-124, doi: 10.1449/79741

McCartney, 2007; Molinari e Melotti, 2010). [...] Gli effetti positivi sul successo scolastico del legame affettivo con l'insegnante si hanno anche a lungo termine. L'aver una relazione positiva con l'adulto nei primi anni di scuola primaria predice infatti un buon adattamento psicosociale e un altro rendimento scolastico negli anni successivi (Wu, Hughes e Kwok, 2010; Buyse, Verschueren, Verachtert e Van Damme, 2009)⁴⁴.

Nel contesto scolastico, oltre ad instaurare relazioni con l'insegnante, si creano anche relazioni tra i pari. Tali relazioni sono orizzontali, in quanto gli interlocutori sono individui della stessa età che presentano "lo stesso livello di maturità cognitiva, comunicativa, emotiva, ecc."⁴⁵ Le relazioni tra pari nascono come bisogno di vicinanza e rassicurazione, di conoscenza di sé e di creazione di un mondo comune condiviso. È proprio all'interno delle relazioni con i pari che i bambini apprendono e consolidano quelle abilità che costituiranno il loro bagaglio di competenza sociale (Gini, 2012).

In età prescolare le interazioni tra bambini avvengono principalmente attraverso il gioco: "gli amici sono visti come quei compagni con cui si condividono delle attività e il bambino forma legami di amicizia con i coetanei più simili per stile di gioco (Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor e Booth, 1994)"⁴⁶. In età scolare, dai 6 agli 11 anni, le interazioni tra bambini diventano più stabili e durature. Possono essere definite come relazioni amicali in vista della natura reciproca del rapporto che si basa sulla condivisione di momenti, interessi, passioni, emozioni e stati d'animo. Il bambino instaura questi rapporti di amicizia in contesti socializzanti come la scuola, il parco, lo sport e grazie anche alle tecnologie di comunicazione che consentono di mantenere i rapporti anche a distanza.

"L'ausilio delle nuove tecnologie di comunicazione permette infatti di mantenersi in stretto contatto anche con amici con i quali è difficile vedersi di persona: non solo telefono, ma soprattutto i software che consentono la comunicazione istantanea vengono utilizzati quotidianamente come punto di incontro, una sorta di «muretto» virtuale dove chiacchierare con gli amici. Inoltre, a differenza dei luoghi di ritrovo fisici frequentati soltanto nel tempo libero, tali programmi consentono di estendere i momenti di contatto

⁴⁴ Ivi, pp. 103-104.

⁴⁵ Gini G., (2012), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Roma-Bari, eBook Laterza, posizione 1306 di 3244.

⁴⁶ Ivi, pos. 1450 di 3244.

al tempo occupato, permettendo il dialogo anche durante la giornata” (Bellotti, 2007, pp. 339-340).⁴⁷

2.2.1. LO SVILUPPO SOCIALE IN PANDEMIA

Con la pandemia da Covid-19 che ha colpito l'Italia e tutto il mondo, lo sviluppo sociale e, quindi, le relazioni tra pari sono state talvolta difficoltose e hanno creato nei bambini e nella bambine, nei ragazzi e nelle ragazze un senso d'isolamento e di solitudine e stati d'ansia e di depressione.

“L'isolamento rappresenta una condizione di mancanza oggettiva di contatti sociali, mentre la solitudine è la sensazione soggettiva, passeggera o duratura, di essere soli. Da questa distinzione possiamo osservare come alcune persone possano essere fisicamente sole (isolamento), ma non sentirsi tali (solitudine), oppure vivere circondate dagli altri e sentirsi comunque sole”.⁴⁸

Per i bambini e le bambine essere costretti al distanziamento sociale e, quindi, a non avere contatti fisici e reali con i propri amici e compagni è destabilizzante soprattutto per l'importanza che le relazioni sociali hanno nello sviluppo di un individuo. "Nei più piccoli, soprattutto di sesso maschile, l'impossibilità di giochi fisici, resi possibili dagli spazi dell'appartenenza ad un gruppo, generano irrequietezza e sintomi psicosomatici"⁴⁹. Il distanziamento fisico e sociale, a cui questa pandemia ha sottoposto ognuno di noi, ha reso difficile non solo l'interazione tra amici e compagni ma anche il gioco, indispensabili per la crescita, l'apprendimento e lo sviluppo di quei piccoli che un giorno diventeranno adulti, incentivando un attaccamento smodato alle tecnologie ed all'uso di Internet.

⁴⁷ Bellotti, E. (2007). Le dinamiche delle reti e dei legami amicali. *Studi Di Sociologia*, 45(3), 331–356. <http://www.jstor.org/stable/23005321>

⁴⁸ Solitudine e isolamento sociale ai tempi del Covid-19, (2020), *Giunti Psychometrics*, (consultato il 4 febbraio 2022), <https://www.giuntipsy.it/informazioni/notizie/solitudine-e-isolamento-sociale-ai-tempi-del-covid-19>

⁴⁹ Bambini e adolescenti: quale impatto emotivo della pandemia e della chiusura delle scuole? Parola alle neuroscienze, (2021), *Humanitas medical care*, (consultato il 4 febbraio 2022), <https://www.humanitas-care.it/news/bambini-e-adolescenti-quale-impatto-emotivo-della-pandemia-e-della-chiusura-delle-scuole-parola-alle-neuroscienze/>

L'uso della tecnologia può essere d'aiuto per reprimere il senso di isolamento e di solitudine soddisfacendo le esigenze dei bambini e delle bambine di un contatto con i propri pari. La tecnologia deve "essere sfruttata per aumentare la consapevolezza della cura di sé e l'uso di tecniche per promuovere il benessere" (Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Bordnick, P. S., 2020, p. 56)⁵⁰. Allo stesso tempo può configurarsi come una barriera, in quanto priva i bambini e le bambine del contatto e della relazione fisica con l'altro, generando dipendenza.

"La socialità rappresenta per preadolescenti e adolescenti un aspetto imprescindibile per la costruzione identitaria. In un'indagine svolta da Young Minds (2020) nel periodo estivo, su un campione di circa 2000 giovani di età compresa tra i 13 e i 25 anni, quasi il 90% ha dichiarato di essersi sentito solo o isolato nel periodo del confinamento, ma di essere riuscito, in buona parte, a rimanere in rapporto con i propri amici, usufruendo dell'online"⁵¹.

A sostenere che la pandemia ha avuto un forte impatto psicologico e relazionale sui bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze è l'indagine Doxa condotta, da marzo a novembre 2020, dal Telefono Azzurro. Da questa ricerca emerge che

" molti bambini e ragazzi sembrano aver sperimentato un senso di solitudine, a causa della chiusura delle scuole e in generale dell'impossibilità di uscire di casa: il 18% dei genitori riferisce una condizione di isolamento dei figli, percentuale che si attesta al 25% in presenza di figli preadolescenti. In linea con quanto riconosciuto nei figli il 35% dei genitori è preoccupato rispetto alla perdita di occasione di socializzazione per i figli con i compagni e gli amici, elemento ancora più per niente per coloro che hanno figli nella fascia tra i 3 e i 5 anni (42%)"⁵².

⁵⁰ Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), pp.55-57, <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000703>

⁵¹ La Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti in Tempi di Coronavirus, (n.d.), Telefono Azzurro, p.10.

⁵² Trovato S., (2021), Gli effetti sociali e psicologici della pandemia sui giovani. Crescono i segnali di disagio psicologico del mondo giovanile sottolineando la necessità di ascolto e supporto: la testimonianza della Fondazione Charlie, Cevot, (consultato il 4 febbraio 2022), <https://www.cevot.it/comunicazione/dossier/gli-effetti-sociali-e-psicologici-della-pandemia-sui-giovani>

Questi dati dimostrano, quindi, che la pandemia e, di conseguenza, la Didattica a Distanza hanno avuto un forte impatto relazionale ed emotivo sia sui piccoli che sui giovani adulti.

La quasi totale cessazione della piena affiliazione frontale faccia a faccia al di fuori della propria "bolla" domestica è imposta da politiche di confinamento domiciliare e "distanziamento sociale". La connessione con gli altri normalmente aiuta le persone a regolare le proprie emozioni, affrontare lo stress e rimanere resilienti (Williams et al., 2018). La solitudine e l'isolamento sociale, tuttavia, peggiorano il carico dello stress e spesso producono effetti deleteri sulla salute mentale, cardiovascolare e immunitaria (Haslam et al., 2018)⁵³.

2.3. LE EMOZIONI

“L’emozione come oggetto di studio comune si configura come uno dei costrutti fondamentali attorno al quale condividere una nuova epistemologia, che riconduce alla centralità della dimensione relazionale” (Rizzolatti1, 2009)⁵⁴.

Le emozioni, in quanto parte costituente della vita delle persone, governano dunque non solo i rapporti tra esseri umani ma permettono anche di aprirsi all'altro e di instaurare relazioni di qualunque natura. È possibile quindi definire un'emozione come "un'esperienza complessa, un insieme di cambiamenti corporei e mentali che include attivazione fisiologica, sentimenti, processi cognitivi, espressioni visibili e reazioni comportamentali specifiche attivate in risposta a situazioni percepite come personalmente significative" (Gerrig, Zimbardo, Anolli, 2012, p. 339).

Le emozioni sono dominate dall'ipotalamo e dal sistema limbico. Quest'ultimo controlla i comportamenti delle nostre emozioni: attacco, difesa e fuga. In particolare la parte del sistema limbico che ha la via d'accesso ai processi emotivi è l'amigdala che " svolge

⁵³ Matias, T., Dominski, F. H., & Marks, D. F. (2020). Human needs in COVID-19 isolation. *Journal of Health Psychology*, 25(7), pp.871–882 <https://doi.org/10.1177/1359105320925149>, p. 875.

⁵⁴ Convegno Internazionale “Cervello, Cultura e Comportamento Sociale”, Torino, 2009.

questa funzione decodificando le informazioni che riceve dagli organi sensoriali" (Ivi, p. 340).

I primi studi sulle emozioni ritenevano che questo sentire derivasse da una risposta del corpo. Questa idea diede origine alla teoria periferica delle emozioni di J. Lange che definì "la percezione di uno stimolo come un'attivazione autonoma che porta all'esperienza di una specifica emozione" (Ivi, p.341). La teoria centrale delle emozioni di Cannon-Bard sosteneva invece che lo stimolo emotivo producesse "due reazioni simultanee (attivazione ed esperienza emotiva), le cui cause non sono legate" (Ibidem). Le teorie sopra descritte sono però considerate dagli studiosi come delle teorie parziali perché non sono riuscite a spiegare la complessità delle emozioni focalizzandosi solamente sui tratti neurofisiologici.

È a partire dagli anni '60 del XX secolo che, con la teoria cognitivo-attribuzionale delle emozioni, si arriva ad una conoscenza psicologica di queste. Secondo tale teoria, formulata da Schachter, le emozioni si generano grazie a due fattori: l'attivazione fisiologica (*arousal*), ossia il punto di partenza dell'emergere di un'emozione, e l'attribuzione causale, ossia l'etichetta linguistica utilizzata per nominare l'emozione che emerge in un dato momento o in una data situazione (Gerrig, Zimbardo, Anolli, 2012). Lazarus sostiene infatti che "l'esperienza emotiva non può essere compresa solo in termini di ciò che accade alle persone o nel loro cervello, ma si configura in seguito al modo in cui sono valutate le interazioni che sono in corso con l'ambiente" (Lazarus, 1984)⁵⁵.

Altre teorie emergenti in quegli anni furono le teorie dell'*appraisal*⁵⁶ le quali sostenevano che "le emozioni scaturiscono in seguito ad un atto di conoscenza (*condition*) e di valutazione (*appraisal*) della situazione in funzione dei propri interessi, scopi, significati" (Gerrig, Zimbardo, Anolli, 2012, p. 343). In sintesi sostenevano che il fulcro dell'emozione fosse attribuibile agli interessi personali di ciascuno in quanto attribuiscono un significato emotivo-affettivo ad un evento. Ed è proprio in funzione di tale meccanismo che le emozioni si differenziano: è l'importanza che si attribuisce ad

⁵⁵ Gerrig R.J., Zimbardo P.G., Anolli L., (2012), *Psicologia generale*, edz. Italiana a cura di Valentino Zurloni, Milano-Torino, Pearson, p. 342.

⁵⁶ L'*appraisal* è un meccanismo di verifica cognitiva dello stimolo emotivo.

una situazione, ad un fatto o ad un evento a far scaturire un'emozione positiva piuttosto che negativa. Possiamo quindi affermare che le emozioni hanno anche una funzione comunicativa. Ne è la prova la teoria comunicativa dell'emozioni proposta da Oatley e Johnson-Laird (1987)

"secondo i quali le emozioni dipendono dal livello di raggiungimento degli obiettivi che si stanno perseguendo. In tal senso, le emozioni ci comunicano a che punto siamo e quali obiettivi sono importanti per noi. Inoltre, l'intensità delle emozioni provata ci suggerisce quanto è per noi rilevante l'obiettivo" (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018, p. 127).

2.3.1. LE EMOZIONI NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO: LA DIDATTICA EMOTIVA

Se l'emozione piacevole o spiacevole dipende dall'importanza che il soggetto attribuisce ad una situazione, ad un evento o ad un fatto proviamo ad analizzare cosa accade agli alunni e alle alunne quando apprendono.

Per gli studenti e le studentesse il successo scolastico è quel fattore che fa credere loro in se stessi e aumentare la motivazione, perciò avvertono emozioni positive che rendono lo svolgimento dei compiti più facili, quasi come fosse un gioco. Le emozioni positive aumentano anche la creatività degli alunni e delle alunne favorendo un pensiero divergente (Green e Noice, 1998)⁵⁷. Al contrario, l'insuccesso scolastico ha una maggiore probabilità di generare emozioni negative che allontanano dalla situazione di apprendimento portando, nei casi più estremi, alla dispersione scolastica. Questo perché emozioni negative come la paura del giudizio, la rabbia, il disprezzo per un compito, l'ansia piuttosto che l'imbarazzo, portano nell'alluno/a ad un calo di prestazione che va a penalizzare l'apprendimento fino a disprezzarne la materia. L'apprendimento è perciò influenzato dallo stato emotivo: se si apprende con gioia, si recupererà la gioia, al contrario se si apprende con ansia e paura, si recupererà l'ansia e la paura.

⁵⁷ Humanitas medical care, (2021), Emozioni in classe: l'importanza della didattica emotiva.

Questo approccio, denominato "*Warm Cognition*", è un approccio relativamente giovane nascente dalle ultime ricerche delle neuroscienze che portano in primo piano del processo di apprendimento le emozioni. Ad occuparsene in prima linea è la professoressa Daniela Lucangeli la quale sostiene che

"nel nostro cervello nessuna funzione è silente a tutte le altre, anzi in questo sistema straordinario tutto si può attivare contemporaneamente, ma in misura ed intensità differenti a seconda dello scopo di attivazione, come accadrebbe in un'orchestra che suona una sinfonia". (Lucangeli, 2019, p. 14).

Questo approccio sostiene che gli alunni e le alunne memorizzino non solo l'evento in sé, ma anche l'emozione che hanno provato in quel momento. Tale meccanismo si ripete ogni volta che si apprende qualcosa di nuovo quindi è possibile sostenere che le emozioni siano legate all'apprendimento.

Tutto ciò porta a considerare la scuola come un luogo ricco di stimoli emotigeni e non solo luogo di apprendimento. Ne dà conferma l'indagine condotta da Chiara Tamburelli sulle emozioni in classe, da cui emerge che

"La totalità (100%) dei docenti che hanno risposto ritengono che le emozioni entrino in gioco nell'apprendimento. Se si chiede di quantificare quanto un docente deve considerare le emozioni in aula esprimendo un valore da uno a cinque, dove 1 corrisponde al valore "per niente" e 5 "appieno", il 67% dei docenti del nostro campione ritiene che un docente debba considerare le emozioni appieno, il 27% esprime un valore 4, il 5% un valore 3, e lo 0% esprime valori 1 e 2 corrispondenti al per niente"⁵⁸.

Alla scuola dunque spetta anche il compito d' insegnare, agli alunni e le alunne a riconoscere le proprie emozioni, a saperle gestire e a denominarle con il proprio nome. Lo scopo è quello di incentivare il benessere emotivo attraverso la costruzione di ricordi positivi nella mente degli alunni e soprattutto cambiare l'ottica di significato dell'errore:

⁵⁸ Tamburelli C., (2020), Processi di apprendimento ed emozioni: il contributo delle neuroscienze alla scuola. Indagine tra i docenti italiani [Tesi di dottorato, Università degli studi del Molise], <https://iris.unimol.it/handle/11695/98523>

non un ostacolo ma una possibilità. La professoressa Lucangeli, in merito all'errore, sostiene infatti che

"poter fallire e ritentare serenamente dà allo studente la percezione di avere il controllo della situazione e quindi da risposta a quel bisogno arcaico [...]: sentirsi competenti, una sensazione che fornisce una grande spinta motivazionale" (Lucangeli, 2019, p. 58).

È per questo dunque che durante l'apprendimento degli alunni e delle alunne, che sia a scuola o a distanza, bisogna prestare grandissima attenzione a quella che è la didattica emotiva.

CAPITOLO III

L'INCLUSIONE SCOLASTICA ITALIANA

Dopo aver trattato ed approfondito nel precedente capitolo le tre importanti dimensioni per lo sviluppo scolastico, ossia apprendimento, relazioni tra pari ed emozioni, sarà ora affrontato un aspetto molto rilevante per la scuola italiana, ovvero l'inclusione scolastica, che con l'avvento del Covid-19 e del conseguente sviluppo della Didattica a Distanza è stato messo in discussione.

Affronteremo, in particolare, come si è giunti all'inclusione scolastica ripercorrendo le principali tappe ed analizzando la fondamentale normativa ed alcuni strumenti che hanno garantito l'inclusione scolastica delle alunne e degli alunni. Saranno, infine, trattati gli effetti che la pandemia da Covid-19 e la Didattica a Distanza hanno prodotto sull'inclusione scolastica italiana.

3.1. LE PRINCIPALI FASI PER IL RAGGIUNGIMENTO DELL' INCLUSIONE SCOLASTICA

La scuola italiana ha alle spalle una lunga storia di disposizioni normative che hanno segnato il raggiungimento di grandi progressi pedagogici relativi all'inclusione. La copiosa produzione normativa segna l'apice di una coscienza sociale che è cambiata nel corso degli anni. Nella storia della scuola italiana, si individuano cinque principali fasi con differenti "logiche" (Fiorin, 2007)⁵⁹, che conducono a quella che oggi è l'inclusione scolastica.

La prima fase, che va dalla nascita del sistema scolastico fino alla fine degli Anni '50 del XX secolo, è quella denominata, da Italo Fiorin⁶⁰, "logica dell'esclusione". In questa fase l'unico sguardo è rivolto agli invalidi civili, ovvero ai non udenti e non vedenti, per i quali furono attivate le scuole speciali. La logica dell'esclusione si attuò tramite

⁵⁹ Canevaro A. (a cura di), (2007). L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana, Erickson, p.133.

⁶⁰ Coordinatore del Comitato Scientifico Nazionale del MIUR per le Indicazioni nazionali per il curricolo della Scuola dell'infanzia e del Primo ciclo di istruzione, Presidente della Scuola di Alta Formazione "Educare all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS) e docente universitario Pedagogia e didattica speciale dell'Università LUMSA di Roma.

"il rifiuto e la delega. Il rifiuto [consiste non solo] nel vietare la presenza dell'alunno con deficit di tipo psicosensoriale nella scuola pubblica, ma [anche] nel ritenere che lo Stato non debba direttamente intervenire in campo educativo, nemmeno con istituzioni speciali. [...] Altri soggetti si incaricano dell'accoglienza di questi alunni, in particolare i grandi comuni e le istituzioni caritative, laiche e religiose" (Fiorin, 2011, pag. 70)⁶¹.

La scuola pubblica statale non venne, dunque, minimamente coinvolta in questo. Nel 1933, con l'emanazione del RD n. 786, lo Stato intervenne per la prima volta nella direzione delle scuole speciali fortificando l'esclusione e la delega ad altre istituzioni: le scuole sociali potevano continuare le proprie attività didattiche a favore delle alunne e degli alunni con disabilità in forma privata e mediante la stipula di convenzioni.

La seconda fase, che si sviluppò negli Anni '60 del XX secolo, ebbe come sfondo la "logica della medicalizzazione". Gli Anni Sessanta furono gli anni in cui nacquero le prime associazioni a tutela dei disabili; un evento importante questo perché nel momento in cui un gruppo si costituisce in associazione acquisisce potere, valore, credibilità e visibilità. L'associazionismo fu, quindi, importante perché permise di porre richieste a livello nazionale. La prima richiesta avanzata negli Anni '60 dalle neo-nate associazioni riguardarono l'istruzione affinché potesse avvenire in contesti regolari e non discriminanti. Fu sempre in quegli anni che

"lo Stato ritiene suo preciso dovere interessarsi direttamente anche gli alunni considerati "handicappati gravi" anche se non all'interno della scuola normale, ma attraverso una politica di rafforzamento e diversificazione di strutture speciali. La disabilità viene percepita come malattia sociale e l'approccio è di tipo medico" (Fiorin, 2011, pag.70).

Secondo il modello biomedico, l'obiettivo della medicina doveva essere la guarigione. Furono, dunque, posti al centro il deficit e la patologia, non dando valore alla persona. Lo specialista si faceva carico della persona con disabilità delineando fin da subito il percorso che avrebbe dovuto svolgere, determinando così uno svantaggio sociale. Questo modello si manifestò attraverso un protocollo di cura; la persona che veniva

⁶¹ Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, 2011, Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte, Erickson, Trento.

diagnosticata o certificata per una patologia era una persona che entrava all'interno di un circuito di professionisti ed esperti che si prendevano cura di un soggetto in difficoltà. L'obiettivo era quello di individuare un protocollo clinico che servisse per ridurre o eliminare il deficit da cui era afflitto l'individuo. Il modello biomedico si basava sull'ICD (*International Classification of Diseases*) che faceva riferimento esclusivamente alla malattia ed alla diagnosi secondo la sequenza: eziologia-patologia-manifestazione clinica. L'ICD è una classificazione che sistematicamente viene aggiornata; dal 1° gennaio 2022 è entrata in vigore l'ICD-11. Successivamente, a supporto dell'ICD, fu pubblicata l'ICIDH (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*) basata, invece, sulla sequenza menomazione-disabilità-handicap, secondo cui

“Menomazione: qualsiasi perdita o anomalia di una struttura o di una funzione, sul piano anatomico, fisiologico e psicologico. La menomazione è caratterizzata dall'esistenza od occorrenza di anomalia, difetto o perdita (che può essere temporanea o permanente) di un arto, organo o tessuto od altra struttura del corpo, o di un difetto di un sistema, funzione o meccanismo del corpo, compreso il sistema delle funzioni mentali;

Disabilità: limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di effettuare una attività nel modo o nei limiti considerati normali per un essere umano. La disabilità è caratterizzata da eccessi o difetti nelle abituali attività, prestazioni e comportamenti, che possono essere temporanei o permanenti, reversibili od irreversibili, progressivi o regressivi;

Handicap: situazione di svantaggio sociale, conseguente a menomazione e/o disabilità, che limita o impedisce l'adempimento di un ruolo normale per un dato individuo in funzione di età, sesso e fattori culturali e sociali. L'handicap riguarda il valore attribuito ad una situazione od esperienza individuale quando essa si allontana dalla norma. E' caratterizzato da una discordanza fra la prestazione e la condizione dell'individuo e le aspettative dell'individuo stesso o del particolare gruppo di cui fa parte.”⁶²

⁶² Estratto dalla Classificazione internazionale delle Menomazioni, Disabilità ed Handicap (ICIDH) O.M.S. (1980), all. 2 - art. 1, https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=1&art.versione=1&art.codiceRedazionale=098A4518&art.dataPubblicazioneGazzetta=1998-05-30&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=2

Fino al 31 dicembre 2021 è stata in vigore l'ICD-10, uno strumento utilizzato massicciamente per accertare una disabilità, una classificazione per costruire la diagnosi funzionale dei bambini con disabilità. Secondo il modello medico, la disabilità rappresenta un problema per l'individuo diventando caratterizzante. Si lavora, dunque, per azione focalizzata sulla persona che richiede l'intervento dello specialista, che definisce una diagnosi. Ne consegue una separazione dell'individuo dalla classe.

La comunità scolastica, infatti, "non viene in alcun modo coinvolta, [...] [anzi] sente come una minaccia la disabilità, [...] [che diventa] il lasciapassare verso le strutture speciali"⁶³ ragion per cui, tra il 1973 ed il 1974, ci fu un aumento di tali istituzioni. In quegli anni la scuola venne molto criticata in particolare da Illich⁶⁴ (scrittore, storico, pedagogista e filosofo austriaco) convinto che la scuola non fosse un luogo di liberazione, bensì di "repressione e di omologazione" (Fiorin, 2011, p.72). La proposta di "descolarizzazione" di Illich fu una provocazione che portò all'idea di una scuola democratica che assicurasse agli alunni ed alle alunne svantaggiati il raggiungimento di una buona istruzione. Molto più pregnante fu l'esperienza della scuola di Barbiana di Don Milani con la celebre "Lettera a una Professoressa" (1967) che critica una scuola tradizionale, rigida, classista e poco attenta ai più fragili come si evince da alcuni passi: "Non c'è peggior ingiustizia che pare parti uguali tra diseguali".

Con questa idea si giunse alla fase della "logica dell'inserimento" in cui si eliminarono le scuole speciali per consentire agli alunni ed alle alunne disabili l'inserimento nelle scuole normali. La Legge n. 118 del 30 marzo 1971 stabilì, infatti, che l'istruzione dell'obbligo dovesse aver luogo nella scuola comune. Con questa Legge furono introdotte anche misure di assistenza economica e sanitaria; infatti, all'articolo 28 si legge che

" ai mutilati invalidi civili che non siano autosufficienti che frequentino la scuola dell'obbligo e corsi di addestramento professionale finanziati dallo stato vengano assicurati: il trasporto gratuito dalla propria abitazione alla sede della scuola o del corso e viceversa a carico dei patronati scolastici e degli enti gestori dei corsi; l'accesso alla scuola mediante accorgimenti

⁶³ Canevaro A. (a cura di), (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, p.135.

⁶⁴ Zago G., (2013), *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori.

per il superamento delle barriere architettoniche che ne impediscono la frequenza;
l'assistenza durante gli orari scolastici degli invalidi più gravi".⁶⁵

Questa Legge segnò, dunque, l'avvio verso l'ottica dell'integrazione, ma fu deficitaria dal punto di vista degli obiettivi e delle metodologie e, quindi, di una strategia dell'integrazione. Nel 1974 il Ministero della Pubblica Istruzione istituì una Commissione con l'obiettivo di svolgere un'indagine nazionale sulla situazione delle alunne e degli alunni con handicap, e fu chiamata a presiederla Franca Falcucci. La Commissione era formata da esperti che avevano il compito di osservare e, quindi, valutare se gli alunni e le alunne invalidi potessero essere inseriti nelle scuole regolari; inoltre, dovevano analizzare se questo percorso potesse essere efficace e quali benefici e criticità avessero potuto riscontrare. Il Rapporto Falcucci fu il documento che permise l'emanazione della Legge n. 517 del 4 agosto 1977, che sancì l'eliminazione delle classi differenziali e delle scuole speciali, introducendo un sistema unico d'istruzione e favorendone l'accesso alle persone con disabilità. Si ritenne necessario a tal fine non solo garantire il diritto allo studio degli alunni e delle alunne portatori di handicap, ma anche il loro diritto ad essere inseriti ed integrati introducendo per la prima volta la figura dell'insegnante di sostegno con il compito di progettare una programmazione educativo-didattica individualizzata. I bambini e le bambine furono messi al centro del proprio percorso di crescita valorizzandone la dimensione dell'autonomia. Con la L. 517/1977 si approdò alla quarta fase, ad un passo dall'inclusione, la cui logica di fondo era quella dell'integrazione. Un'altra importantissima legge emanata nell'ottica dell'integrazione fu la Legge 104 del 5 febbraio 1992, una legge quadro sull'integrazione sociale e scolastica delle persone con disabilità, in cui si affermava fortemente il diritto alla formazione ed all'istruzione nelle scuole comuni per tutti gli individui portatori di handicap sottolineando che "l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse

⁶⁵ Art. 28 della Legge 118/1971, Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n. 5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. (GU Serie Generale n.82 del 02-04-1971) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/04/02/071U0118/sg>

all'handicap"⁶⁶. La Legge 104/92, attualmente ancora in vigore, prevede, inoltre, l'utilizzo di una serie di nuovi strumenti didattico-organizzativi quali la Diagnosi Funzionale, il Profilo dinamico funzionale (PDF) ed il Piano educativo individualizzato (PEI), che consentono la collaborazione sinergica di tutti gli Enti che hanno in carico il bambino/a.

In contrapposizione al modello medico, dominante in questi anni, negli Anni '90 del XX secolo si affermò il modello sociale di disabilità secondo cui era il contesto a creare disabilità. In questo modello furono utilizzati, infatti, due termini, abilitante e disabilitante, facendo riferimento appunto al contesto. La disabilità, secondo il modello sociale, era qualcosa che si sommava al deficit a causa del modo in cui le persone disabili venivano isolate ed escluse dalla partecipazione alla società senza alcuna ragione se non in virtù della loro menomazione. Le persone disabili, pertanto, erano persone oppresse dalla società perché discriminate.

“[...] La condizione che vive il disabile in situazione di esclusione e di emarginazione è spesso una vera e propria condizione disumanizzante che annulla il suo desiderio di essere amato e riconosciuto nonché il suo desiderio di comprendere e agire, quindi di essere libero [...]. La condizione di estraneità e dipendenza crea -altresi- nel soggetto disabile un senso di incapacità che può finire per neutralizzare tutte le sue energie vitali; finisce per adattarsi passivamente, cioè per vivere la condizione di non essere [...]” (Goussot, 2009, p.36).⁶⁷

Per comprendere le persone oppresse era necessario capire la differenza che secondo questo modello esisteva tra la menomazione (deficit fisico) e la condizione sociale (disabilità) vissuta dalle persone.

Il documento manifesto di questa visione fu la Convenzione ONU sui diritti delle persone in condizioni di disabilità (2006), ratificata in Italia con la Legge n. 18 del 3 marzo 2009 "Ratifica ed esecuzione della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone

⁶⁶ Legge 104/92, art.12 comma 4, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. [GU Serie Generale n.39 del 17-02-1992 - Suppl. Ordinario n. 30](https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

⁶⁷ Goussot A. (a cura di), (2009), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli Editori.

con disabilità con protocollo opzionale fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità". Dal documento si evinceva che classificare l'individuo in virtù della sua menomazione o disabilità era un errore, in quanto la disabilità era caratterizzata dalla relazione tra lo status oggettivo dell'individuo e l'ambiente che lo circondava; quindi, ciò che disabilitava il soggetto era proprio il contesto. Per ridurre questa condizione di svantaggio bisognava agire, quindi, sul contesto al fine di eliminare le barriere che ostacolavano la persona.

La Convenzione ONU del 2006 fece, dunque, riferimento al paradigma dei diritti umani secondo cui ogni essere umano ha pari diritti. Si affermò anche la libertà delle proprie scelte secondo cui le persone con disabilità avrebbero dovuto partecipare in forma attiva ai processi decisionali riguardanti pratiche e politiche legate alla disabilità. Un altro aspetto chiave della convenzione ONU fu il concetto di accessibilità, ovvero rendere accessibile l'ambiente fisico, sociale, economico, sanitario e scolastico per far sì che tutti potessero godere a pieno di tutti i diritti umani fondamentali. Ciò che non era reso accessibile a chiunque era escludente per qualcun altro. Per fare questo fu necessario fare riferimento ai principi dell'*Universal Design for Learning* (UDL- in italiano anche PUA-Progettazione Universale per l'Apprendimento) quali:

- Fornire molteplici forme di rappresentazione;
- Fornire molteplici forme di azione ed espressione;
- Fornire molteplici forme di coinvolgimento.⁶⁸

Si ritenne importante, quindi, soprattutto in contesti scolastici, di procedere ad un accomodamento ragionevole, cioè alla predisposizione di ambienti strutturati al fine di assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, sulla base del principio di uguaglianza, di tutti i diritti umani e delle libertà che sono per un individuo imprescindibili. Il fine ultimo fu di garantire l'integrazione scolastica, a tutti i livelli, alle persone in situazioni di disabilità. Mancava, tuttavia, la dimensione relazionale. Vide la luce, quindi, un nuovo modello, il modello bio-psico-sociale che guardò alla persona

⁶⁸ CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. (Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè)

considerando la dimensione biologica, psicologica e la relazione con il contesto e, quindi, il coinvolgimento sociale. Questa nuova visione determinò non solo un cambiamento culturale, ma anche una rivoluzione delle pratiche educative. Se il modello medico era interessato a lavorare sulla patologia e non al contesto ed aveva come quadro di riferimento l'ICD, il modello bio-psico-sociale, adottato dall'OMS nel 2002, propose una differente classificazione chiamata International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). L'ICF (2001, 2007) prevedeva una relazione tra le funzioni corporee, le strutture corporee, l'attività e la partecipazione ed i fattori contestuali, ambientali e personali. Fu considerata importante la relazione tra le dimensioni che aiutavano a capire ed a codificare il funzionamento dell'individuo e/o la disabilità.

“L' ICF intende descrivere ciò che una persona malata o in qualunque condizione di salute può fare e non ciò che non può fare punto la chiave Infatti non è la disabilità, ma la salute e le capacità residue punto In altre parole si può dire che mentre prima quando incominciamo la disabilità, la salute finiva e quindi una persona disabile si veniva a trovare automaticamente in una categoria separata (letteralmente etichettata come disabled), oggi con ICF abbiamo voluto elaborare uno strumento che rovesci radicalmente questo modo di pensare, misurando le capacità sociali. Uno strumento molto più versatile con un ventaglio assai più ampia di applicazioni possibili, che non Una classificazione tradizionale. Insomma si tratta di una rivoluzione culturale che passa dall'enfatizzazione della disabilità a quella della salute delle persone.” (Borgato, 2002, p.1)⁶⁹

Il mondo che ha maggiormente investito sulla ICF è stato certamente quello della scuola che vede citato questo strumento di classificazione in molte circolari e Linee guida emanate dal Ministero dell'Istruzione, che si avvia a grandi passi verso la "logica dell'inclusione".

Il primo documento con cui si gettano le fondamenta non solo per l'utilizzo dell'ICF ma anche per il diffondersi di un'ottica inclusiva sono le "Linee guida per l'Integrazione Scolastica degli alunni con disabilità" del 2009. Nelle Linee Guida del 2009 emergono due aspetti importanti: il primo è legato al concetto della diversità come arricchimento, il secondo è rivolto alla presa in carico dei bisogni di ciascun individuo a prescindere dal

⁶⁹ Borgato S. (a cura di), Dalle cause all'impatto della disabilità, "DM Distrofia Muscolare", 145, pp.1-3.

fatto che sia presente o meno una disabilità. Nelle premesse delle Linee guida si afferma che

“Le presenti Linee Guida raccolgono una serie di direttive che hanno lo scopo, nel rispetto dell’autonomia scolastica e della legislazione vigente, di migliorare il processo di integrazione degli alunni con disabilità [...]. L’integrazione scolastica degli alunni con disabilità è un processo irreversibile, e proprio per questo non può adagiarsi su pratiche disimpegnate che svuotano il senso pedagogico, culturale e sociale dell’integrazione trasformandola da un processo di crescita per gli alunni con disabilità e per i loro compagni a una procedura solamente attenta alla correttezza formale degli adempimenti burocratici [...]. La scuola è una comunità educante, che accoglie ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo [...]. La prima parte presenta inoltre l’orientamento attuale nella concezione di disabilità, concezione raccolta in particolare dalla detta Convenzione. Si è andato infatti affermando il “modello sociale della disabilità”, secondo cui la disabilità è dovuta dall’interazione fra il deficit di funzionamento della persona e il contesto sociale. 4 Quest’ultimo assume dunque, in questa prospettiva, carattere determinante per definire il grado della Qualità della Vita delle persone con disabilità. In linea con questi principi si trova l’ICF, l’International Classification of Functioning, che si propone come un modello di classificazione bio-psico-sociale decisamente attento all’interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive [...].”⁷⁰

L’8 ottobre 2010 viene emanata la Legge n. 170, "Nuove norme in materia di Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) in ambito scolastico", che riconosce come DSA la discalculia, la dislessia, la disgrafia e la disortografia. Tale Legge mira a:

- a) Garantire il diritto all'istruzione;
- b) Favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) Ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) Adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;

⁷⁰ Nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009 con cui il Miur ha trasmesso "Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità", https://www.cislsuola.it/index.php?id=3019&tx_ttnews%5Btt_news%5D=21954&cHash=bb240f34ce61a77edeecde150760b907

- e) Preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- f) Favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- g) Incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- h) Assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.⁷¹

È prevista, inoltre, una didattica individualizzata e personalizzata con l'utilizzo di strumenti compensativi e dispensativi, affinché gli alunni e le alunne possano apprendere e raggiungere i propri obiettivi con serenità. Devono, altresì, essere garantite appropriate forme di verifica e di valutazione:

“Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono:

- a) L'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari dei soggetti, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate;
- b) L'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere [...].”⁷²

“Agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso d'istruzione e di formazione scolastica e universitaria, adeguate forme di verifica e di valutazione, anche per quanto concerne gli esami di Stato e di ammissione all'università nonché gli esami universitari.”⁷³

Viene disposta anche la compilazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP), un documento di programmazione che racchiude gli interventi previsti per gli studenti che hanno esigenze didattiche particolari come i DSA. Differisce dal Piano Didattico

⁷¹ Legge 8 ottobre 2010, n. 170 art. 2 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. (10G0192) ([GU Serie Generale n.244 del 18-10-2010](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg)), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

⁷² Ivi, art 5 comma 2a e 2b.

⁷³ Ivi, art 5 comma 4.

Individualizzato (PEI), rivolto agli alunni in situazione di disabilità, per il contenuto e la modalità di definizione. Viene, dunque, messo in atto un approccio inclusivo.

Segue la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, “Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali (BES) e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica”, in cui si prende atto che un alunno può presentare delle esigenze didattiche particolari a prescindere che dalla presenza di una disabilità o di un Disturbo Specifico dell'Apprendimento. Alla luce di ciò, dunque, sotto la categoria delle alunne e degli alunni con BES rientrano anche tutti coloro che presentano difficoltà socio-ambientali, culturali o familiari, espandendo il diritto della personalizzazione didattica.

Con questa Direttiva si rafforza, perciò, la nascente logica dell'inclusione che raggiunge il suo culmine con il “Decreto per l'inclusione” n. 66 del 13 aprile 2017, attuativo della Legge 107/2015 così come integrato dal Decreto Legislativo n. 96 del 7 agosto 2019. Il D.Lgs. 66/2017 si pone come finalità la promozione dell'inclusione scolastica per le alunne e gli alunni che presentano disabilità certificata ai sensi dell'art. 3 della Legge 104/1992 al fine di favorire e garantire il diritto all'educazione, all'istruzione ed alla formazione. L'obiettivo è, dunque, quello di rafforzare il concetto di “scuola inclusiva” sistematizzando i vari interventi a sostegno dell'inclusione scolastica ed intervenendo sulla revisione delle modalità e dei criteri di certificazione. Il D.Lgs. 66/2017, pertanto, introduce una nuova procedura di richiesta ed assegnazione delle risorse per il sostegno, rafforza il coinvolgimento delle famiglie e delle associazioni nel processo di inclusione, introduce il “Profilo di Funzionamento” per la predisposizione del PEI che diventa parte integrante del Progetto Individuale, rivede la struttura organizzativa dei gruppi di lavoro, incentiva la formazione del personale scolastico coinvolto nel processo dell'inclusione scolastica, ridefinisce i ruoli ed i compiti dei soggetti istituzionali coinvolti nel processo dell'inclusione, introduce il Piano dell'Inclusione che di fatto è una conferma del Piano Annuale per l'Inclusività già previsto dalla Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013. La novità certamente più importante di questo Decreto è l'introduzione del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'OMS nell'ambito del nuovo Profilo di Funzionamento, elaborato dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare con la partecipazione della famiglia.

Il Profilo di Funzionamento sostituisce la Diagnosi Funzionale ed il Profilo Dinamico-Funzionale e definisce la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per l'inclusione scolastica di cui l'alunno ha bisogno per una piena inclusione scolastica, ossia vengono determinate le ore di sostegno.

Il 12 settembre 2019 entra in vigore il D.Lgs. 96 del 7 agosto 2019, che integra e corregge il D.Lgs. 66/2017. Il nuovo Decreto Legislativo rafforza il principio di accomodamento ragionevole secondo l'art. 2 comma 4 della Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità, ratificata ai sensi della L. n. 18 del 3 marzo 2009. Nel rispetto di tale principio, le Istituzioni Scolastiche, nell'ambito della predisposizione del Piano dell'Inclusione, dovranno definire le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, comprese le misure di sostegno sulla base dei singoli PEI di ciascun alunno, per il superamento delle barriere, non solo architettoniche ma anche psicologiche e relazionali, e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica.

Le novità introdotte sono molteplici. L'art. 4 del D.Lgs. 96/2019 modificando l'art. 5 del D.Lgs. 66/2017 prevede una rivisitazione della composizione delle Commissioni Mediche per l'accertamento della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica; infatti, saranno sempre presenti, oltre ad un medico legale che presiede la Commissione, un medico specialista in pediatria o neuropsichiatria ed un medico specializzato nella specifica patologia dell'alunno. I genitori potranno partecipare al processo di attribuzione delle misure di sostegno ai propri figli.

L'assegnazione delle ore di sostegno, i sussidi, gli strumenti e le metodologie di studio saranno decisi d'intesa con le famiglie e non in base al tipo di disabilità, ma con un Piano Educativo Individualizzato che avrà come bussola le caratteristiche del singolo studente. Per la redazione del PEI sono stabilite scadenze univoche, ancorché non cogenti: il PEI "va redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva, di norma, non oltre il mese di ottobre" (D.Lgs 96/2019, art. 6, c. 1, punto 6). L'art. 8 individua i Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT) su base provinciale, ovvero nuclei di docenti esperti che supporteranno le scuole nella redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) e

nell'uso dei sostegni previsti nel Piano per l'Inclusione. I GIT avranno anche il compito di verificare la congruità della richiesta complessiva dei posti di sostegno che il Dirigente Scolastico invierà all'Ufficio Scolastico Regionale.

Al comma 8 dello stesso articolo è previsto che presso ciascuna Istituzione Scolastica venga costituito il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), composto dal team dei docenti contitolari o dal Consiglio di Classe, con la partecipazione dei genitori dell'alunno con disabilità, di figure professionali specifiche, interne ed esterne all'Istituzione Scolastica che interagiranno con l'alunno stesso, nonché con il supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare e con un rappresentante designato dall'Ente Locale, con il compito di redigere il Piano Educativo Individualizzato e di quantificare le ore di sostegno. Vengono, altresì, individuati i Centri Territoriali di Supporto (CTS) delle Istituzioni Scolastiche di riferimento per la consulenza, la formazione, il collegamento ed il monitoraggio a supporto del processo di inclusione.

3.2. L'INCLUSIONE DIFFERISCE DALL'INTEGRAZIONE

Quando ci si riferisce all'integrazione e/o all'inclusione in ambito scolastico si fa riferimento a due concetti differenti. Il termine integrazione deriva dal latino "*integratio*" derivante di "integrare" che significa mettere dentro, incorporare (Curatola, 2016)⁷⁴. L'integrazione scolastica ha, quindi, lo scopo di accogliere i bambini con disabilità nelle classi cosiddette normali al fine di normalizzare il "diverso", con un approccio compensatorio e di assistenzialismo. I destinatari sono gli alunni e le alunne disabili o con Bisogni Educativi Speciali, con le loro necessità e difficoltà, andando dunque ad agire sugli aspetti deficitari di ognuno di loro.

“Il concetto di integrazione si basa sul presupposto che le individualità presentano caratteristiche d'identità, riferibili all'assunzione e alla gestione intenzionale e padroneggiata di conoscenze, competenze, abilità (progettuale e operativa), fortemente interscambiabili e compatibili con lo svolgimento di forme d'azione, condivise e partecipate, basate sulla paritaria fruizione di strumenti, servizi, modalità e processi

⁷⁴ Curatola A., (2016), Inclusione e integrazione. Modelli alternativi o correlati di organizzazione? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, Pensa MultiMedia, 17, p.13-25.

d'azione, etc., ed aventi per prospettiva un sistema unitario di appartenenza”(Curatola, 2016, p.19).

L'ottica è quella di intervenire primariamente sul soggetto e secondariamente sul contesto. L'insegnante deve, quindi, agire in un'ottica di differenziazione didattica.

“Il processo integrativo si completa e si risolve nella realizzazione di un sistema eco-esistenziale in cui la parte minoritaria (che rappresenta la “differenza”) è assorbita, assimilata, dalla maggioranza nel proprio sistema di appartenenza (Ibidem)”.

Il termine inclusione, invece, deriva dal latino "*inclusio*" derivato di "*includere*" che significa racchiudere dentro. Richiama il concetto matematico della teoria degli insiemi secondo cui si parla di inclusione quando tutti gli elementi di un insieme appartengano anche a un secondo insieme; si dice che " un sottoinsieme A di X è incluso (o contenuto) in un sottoinsieme B di X se ogni elemento di A appartiene a B" (Treccani n.d).

Santi e Ghedin (2017), infatti, a tal proposito, precisano che l'inclusione sia paragonabile ad

"una relazione di elementi di due insiemi, tale che gli elementi della relazione appartengono ad entrambi gli insiemi. L'essere inclusi o contenenti non è una determinazione e propria degli elementi, ma ciò che emerge da una relazione tra gli insiemi di appartenenza. La simmetria che caratterizza questa relazione fa sì che si preservi l'identità degli insiemi pur nella reciproca appartenenza degli elementi coinvolti nella relazione. [...] L'inclusione riguarda dunque la relazione tra elementi considerati entro gli insiemi, non indipendentemente da essi"⁷⁵.

L'inclusione scolastica si prefigge, quindi, l'obiettivo di far sì che ogni persona, normodotata o con difficoltà, sia parte integrante del processo educativo, scolastico, lavorativo e sociale in modo attivo e partecipativo. I destinatari sono tutti gli alunni e le alunne che affrontano la vita scolastica; tutti, dunque, sono posti sullo stesso piano e ciò che cambia sono le abilità di ognuno che devono essere preservate e sfruttate per il

⁷⁵ Santi, M., & Ghedin, E. (2014). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 99–111. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/243>, p.100.

raggiungimento degli obiettivi. Questi obiettivi devono essere raggiunti secondo un percorso individualizzato e personalizzato, libero da barriere e che ne faciliti la partecipazione (lanes, 2016). Ci si concentra, perciò, primariamente sul contesto e secondariamente sul soggetto. Il focus è rivolto ai processi di apprendimento al fine di poter rispondere alle differenti forme con cui i bambini presentano le loro conoscenze, le loro modalità di interagire e di apprendere. Il modello inclusivo si impegna, dunque, a superare ogni "forma di emarginazione e/o di esclusione, facendo affidamento sul rispetto integrale delle differenze (personali, culturali, etniche, etc.) e la messa in atto di consequenziali azioni di tutela delle specificità" (Curatola, 2016, p.19).



Figura 2: rappresentazione dei concetti di Integrazione ed Inclusione.

L'obiettivo dell'inclusione è quello di promuovere il ben-essere sociale inteso come "la qualità delle relazioni sociali dell'individuo nell'ambito della propria comunità e società, nonché del proprio funzionamento al loro interno" (Ghedin, 2007, p.90). L'inclusione, in termini concreti, consiste nel coniugare la capacità del singolo con quelle del contesto, per aspirare ad andare oltre quello che già si è. In questo senso il ben-essere è il risultato dell'interazione tra il soggetto ed il contesto. Il primo ad introdurre il concetto di benessere fu Amartya Sen (1992) che, con la teoria del Capability Approach, sosteneva che il ben-essere potesse realizzarsi attraverso la relazione di due concetti importanti, quello di *functionings* (funzionalità) e quello di *capabilities* (capacità); se questa relazione viene a mancare la persona si sente oppressa. Le funzionalità rappresentano ciò che consente all'individuo di intraprendere iniziative che gli permettono di partecipare alla vita

sociale. Le capacità sono, invece, l'incontro tra le capacità degli individui e le opportunità che esso realmente ha.

Nella definizione di ben-essere è possibile ritrovare, inoltre, un concetto molto importante per il Capability Approach, ovvero quello di *agency* (soggetti agenti, che hanno una parte attiva sul sé, che agiscono attivamente). Ogni individuo deve, quindi, essere messo nella condizione di aspirare ad un cambiamento e tale cambiamento deve essere obiettivo e raggiungibile. Più il soggetto ha senso di *agency*, più può essere in grado di modificare il suo contesto di riferimento. Il fattore di conversione dominante è, dunque, nell'educazione. Ciò significa educare gli individui a far propri gli strumenti necessari per sviluppare la propria *agency*, così da permettere agli individui di partecipare attivamente, aspirare a migliorare e sviluppare cambiamenti. L'*agency* "rappresenta [dunque] il perseguimento attivo di obiettivi rilevanti significativi per la persona in una prospettiva che tiene conto della relazione tra l'individuo, il contesto sociale e i valori, e i bisogni degli altri individui" (Delle Fave, 2007, p. 91). Il concetto di fondo è che l'*agency* deve rendere libere le persone di agire entro i limiti della propria diversità sfruttando tutti i fattori di conversione.

Le due dimensioni che influiscono sul ben-essere sono l'adattamento sociale ed il supporto sociale. Il primo è inteso come "qualità della propria relazione con la società e la comunità. [...] Le persone che possiedono un senso di benessere percepiscono [infatti] di essere simili alle altre e di essere parte di un'entità più ampia" (Ghedin, 2007, p. 92); il secondo riguarda "la valutazione delle potenzialità e dell'andamento complessivo della società. [...] Il supporto sociale si riferisce dunque alla disponibilità delle persone su cui l'individuo fa affidamento e che lo fanno sentire amato e valutato come persona" (Ghedin, 2007, ibid.). Il benessere sociale favorisce, quindi, processi d'integrazione e di accettazione sociale, impedendo l'isolamento e la solitudine, ai fini di uno "star bene" individuale.

"I due concetti (quello di inclusione e quello di integrazione) non appaiono affatto contrapposti, né alternativi tra loro, bensì delineano due distinti modelli di rappresentazione dei contesti relazionali e della loro proiezione di sviluppo, ciascuno correlato con uno specifico modello/progetto di vita associativa. Il primo di tipo "inclusivo";

il secondo di tipo "integrativo". Tra i due modelli non v'è gerarchia di valore, seppure il secondo, rispetto al primo, appaia più una speranza, una idealità assoluta cui mirare, un sogno e un progetto da realizzare" (Curatola, 2016, pp.18-19).

3.2.1. I PRINCIPI DI UNA SCUOLA INCLUSIVA

Una scuola inclusiva è una scuola che abbraccia tutti gli alunni e le alunne, in particolare quelli più fragili, che hanno maggiormente bisogno. In una scuola inclusiva nessuno è escluso o rimane da solo; ciò vuol dire fare comunità. In una scuola inclusiva la diversità è un valore aggiunto, una ricchezza. Una scuola inclusiva dà a tutti e a ciascuno la possibilità di crescere prendendosi cura di ogni singolo bambino ed assicurando " la loro dignità, il rispetto delle differenze e le pari opportunità"⁷⁶. Una scuola inclusiva è un posto dove il diritto all'educazione ed all'istruzione è garantito a tutti ed a ciascuno nel rispetto della non discriminazione e dei talenti di ognuno.

Ma quali sono i principi di una scuola inclusiva? Per rispondere a questa domanda è necessario procedere per gradi analizzando prima i riferimenti per l'inclusione, poi gli approcci ed i contesti inclusivi.

Una scuola inclusiva deve necessariamente fare riferimento a tre importanti documenti: ICF, INDEX, CONVEZIONE ONU. L'ICF, come abbiamo visto precedentemente, è la classificazione, completa ed articolata del funzionamento umano, della disabilità e della salute prodotta dall' OMS (2002, 2004). Si basa su un approccio bio-psico-sociale e riguarda indistintamente tutti in quanto la salute è uno stato costitutivo di ciascuno ma diversamente in quanto i fattori e le condizioni entro cui il funzionamento umano si manifesta e o viene compromesso sono differenti. L'ICF si divide in due parti, ciascuna composta da due componenti:

- 1) Funzionamento e Disabilità: comprendente funzioni e strutture corporee, attività e partecipazione;

⁷⁶ Save the Children, Le 5 caratteristiche di una classe inclusiva, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/le-5-caratteristiche-di-una-classe-inclusiva>

2) Fattori contestuali: vengono distinti in fattori ambientali, che possono essere facilitanti o barrieranti in base alla situazione, e i fattori personali di cui al momento non se ne occupa.

L'ICF considera la salute come benessere fisico, mentale, relazionale e sociale che riguarda l'individuo e, pertanto, la disabilità è considerata come un aspetto legato al contesto piuttosto che all'identità. Si ragiona in un'ottica di situazione di disabilità.

L'Index for Inclusion è, invece, uno strumento utilizzato dalle scuole per comprendere quanto siano inclusive e, quindi, poter apportare dei cambiamenti al fine di accrescere l'inclusione di tutti e di ciascuno. La disabilità si crea, dunque, a causa di un deficit di organizzazione delle scuole e delle pratiche didattiche inclusive definibili come ostacoli all'apprendimento ed alla partecipazione. L'Index ha come valori inclusivi d'ispirazione quelli di comunità, uguaglianza, partecipazione, sostenibilità, fiducia, empatia, onestà, bellezza, gioia, amore, speranza, rispetto per la diversità e non violenza. Gli autori dell'Index sostengono, inoltre, che non bisogna lavorare sulle singole discipline, ma sui diritti globali ed universali. L'obiettivo dell'Index è quello di creare delle culture inclusive, delle pratiche inclusive e delle politiche inclusive. L'Index promuove, quindi, una didattica inclusiva che salvaguardi l'accessibilità, ma anche il miglioramento dell'offerta didattica, garantendo flessibilità e pluralità di metodologie e materiali. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) è, infine, un traguardo importante in materia di disabilità. La disabilità viene, in questo documento, definita come il risultato dell'interazione tra il soggetto avente difficoltà e le barriere ambientali. Si focalizza sui diritti di queste persone e, infatti, lo slogan è "Niente su di noi senza di noi". I principi di base su cui si fonda sono, perciò, il rispetto per la dignità, la libertà di scelta e l'accettazione delle persone con disabilità.

Un approccio inclusivo potrebbe, dunque, essere il Capability Approach (Sen, 1992), in quanto tiene conto della disabilità come deprivazione delle capacità, intesa come l'effettiva opportunità o pratica di scelta che gli individui hanno, o non hanno, di raggiungere i propri scopi attraverso la libertà di scelta. Deprivazione delle capacità, in sintesi, significa che il funzionamento non incontra l'opportunità; dunque, se si ha l'opportunità ci si trova in un contesto fiorente, al contrario si è in un contesto

deprivante. Ciò che conta è la contaminazione tra il funzionamento e le opportunità reali di raggiungere mete e valori che hanno un significato reale per l'individuo (Robeyns, Morten, 2021)⁷⁷.

Un altro approccio interessante è quello di “educazione come jazz” (Santi M., Zorzi E, 2016), in cui la pedagogia incontra il jazz, stile musicale che si basa sul concetto d'improvvisazione. La Pedagogjazz riprende otto concetti chiavi tipici del mondo jazz (Santi, 2016; 2018) che vengono trasposti in ambito pedagogico:

- *Jazzing*: godimento del fare insieme qualcosa che si contamina e genera qualcosa di nuovo. Emerge quando si è in grado di cogliere ed interpretare le opportunità del momento;
- *Free*: inteso come libertà, lasciare spazio a nuove contaminazioni e conoscenze. L'errore è letto come nuova strada per scoprire l'altro, come sperimentazione;
- *Fusion*: cambiare insieme elementi differenti valorizzando la differenza, è il fare che si contamina. La fusione è arricchimento. Il jazz assorbe positivamente ciò che lo contamina in un'ottica d'inclusione e di valorizzazione dei talenti;
- *Swing*: è il “dondolamento” che ha in sé il concetto del giocare e del divertimento. È la percezione del ritmo; suggerisce la dinamicità interna di un processo. È percepire il ritmo del processo che si sta creando (acceleriamo e rallentiamo insieme);
- *Groove*: è la traccia che tutti seguono fino a trovare un flusso comune. È la condivisione di sensazioni ed azioni in un'ottica di collaborazione, cooperazione e senso di cura reciproca. È il sentire comune;
- *Soul*: è l'anima che richiede di mettersi in gioco con autenticità e sincerità;
- *Cool*: è l'ottica del ridurre, ovvero la capacità di *fading* (sparire, venir meno). Il processo educativo invita a dire meno ed a lasciare maggiore spazio all'agire educativo ed al processo in sé;

⁷⁷ Robeyns, Ingrid and Morten Fibieger Byskov, "The Capability Approach", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/capability-approach/>

- Improvisation: avviene nell'incontro con l'ambiente e con i limiti, creando momentanei ed irripetibili eventi. Mescolata alla tecnica ed alla spontaneità dà la possibilità di creare qualcosa di nuovo.⁷⁸

La Pedagogjazz si basa, dunque, sulla creazione comune del percorso formativo che va a valorizzare interessi e talenti di tutti e di ciascun alunno/a.

Per l'attuazione di una scuola inclusiva, è fondamentale pensare alla classe come ad una comunità educativa, ad un'organizzazione i cui tratti costitutivi sono la relazione, la partecipazione, la solidarietà ed il bene comune. La relazione non è subordinata all'obiettivo da raggiungere, che è in se stesso legato allo stare in relazione. Si tratta, quindi, di un elemento prioritario. La partecipazione raccoglie gli individui che hanno scopi comuni e partecipano a quella missione attivamente. La solidarietà ed il bene comune sono dati per scontato, in quanto elementi fondanti della comunità.

La comunità educativa diventa, però, escludente quando i confini sono rigidi, quando non si permette di uscire a chi è dentro e non si fa entrare chi è fuori. È includente, invece, quando c'è un interscambio tra dentro e fuori.

La comunità è definibile come un sistema chiuso o aperto che cerca di mantenere un proprio equilibrio, con una configurazione spaziale all'interno della quale gli individui si sentono a casa ed in cui vi è collaborazione. È un luogo di interdipendenze positive che supportano dinamiche di mutuo sostegno ma anche un luogo di condivisione di attività che creano comunità. È un gruppo orientato al processo che condivide principi e pratiche finalizzate alla realizzazione ed al rapporto con gli individui, fortificando un sentire comune.

L'aspetto che più spicca all'interno di una comunità è proprio la presenza del senso del NOI, superiore a quello dell'IO. Perché una scuola sia davvero inclusiva è necessario, dunque, trasformare la classe in comunità. Ciò significa orientare la classe nell'ottica comunitaria promuovendo attività pratiche, di apprendimento, di discorso, di ricerca e d'improvvisazione. Trasformare la classe in comunità significa riconoscere e mettere in

⁷⁸ Santi M., Zorzi E., (2020), Toward jazzing society? Improvisation as capability in inclusive education, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, PensaMultimedia, 8 (2), pp.3-32, DOI: 10.7346/sipes-02-2020-01

atto attività dinamiche attraverso processi di insegnamento-apprendimento. Si ragiona sul fare, sull'agire e sul mettere in pratica. Implica partecipazione e, quindi, un setting e dei contesti che consentano opportunità partecipative.

In una comunità educante si ragiona, quindi, in un'ottica di apprendimento condiviso in cui il carico, la responsabilità del pensare e la costruzione del sapere avviene nella condivisione con l'Altro. È, dunque, inclusiva perché si focalizza sulle differenze e sulla valorizzazione di queste. Non prevede attività omologanti, ma dà l'opportunità a tutti ed a ciascuno di sviluppare un proprio livello. L'attenzione è focalizzata sul processo. La scuola inclusiva si deve basare sulla dimensione del "fare", che si concretizza in attività laboratoriali in cui si richiede di produrre qualcosa al fine di far emergere l'expertise di tutti e di ciascuno. Deve essere poi una comunità di discorso, ossia deve focalizzarsi sulla comunicazione prestando maggiore attenzione al significato. Il dialogo è, infatti, luogo di partecipazione, di costruzione e di condivisione di significati, che puntano sulla valorizzazione delle differenze.

La ricerca è, invece, lo spazio di valorizzazione del dubbio, della domanda e del problema. È un apprendimento inteso come processo di scoperta, come ad esempio la Philosophy for Children (Lipman, 2003). La comunità che improvvisa è, infine, una comunità che si abitua a vedere l'imprevisto, il cambiamento e la variazione in un'ottica di possibilità valorizzando il qui ed ora. L'imprevisto ci aiuta a mettere in gioco le nostre risorse per scoprirne di nuove.

In quest'ottica cambia anche il ruolo dell'insegnante che non è più colui che detiene il sapere, un "trasmettitore" di conoscenze e di informazioni, ma diventa un "designer" di spazi di apprendimento, un facilitatore dei processi di apprendimento che sa promuovere lo sviluppo e l'apprendimento in tempi precisi e mirati, che presta attenzione alle specificità del singolo e crede nella capacità degli allievi valorizzandone i talenti (Zorzi,2020). Saper facilitare vuol dire riconoscere quando intervenire, sottolineare i punti di vista e le opinioni emergenti, sollecitare i chiarimenti e non preoccuparsi di giungere ad una conclusione. Il facilitatore ha due funzioni fondamentali:

- Regolativa: favorisce la partecipazione e crea opportunità;

- Epistemica: sostiene il processo di conoscenza.

La funzione dell'insegnante facilitatore può declinarsi in 8 ruoli differenti:

- Caregiver: pone l'attenzione all'aspetto emotivo;
- Modulatore e monitor: controlla i processi che stanno accadendo chiamandoli per nome;
- Scaffolder: supporta le attività per poi scomparire all'aumentare delle capacità del gruppo;
- Liberatore: libera colui che apprende dalla paura dell'errore;
- Promotore: colui che rinforza l'autostima e coinvolge tutti valorizzandone l'intervento;
- Provocatore: ha la funzione di spingere all'approfondimento per far avanzare la conoscenza.

L'insegnante, infine, per poter progettare inclusivamente deve guardare ad una didattica differenziata e ad una progettazione a ritroso. Poiché ogni classe è formata da bambini con un potenziale da riconoscere, sviluppare e potenziare, ogni studente ha bisogno di confrontarsi con compiti e prestazioni al loro livello che si pongano come sfide e di poter contare su programmi ed attività differenziate. In quest'ottica l'insegnante può promuovere attività che permettano di differenziare i livelli e di gestire i tempi in modo personalizzato, focalizzandosi sui talenti di ciascuno. Per questo viene in aiuto quella che viene definita didattica differenziata, che promuove processi di apprendimento significativo per tutti gli alunni e le alunne in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti (D'Alonzo, 2016, p.47). Si inizia, quindi, a pensare, ai fini di una didattica inclusiva, in un'ottica di personalizzazione ed individualizzazione. Con il termine individualizzazione ci si riferisce a tutte quelle strategie didattiche che mirano a garantire a tutti gli studenti ed a ciascuno il raggiungimento degli stessi obiettivi attraverso percorsi di insegnamento-apprendimento diversi; la personalizzazione indica, invece, tutte le strategie didattiche che hanno come finalità il raggiungimento di obiettivi diversi facendo emergere in tutti gli allievi ed in ciascuno una propria forma di eccellenza cognitiva.

La differenziazione didattica fonde questi due approcci chiedendo all'insegnante di ragionare in modo più inclusivo. La progettazione va pensata come un ingranaggio composto da tre differenti rotelle:

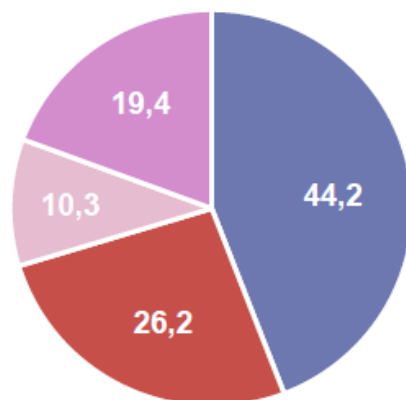
- Lo studente nella sua pluralità di intelligenze e talenti;
- L'insegnante come facilitatore;
- Il curriculum come valorizzazione del potenziale cognitivo.

Questi ingranaggi connessi tra di loro consentono di favorire il benessere, la valorizzazione ed il potenziamento dei talenti di tutti in uno spazio classe inclusivo in cui poter agire liberamente.

3.3. L'INCLUSIONE SCOLASTICA DURANTE LA PANDEMIA

La DaD ha lasciato indietro l'aspetto inclusivo? Secondo l'Invalsi (2020)⁷⁹ 800.000 studenti stranieri, 276.109 studenti DSA, 259.757 studenti con disabilità hanno rischiato di perdersi con l'avvento della DaD. La ricerca "Oltre le Distanze", condotta dalla

È a conoscenza di qualche alunno/a con disabilità "sparito" dalla DaD della classe?



- No, gli/le alunni/e che seguo sono ben integrati nelle forme di DaD attivate
- Sì, in alcuni casi le forme di DaD attivate si sono rivelate inefficaci dal punto di vista dell'inclusione
- Sì, ma solo perchè in base al suo PEI non sono ipotizzabili interventi didattici che non siano in presenza
- Sì, ma solo perchè sta seguendo percorsi DaD individualizzati

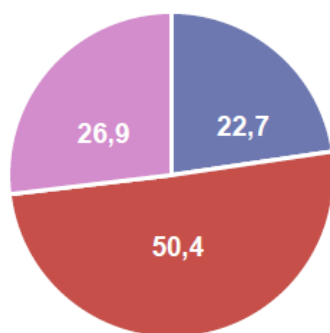
Fondazione Agnelli⁸⁰, ha evidenziato che il 44% degli alunni con disabilità sono stati ben integrati nelle attività di Didattica a Distanza e nel 19% dei casi sono stati attivati percorsi di Didattica a Distanza individualizzata. Nonostante questo, però, "la didattica a distanza lascia indietro almeno un alunno con disabilità su 4. Il fatto si aggrava se si considera che per un altro 10% dei casi il PEI non lascia spazio interventi

⁷⁹ Invalsi (2020), Gli ostacoli alla DaD nell'opinione dei Dirigenti Scolastici, ricerca pubblicata online a settembre 2020 all'indirizzo, Invalsiopen.it <https://bit.ly/37OYauK>

⁸⁰ Fondazione Agnelli (2020), Oltre le distanze. L'indagine preliminare, Gedi Visual <https://bit.ly/3gv72da>

di sostegno da remoto" (Fondazione Agnelli, 2020). Se un terzo degli studenti sono stati, dunque, esclusi dai processi di Didattica a Distanza e hanno subito una perdita nell'apprendimento, è possibile affermare che la DaD non si è sposata felicemente con l'inclusione. Questa lacuna doveva assolutamente essere colmata. La Fondazione Agnelli, insieme all'Università di Bolzano, Lumsa e di Trento, ha attivato, infatti, un programma di formazione volto a docenti di sostegno e docenti curricolari composto da 9 webinar e 45 workshop di lavoro a sostegno delle pratiche delle attività inclusive durante la Didattica a Distanza. Italo Fiorin nel primo webinar "La scuola inclusiva sta superando il test della distanza?"⁸¹ ha evidenziato una tangibile perdita delle strategie didattiche inclusive che sono quelle che consentono di stare dentro al compito a diversi livelli di risultati. Si sono perse, inoltre, la flessibilità interna e le alleanze con gli altri professionisti. Gli insegnanti hanno, infatti, evidenziato che durante i Consigli di Classe non veniva prestata grande attenzione alla preparazione dei materiali didattici

Nelle sue classi, sono stati messi a disposizione materiali didattici DaD utilizzabili anche dagli alunni/e con disabilità SENZA necessità di adattamento?



• No • Si, ma solo in alcuni casi • Si, praticamente sempre

facilmente fruibili dagli alunni con disabilità (27%). Per il 50% dei casi era necessario l'adattamento dei materiali in parte e per il 23% in tutto. Era l'insegnante di sostegno, inoltre, che si occupava per il 92% dei casi di adattare il materiale scolastico per gli alunni con disabilità, "solo in un caso su quattro l'insegnante curricolare predispone già in partenza materiali inclusivi".

Le perdite maggiori che gli insegnanti hanno riscontrato nei loro alunni con disabilità riguardavano il comportamento per il 52%, l'autonomia, l'apprendimento e la comunicazione per il 61%.

Se la distanza ha reso problematici tali aspetti, è evidente che bisognava agire traducendone i criteri inclusivi: serviva una didattica di team, di gruppo classe e di solide

⁸¹ https://www.youtube.com/watch?v=V1_ndoWiweQ

alleanze⁸². Per fare questo era necessario lavorare in un'ottica di solidarietà, cooperazione e competenza andando a ridiscutere il patto fondativo su cui si fa inclusione, ovvero il PEI, coinvolgendo la scuola e la famiglia che ha avuto un ruolo importantissimo in quella fase di distanza. Ciò che sembrava, infatti, funzionare maggiormente, nell'a.s. 2019/2020, era la collaborazione tra famiglia ed insegnanti.⁸³ L'Arca di Noè come modello del prendersi cura della diversità e del costruire insieme qualcosa per sfidare la tempesta è l'immagine di cui Fiorin (2020) si avvale per rappresentare come avrebbe dovuto essere la Didattica a Distanza in quel periodo. Anche nell'indagine condotta dal SIRD sono emerse problematiche legate all'inclusione, in particolare:

"la prima sottocategoria è relativa al rischio di dispersione in quanto sembra che la DaD possa amplificare tale fenomeno. La seconda sottocategoria riguarda gli studenti con problematiche certificate per disabilità o per disturbi evolutivi specifici, che riscontrano maggiori difficoltà nella fruizione della DaD anche in relazione alla necessità di essere seguiti da una figura adulta di supporto. La terza sottocategoria fa riferimento ai possibili problemi di salute degli studenti o delle loro famiglie, che possono rappresentare un ostacolo alla possibilità di seguire e partecipare attivamente alla didattica on-line. Strettamente connessa ai problemi di salute è la quarta sottocategoria che fa riferimento al disagio degli alunni di tipo emotivo e psicologico. Un'altra sottocategoria connessa al tema dell'inclusione è legata ai fattori socio-culturali ed economici in quanto [...] la DaD sembra poter contribuire ad amplificare il disagio socio-culturale ed economico delle famiglie. Un'altra dimensione che i docenti descrivono come ostacolo a una piena fruizione della DaD è relativa alle possibili conseguenze psicologiche della situazione emergenziale che ha provocato negli studenti insicurezza, spaesamento e instabilità" (Batini et al., 2020).

Le scuole che già adottavano una didattica inclusiva non hanno avuto grandi difficoltà, ma hanno dovuto solo rivedere i termini di tale didattica. È il caso dei docenti del plesso di Via Nomentana dell'Istituto d'istruzione per sordi "A. Magarotto" di Roma che, dopo

⁸² Italo Fiorin, Webinar 7 maggio 2020: "La scuola inclusiva sta superando il test della distanza?" https://www.youtube.com/watch?v=V1_ndoWiweQ

⁸³ Fondazione Agnelli (2020), Oltre le distanze. L'indagine preliminare, Gedi Visual <https://bit.ly/3gv72da>

una prima fase di assestamento con l'utilizzo di varie piattaforme, tra cui *WhatsApp*, sono riusciti a trovare il giusto aggancio per sfruttare tutte le metodologie e le strumentazioni capaci di facilitare e personalizzare gli apprendimenti per tutti gli alunni e le alunne normodotati e disabili. Ciò a cui maggiormente si è prestato attenzione, come emerge dalla maggioranza delle interviste, è stata la Progettazione Didattica non solo per il materiale da semplificare e da mettere a disposizione ma anche per quanto riguarda la piattaforma migliore da usare. Un grande punto di forza che emerge dalle varie interviste è stato il gioco, che è diventato uno strumento jolly da utilizzare non solo nelle situazioni di difficoltà per mantenere alta la concentrazione, ma anche per lavorare in un'ottica di inclusione.

Riassumendo: per garantire una Didattica a Distanza inclusiva sarebbe stato necessario:

- Attuare strategie attive di partecipazione;
- Consolidare una forte collaborazione tra gli studenti, una flessibilità nei tempi e negli spazi di apprendimento;
- Adattare il materiale didattico e le risorse rispetto al gruppo.

Un ambiente tecnologico per gli alunni con disabilità significava utilizzare materiali individualizzati studiati per le diverse capacità di ogni alunno/a, utilizzare dei codici comunicativi adeguati per far emergere il proprio talento, condividere gli strumenti con i compagni per lavorare insieme e lavorare per progetti al fine di aumentare la motivazione ed incentivare un apprendimento significativo. Un ambiente inclusivo che sia tecnologico o meno deve basarsi, infatti, sulla corresponsabilità didattica ed educativa, sulla partecipazione attiva degli alunni nel processo di apprendimento con attività di sperimentazione, collaborazione e strategie didattiche innovative calibrate sugli interessi e le potenzialità dell'alunno per far emergere il suo talento (Maurizio Piscitelli, Webinar per la Scuola Secondaria)⁸⁴.

⁸⁴https://www.iistropea.edu.it/attachments/article/1496/DaD%20e%20INCLUSIONE_Ispettore_Piscitelli.pdf

CAPITOLO IV

DALLA VOCE DEI BAMBINI

Dopo aver svolto un'attenta analisi sulla scuola prima e durante il COVID-19, andando ad approfondire le tre importanti dimensioni per lo sviluppo scolastico quali apprendimento, emozioni e relazioni tra pari ed il concetto di inclusione, è giunto il momento di presentare il progetto di ricerca "DADietro lo schermo", organizzato attraverso lo sviluppo di alcuni focus group che hanno visto coinvolti attivamente le alunne e gli alunni, come testimoni privilegiati per il tema della ricerca.

Prima di inoltrarci nell'esposizione della ricerca e dei suoi risultati è opportuna una breve introduzione metodologica al fine di spiegare cosa sia un focus group e le fasi che lo compongono.

4.1. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO DI RICERCA "DADietro lo schermo"

Il progetto di ricerca "DADietro lo schermo" nasce, in collaborazione con la collega Erica Arduin e sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Eleonora Zorzi, per lo sviluppo delle nostre tesi magistrali.

Lo scopo, considerato il periodo storico che stiamo vivendo, è quello di indagare i cambiamenti avvenuti all'interno del contesto classe durante il periodo della DaD, cogliendone gli aspetti scolastici, didattici e relazionali attraverso lo sviluppo di alcuni focus group, che ha visto coinvolti attivamente le alunne e gli alunni di Scuola Primaria e Secondaria di Secondo Grado, come testimoni privilegiati per il tema della ricerca.

Nel presente lavoro sarà trattata la parte di ricerca relativa alla Scuola Primaria che ha visto coinvolti la partecipazione di 43 studenti di età compresa tra i 6 e i 10 anni.

I temi sondati ed oggetto del focus si sono focalizzati sulla Didattica a Distanza (DaD) e sulla scuola "in presenza", sull'apprendimento e sulla motivazione, sulle relazioni tra pari, sulle emozioni vissute e sul tema dell'inclusione.

4.1.1. FASE 1: PIANIFICAZIONE DEL FOCUS GROUP “DADietro lo schermo”

<i>Traccia del focus group “DADietro lo schermo”</i>
<u>Le percezioni degli studenti riguardo la DaD</u> <ol style="list-style-type: none">1. Come avete vissuto le lezioni in DaD?2. Tale modalità ha favorito/ostacolato l'apprendimento?3. L'apprendimento in DaD vi è risultato uguale all'apprendimento in presenza?
<u>Le emozioni vissute dagli studenti</u> <ol style="list-style-type: none">1. In quel periodo come vivevate la scuola?2. Ti sentivi meno motivato rispetto a quando eri in presenza?3. Come avete vissuto la lontananza dai vostri compagni di classe e dai maestri?
<u>Relazioni ed inclusione</u> <ol style="list-style-type: none">1. Questo modo di fare didattica ha favorito o ostacolato le vostre relazioni?2. Tale modalità didattica ha favorito/ostacolato l'inclusione?3. Cos'è per voi l'inclusione?4. Come si può fare inclusione in DaD? E prima come si faceva?

Tabella 1: traccia del focus group.

Durante la prima fase del focus group, quella riguardante la pianificazione, è stata predisposta per macro aree una traccia d'intervista con domande stimolo (Tabella 1) quali input per la conversazione.

Successivamente, verso aprile-maggio, giunto il momento d'inizio dei focus group, prima di dare avvio alla discussione tra i partecipanti, è stato effettuato per ogni gruppo di studenti (in totale 5), una breve presentazione del progetto di ricerca “DADietro lo schermo”. È stato esplicitato il tema della ricerca, ovvero le esperienze a scuola, in particolare durante la DaD, ed i vari aspetti ad essa collegati come apprendimento, emozioni e relazioni. È stato, inoltre, spiegato che sarebbero state proiettate delle immagini aventi funzione di stimolo e che avrebbero potuto esprimersi in modo libero, in quanto ciò che avrebbero detto non sarebbe stato né giusto né sbagliato. È stato, infine, comunicato, soprattutto ai più piccoli, che a conclusione del focus group

avrebbero dovuto produrre una rappresentazione grafica pensando alla parola inclusione.

Per quanto riguarda l'ambiente, invece, è stata scelta un'aula della scuola adibita appositamente con delle sedie a semicerchio ed una Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) a disposizione.

4.1.2. FASE 2: RECLUTAMENTO DEI PARTECIPANTI

Il gruppo di partecipanti selezionato era formato da 43 studenti della Scuola Primaria, tra i 6 e i 10 anni, frequentati una classe prima (19 alunni di cui 8 femmine e 11 maschi) ed una classe quarta (24 alunni di cui 11 maschi e 13 femmine), in cui la sottoscritta ha insegnato. Ciascuna classe è stata suddivisa in sottogruppi, per un totale di cinque, al fine di facilitare la discussione e, quindi, la raccolta delle informazioni. La classe prima è stata suddivisa in due sottogruppi: il primo composto da 9 alunni ed il secondo da 10; la classe quarta, invece, è stata suddivisa in tre sottogruppi ciascuno composto da 8 partecipanti.

Prima di mettere in atto i focus group è stata redatta per i genitori, in quanto gli alunni partecipanti erano minorenni, la lettera di presentazione in cui è stata richiesta la collaborazione dei loro figli ed è stato descritto il tema della ricerca. In allegato è stato inviato anche il modulo per il consenso al trattamento dei dati.

4.1.3. FASE 3: DISCUSSIONE DI GRUPPO

I focus group sono stati condotti in presenza ed in forma semi-direttiva, ovvero lasciando libero spazio di interazione ma equilibrando gli interventi dei partecipanti, mediante uno strumento di rilevazione consistente in una traccia, più o meno articolata di domande, di cui sono stati predeterminati i contenuti, ma la cui formulazione è stata libera e con ordine di sequenza variabile. La raccolta dei dati è stata avviata verso fine aprile - inizio maggio 2021, in cinque giornate differenti, rispettando le norme di sicurezza anti-COVID e registrando, previa autorizzazione raccolta, la discussione emergente. Gli alunni sono stati condotti, una volta suddivisi nei vari sottogruppi, nell'aula della scuola predisposta ad hoc per l'occasione. Qui è stato presentato a ciascuno dei cinque sottogruppi, nelle

cinque differenti giornate in cui è stata svolta la ricerca, il lavoro che avrebbero svolto. È stato spiegato loro innanzitutto che cos'è un focus group, poi che avrebbero ricevuto degli stimoli e che, infine, avrebbero dato vita alla discussione e, quindi, al confronto. È stato precisato, inoltre, che le risposte fornite non sarebbero state né giuste né sbagliate, ma che lo scopo era quello di ascoltare la loro opinione ed il loro punto di vista. È stato puntualizzato, infine, che la registrazione audio avrebbe consentito, in un secondo momento, l'analisi e l'interpretazione dei dati emersi. In seguito, è stato dato avvio ai focus group presentando degli stimoli, per macro aree, che hanno consentito alle bambine ed ai bambini di entrare nel tema oggetto della discussione. Il primo stimolo (fig. 3) è stato un'immagine rappresentativa della DaD, il secondo stimolo (fig. 4) è stato un'immagine rappresentativa del concetto di emozione ed il terzo stimolo, avente lo scopo di indagare il concetto di inclusione, è stato differente per le due classi: la classe prima è stata introdotta al tema con la lettura della storia di "Elmer, elefante variopinto" (McKee, 2015, fig. 5), al quale poi è seguita la richiesta di disegnare cosa avrebbero fatto loro per non far sentire solo un amico ed accoglierlo nella classe; mentre la classe quarta è partita da un'immagine rappresentante l'inclusione (fig. 6), dandone una successiva definizione affinché fosse chiaro il significato di tale concetto.



Figura 3: foto stimolo riguardante il tema DAD.



Figura 4: foto stimolo riguardante il tema delle EMOZIONI.

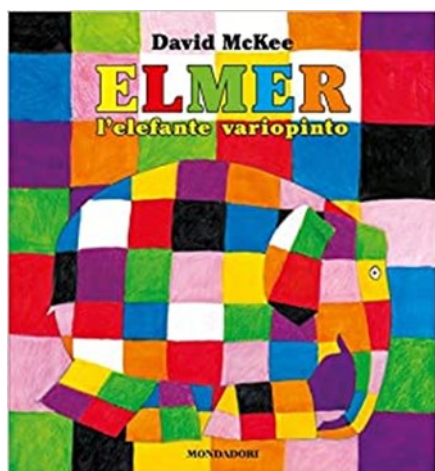


Figura 5: copertina del libro "Elmer, l'elefante variopinto"- stimolo riguardante l'INCLUSIONE per la classe prima.



Figura 6: foto stimolo riguardante il tema dell'INCLUSIONE per la classe quarta.

Giunti al termine di ogni focus group, per tirare le fila del discorso, è stato chiesto ad ogni partecipante di esprimere un giudizio positivo e/o negativo della DaD, dandone anche una spiegazione. Sono stati, infine, ringraziati per il contributo fornito e premiati con un piccolo attestato di partecipazione (fig. 7).



Figura 7: attestato di partecipazione consegnato agli alunni partecipanti al focus group.

4.1.3.1. INTRODUZIONE METODOLOGICA: COS'È UN FOCUS GROUP?

Il focus group o intervista di gruppo focalizzata è una tecnica non standardizzata di rilevazione dell'informazione basata su una discussione, che è solo apparentemente informale, tra un gruppo di persone di dimensioni non troppo estese, alla presenza di uno o più moderatori, incentrata su un argomento che si vuole indagare in profondità (Acoacella, 2005). Nello specifico per "focus" si intende una discussione focalizzata e limitata ad un numero ristretto di argomenti che vengono però analizzati in profondità (Stewart e Shamdassani, 1990). Con il termine "group" si intende, invece, la fonte di informazione, che non è rappresentata da un singolo individuo, ma da un gruppo di individui, in interazione reciproca (Corrao, 2000).

Tale tecnica prevede la presenza di un moderatore, di un osservatore e di un piccolo gruppo di persone invitate per fornire informazioni su un tema specifico o su aspetti particolari a seconda dell'interesse del ricercatore (o del gruppo di ricerca). La presenza delle figure sopra citate è necessaria per la natura tendenzialmente non standardizzata delle domande e delle reazioni, oltre che per la spontaneità della discussione (Acoacella, 2008). Il focus group, perciò, consente un accesso privilegiato alle conversazioni interne al gruppo (Bloor, 2002) e la raccolta di dati riguardanti i significati, i processi e le norme che emergono rispetto ad una data questione.

Nasce negli Anni '40 del XX secolo grazie al sociologo Merton (Luceri, 2013), il quale era intenzionato a capire come l'esposizione alla propaganda bellica influenzasse il pubblico utilizzando interviste individuali a piccoli gruppi, coinvolgendoli in discussioni più ampie, anziché un gran numero di persone a cui rivolgere domande dirette con risposte quantificabili (Merton, Fiske, Kendall, 1992). Questo metodo si diffuse nel campo del marketing, del business e della pubblicità (Albanesi, 2004) con l'aiuto di figure professionali come lo psicologo E. Dichter, il quale diede il nome a questa tecnica⁸⁵. Nel corso del tempo, tale metodo di raccolta dati subì numerosi cambiamenti da parte dei ricercatori, che l'adattarono agli obiettivi delle loro ricerche ed ai settori in cui

⁸⁵ TED- "Hector Lanz. I focus group. Come funzionano?"
https://www.ted.com/talks/hector_lanz_how_do_focus_groups_work/transcript?language=it

operavano. Oggi risulta uno strumento di ricerca qualitativo utilizzato maggiormente all'interno della ricerca sociale.

Autori come R. Fideli e A. Marradi (Acocella, 2008) considerano tale tecnica come un'intervista non standardizzata, che ha lo scopo di rilevare situazioni, comportamenti, atteggiamenti, opinioni all'interno di un quadro di ricerca. Krueger (1994) sostiene, al contrario, che il focus group sia un insieme di discussioni pianificate al fine di ottenere percezioni su un ambito d'interesse all'interno di un ambiente permissivo. Tale tecnica prevede, in altri termini, soggetti precedentemente selezionati, perché portatori di determinate caratteristiche, che forniscono dati qualitativi all'interno di una discussione focalizzata per approfondire e comprendere l'argomento di ricerca (Acoacella, 2008). La capacità informativa dei focus group risiede nel dibattito che si crea tra i partecipanti sotto la guida di un moderatore. Sono questi attori che, interagendo tra loro, verbalmente e non, contribuiranno alla co-produzione delle informazioni finali.

Relativamente a questa tecnica si preferisce usare l'espressione "discussione di gruppo" piuttosto che "intervista di gruppo", dal momento che quest'ultima evoca l'idea del porre domande da parte di un intervistatore e del fornire risposte da parte degli intervistati. Nei focus group, anche più strutturati, il moderatore lancia, invece, un tema di discussione ed attende che la risposta sia generata dalla discussione di gruppo e, quindi, dall'interazione e dalle dinamiche che si instaurano tra i partecipanti (Acoacella, 2005).

A seconda del livello di strutturazione del focus group (non direttivo, semi-strutturato o strutturato) si può predisporre una traccia d'intervista più o meno articolata, sulla base dell'interazione di gruppo che si vuole ottenere. La traccia contiene, in genere, diverse domande aperte, precedentemente programmate e dalla formulazione flessibile. L'ordine degli argomenti che si intendono affrontare dovrebbe andare da quelli più generali a quelli più specifici e trattando i temi più importanti verso il centro della discussione (Stagi, 2000). Durante il dibattito si attivano diversi meccanismi cognitivi e comunicativi che possono configurarsi, ai fini dell'informazione prodotta e della qualità dei risultati finali, come delle risorse o dei limiti. Nella fase iniziale, un errore cognitivo che si può verificare riguarda il significato dei termini, che possono risultare poco chiari

ai membri del gruppo. Il moderatore, quindi, dovrà chiarirne il significato e sollecitare i partecipanti, durante tutta la discussione, a svolgere il medesimo compito. Il confronto continuo tra gli attori sociali permette, infatti, di chiarire le posizioni di ognuno, paragonandole a quelle degli altri, secondo un procedimento di “sharing and comparing” (letteralmente “condivisione e confronto”). Il moderatore è in grado, in questo modo, di cogliere i diversi significati che i partecipanti attribuiscono alle varie espressioni che vengono utilizzate (Acoacella, 2005). Il moderatore deve possedere intuito, fiducia in sé, autocontrollo, competenze metodologiche e saper stimolare il gruppo a cooperare. Tale ruolo oscilla, in linea generale, tra due poli: uno strumentale legato al compito e finalizzato ad ottenere informazioni pertinenti agli obiettivi cognitivi, uno relazionale teso a controllare il modo in cui i partecipanti interagiscono. Un giusto equilibrio tra queste due componenti rende il leader adatto a condurre la discussione di un focus group (Acoacella, 2008). All’inizio della discussione il moderatore svolge una funzione motivazionale, illustrando al gruppo quali siano gli interessi che hanno spinto il gruppo di ricerca ad intraprendere quel determinato percorso. Egli espone ai partecipanti i temi che verranno trattati, li rassicura, cerca di conquistarne la fiducia, chiarendo i loro dubbi e spiegando ciò che si intende approfondire. Egli deve, inoltre, indicare la durata dell’incontro, garantire il rispetto dell’anonimato, nonostante la registrazione, e stabilire alcune regole da seguire durante l’interazione al fine di facilitarla ed articularla. Il moderatore deve anche stimolare la discussione, introducendo via via i diversi temi, riproponendo argomenti non ancora affrontati o non approfonditi ed evitando di tornare su quelli già discussi. Egli deve favorire, infine, la coesione interna al gruppo ed il confronto delle opinioni tra i partecipanti, diffondendo un clima confidenziale e di reciproca appartenenza al gruppo (Acoacella, 2008). L’assunzione da parte del moderatore di un atteggiamento confidenziale può facilitare l’instaurarsi di un ambiente rilassato per offrire ai partecipanti l’opportunità di esprimersi liberamente sugli argomenti che verranno successivamente trattati. Il moderatore deve assumere questo atteggiamento durante tutto il tempo di discussione, al fine di tenere alta l’attenzione e la partecipazione di tutti i membri del gruppo, incoraggiando quelli più introversi (Acoacella, 2008).

In un focus group i partecipanti, oltre a definire in modo diverso una identica situazione, possono anche riportare alla luce aspetti dimenticati o marginali; tali dinamiche non si verificano in un'intervista a due, in quanto l'interazione è presente in modo asimmetrico e lineare, ma si verificano in un focus group perché l'interazione rende possibile costruire reti di significati ampliando gli stimoli. È per questo motivo che il focus group viene considerato da molti come una tecnica appropriata per ottenere risposte nuove, opinioni inaspettate ed aspetti originali su un fenomeno complesso e poco conosciuto (Acoacella, 2005).

I vantaggi di un focus group possono essere ricondotti ad una raccolta dati più rapida e ad un costo inferiore rispetto alla singola intervista, ad un'interazione immediata che consente di cogliere maggiori sfaccettature, ad una maggiore consapevolezza da parte dei partecipanti delle proprie idee ed all'emergere di aspetti considerati prioritari dal gruppo. Gli svantaggi, invece, possono riguardare i limiti di generalizzazione, l'influenza del moderatore che inconsapevolmente sollecita le risposte, l'influenza dei soggetti cosiddetti "forti" che possono influenzare le risposte altrui, il conformismo che può inibire le considerazioni personali dei partecipanti e la complessità di identificare, nell'elaborazione dei dati, categorie coerenti con le finalità della ricerca.

Per la corretta esecuzione di un focus group è necessario lo svolgimento nelle seguenti fasi procedurali:⁸⁶

- Pianificazione;
- Reclutamento;
- Discussione di gruppo;
- Analisi dei dati.

Nella fase di pianificazione il ricercatore dovrà predisporre, a partire dalla domanda di ricerca e dopo un'attenta analisi, il materiale illustrativo da sottoporre ai partecipanti.

⁸⁶ Linee guida per la conduzione dei focus group con le OO.SS. per la convalida delle evidenze della rilevazione dei fabbisogni professionali delle imprese, *Sistema del Lifelong Learning della Regione Autonoma della Sardegna*, pp.1-12, <https://www.sardegnaalavoro.it/wp-content/uploads/2015/08/Linee-guida-per-la-conduzione-dei-focus-group.pdf>

Dovrà poi stilare un canovaccio per l'intervista che servirà per presentare ai membri del gruppo cosa si andrà a fare e, successivamente, per stimolare la discussione. La traccia di un focus group è, solitamente, composta da tre parti: un'introduzione, in cui il ricercatore si presenta ed illustra l'obiettivo dell'intervista; delle domande guida per la conduzione della discussione di gruppo che il ricercatore utilizza come filo conduttore ed in caso di silenzi da parte del gruppo; una conclusione, in cui si ringraziano i partecipanti per il loro contributo. In fase di pianificazione, è necessario, inoltre, scegliere l'ambiente, che deve possedere caratteristiche strutturali e funzionali adeguate al focus group che si intende svolgere.

Nella fase di reclutamento, in base allo scopo di indagine prefissato, si dovranno selezionare i soggetti che prenderanno parte alla discussione. Il gruppo può essere omogeneo o eterogeneo con un numero di partecipanti consigliato tra 6 e 10. È importante, in questa fase, predisporre due documenti: la lettera di presentazione, in cui si delinea il tema della ricerca e si invita i partecipanti ad aderire, ed il modulo per il consenso al trattamento dei dati.

Nella fase di discussione di gruppo si presenteranno delle domande o delle immagini stimolo che consentiranno l'avvio della discussione, che sarà registrata, lasciando libero spazio ai partecipanti di confrontarsi e fare commenti e considerazioni. Ci potranno poi essere domande di transizione che serviranno per gestire il flusso della discussione. Nella fase conclusiva, il conduttore cercherà, infine, di portare a termine il focus group senza interrompere eventuali spunti di approfondimento.

Nella fase conclusiva di analisi dei dati si andrà a sbobinare quanto raccolto per poi fare un'analisi dei protocolli discorsivi ottenuti. Tale analisi si svolgerà focalizzandosi sui concetti chiave emersi nella discussione e creando delle categorie interpretative che permetteranno la formulazione di un'interpretazione generalizzabile a situazioni e contesti allargati. A seguito delle categorizzazioni e delle successive elaborazioni, si andranno, infine, a formalizzare le evidenze ottenute.

4.4. FASE 4: RISULTATI E ANALISI DEI DATI CON ATLAS.TI 9.0

Giunti alla fase conclusiva di analisi dei dati, verso fine maggio-inizio giugno, le cinque registrazioni raccolte sono state sbobinate. È stata svolta, successivamente, previa lettura del testo “L’analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con atlas.ti” (Chiarolanza, De Gregorio, 2007) che ha funto da guida, l’analisi quanti-qualitativa dei protocolli discorsivi ottenuti, con l’utilizzo di ATLAS.ti 9.0, un software progettato per facilitare il processo di codifica e recupero dei dati e per l’elaborazione dei modelli teorici sottostanti ai dati stessi.

Dall’analisi dei protocolli discorsi sono emersi in tutto 156 codici, che sono stati raggruppati poi in famiglie e, successivamente, accorpate sulla base di alcune parole chiave, in mappe concettuali (Fig. 8 e Fig. 16).

4.4.1. UN PARALLELISMO TRA LA DAD E LA SCUOLA IN PRESENZA

Dall’analisi delle risposte relative alla DaD è emerso come questo tipo di scuola sia una scuola della distanza, che costringe a stare a casa tutto il giorno dietro un computer senza gli amici, priva del contatto a causa della lontananza, ma anche della parola a causa dei microfoni spenti. Mette, quindi, tristezza ed è dai bambini poco apprezzata.

“La prima cosa che mi viene in mente quando sento la parola DaD è sicuramente distanza, perché DaD è uguale a distanza.” A., 9 anni.

“Durante la DaD stavamo sempre al computer. Abbiamo fatto le cose di scuola, ma sul computer, sul telefono o sul tablet.” E., 6 anni.

“Però è proprio brutto il Covid perché non possiamo abbracciarci e nemmeno darci i bacini” C., 6 anni.

“Quando non c’era il Covid almeno eravamo vicini di banco, ci tenevamo la mano in fila ed era un po’ più bello perché sembrava di essere più amici. E poi con il Covid non ci possiamo prestare le cose e quindi se uno di noi non ha le forbici, tu non glielie puoi prestare e non lo puoi aiutare.” M., 9 anni.

“A merenda bisognava spegnere le telecamere quindi non si poteva più parlare e durante la lezione invece bisognava tenere il microfono spento quindi tu non avevi la tua parola, non eri libero di esporre ciò che volevi dire.”

E., 9 anni. “Io vedo sempre la maestra e i bambini sembrano tristi per fare la lezione in DaD [...]” M., 9 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”)

Successivamente sono stati fatti emergere gli aspetti negativi e positivi. Relativamente agli aspetti negativi sono emersi la mancanza di contatto, il non vedere gli amici da vicino e, in assoluto, la frammentarietà della lezione dovuta alla scarsa connessione ed alla stanchezza che lo stare davanti al computer comporta.

“[...] volevo giocare con i miei compagni e non potevo farlo perché c’è il Covid, che non ci lascia vederci.” P., 6 anni.

“È stato un po’ triste non essere esattamente insieme con loro, mentre qua è molto più bello. È bello essere qua a scuola tutti insieme, mentre in DaD mi sentivo un po’ più solo, anche se c’era la mamma al piano di sotto, ma mi sentivo comunque solo perché vedevo i miei amici ma esattamente non è che erano con me, non erano vicini, non è la stessa come qua a scuola. Quello che mi mancava particolarmente dei miei compagni era stare vicino a loro.” A., 9 anni.

“Non mi è piaciuto fare la DaD perché mi si stancavano tanto gli occhi e mi veniva sonno. Ed era un po’ difficile per il problema del computer perché nel mio avevo un problema, ed ogni tanto si spegneva ed io perdevo qualche cosa.” M., 6 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”).

Per quanto concerne gli aspetti positivi, invece, è stato delineato che questo periodo di DaD è stato non solo un allenamento futuro all’uso della tecnologia, ma anche un’occasione per le alunne e gli alunni per fare gruppo. È inoltre emerso come tramite questa modalità digitale è stato possibile una continuità nel fare scuola e vedersi ugualmente con i compagni, seppur dietro lo schermo, ed è stato un momento per poter trascorrere più tempo con la propria famiglia.

“Quando ero in DaD nessuno dei compagni mi poteva aiutare però almeno sarò più preparato quando avrò più anni così mi arrangio a fare le mie cose con il computer, anche se un aiuto in più non fa mai male [...]” E., 10 anni.

“Per me la DaD ci ha fatto capire anche delle cose: ci ha fatto imparare a stare più uniti e formare un gruppo più solido [...]” M., 9 anni.

“[...] poi la DaD ha iniziato ad essere interessante perché, certo non vedevamo i nostri compagni di classe, però almeno potevamo parlarci insieme e seguire le lezioni di scuola.” V., 9 anni.

“Un’ altra cosa positiva della DaD è che potevi stare di più con la tua famiglia” S., 9 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”).

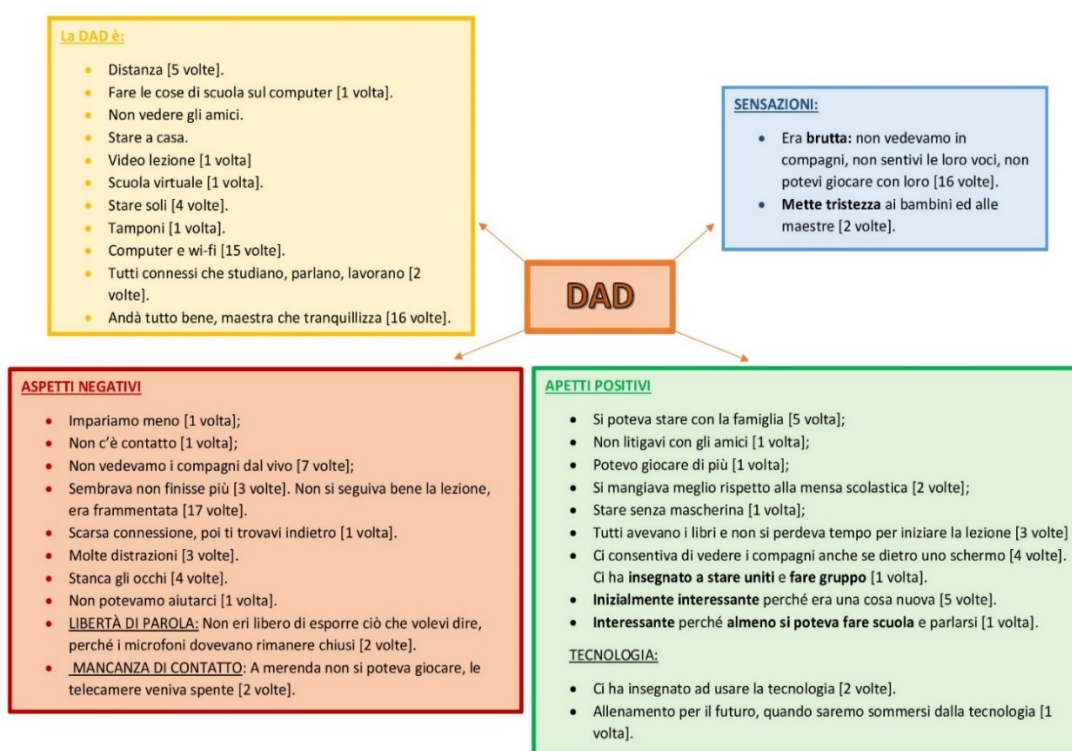


Figura 8: schema riguardante la DAD.

La ricerca nazionale, condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) per avviare una riflessione sulla Didattica a Distanza (DaD) adottata durante l'emergenza Covid-19, ha riscontrato le medesime criticità ed i medesimi punti di forza. In questo caso, le domande di ricerca sono state poste ai docenti con lo scopo di indagare i punti

di forza e di debolezza della DaD, nonché le difficoltà riscontrate dagli studenti. Tali difficoltà riguardano problematiche connesse.

«Agli strumenti tecnologici attribuibili alla quantità, qualità e fruibilità della strumentazione a disposizione: [...] connessione scarsa/assente in relazione ai problemi di connessione che sorgono durante le lezioni (mancanza di linea internet, poco segnale) e che impediscono agli studenti di partecipare in maniera continua alle lezioni; difficoltà con le piattaforme che non sempre risultano essere accessibili, adeguate e funzionanti. [Altre problematiche sono connesse] alla mancata relazione/interazione sociale in presenza. In questa categoria rientrano tutti gli aspetti legati alla dimensione relazionale che ha inevitabilmente assunto nuove forme a causa della distanza fisica e della mediazione informatica. Sono state individuate due sottocategorie: la prima riguarda in generale la carenza di relazioni in presenza/sociali in cui gli attori non sono specificati; la seconda sottocategoria riguarda la relazione docenti-alunni in riferimento alla mancanza di contatto fisico, alle difficoltà di interazione [...]. [...] [Viene, inoltre individuata] la sottocategoria *relazioni tra pari* che fa riferimento alle evidenze che mettono in luce che la mancanza di interazione sociale in classe limita la socializzazione tra pari. Rientrano in questa sottocategoria anche le evidenze relative a una riduzione del confronto, della collaborazione, del supporto tra studenti e a uno scarso senso di appartenenza alla comunità scolastica.» (Batini et al., 2020)⁸⁷.

Il tema della DaD è stato affrontato dai bambini ponendo un parallelismo con la scuola “in presenza” da cui sono emersi aspetti positivi e negativi, anche di quest’ultima.

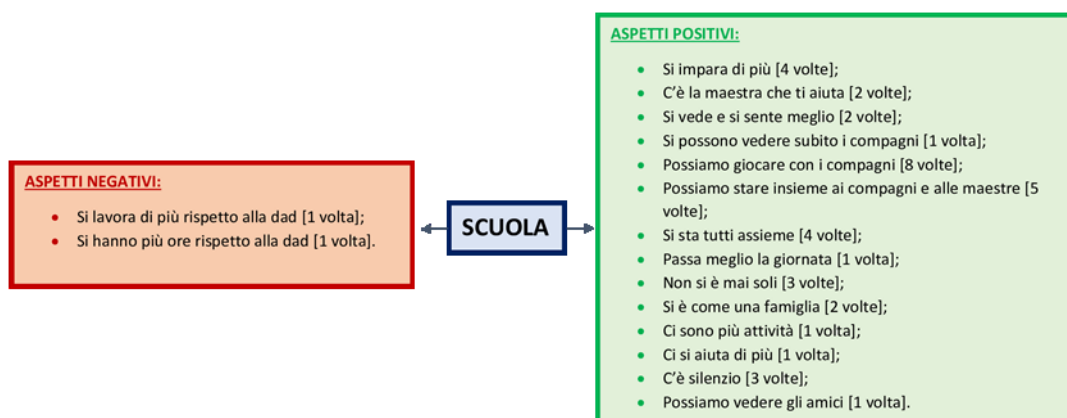


Figura 9: schema riguardante la SCUOLA.

⁸⁷ Battini. F. et al. (2020) “Un modello di analisi delle domande aperte nell’indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19”, *Ricercazione Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education*, 12 (2), 47-71. DOI: 10.32076/RA12211

Per gli aspetti positivi è emerso che si impara di più, perché la maestra riesce ad aiutare meglio la classe, ma anche perché si riesce a vedere e sentire meglio, con minori distrazioni rispetto a quando si è a casa. Un altro aspetto positivo, che i partecipanti hanno portato alla luce, riguarda lo stare tutti assieme e non sentirsi quindi soli.

“Qualche volta il computer si bloccava e quindi non riuscivo molto bene a capire. Poi io un giorno non avevo trovato la scheda e non riuscivo a seguire la spiegazione, invece in classe vado meglio perché riesco a sentire bene la maestra e se mi perdo posso seguire dalla lavagna.” G., 6 anni.

“Secondo me si impara meglio a scuola, ci sono meno cose che ci fanno ‘sconcentrare’ perché tipo ogni tanto in DaD capitava che mi perdeva a giocare con i giochi.” E., 6 anni.

“A scuola è più bello, essere tutti insieme, ci si sente meno soli e se ho bisogno posso chiedere aiuto al compagno vicino.” N., 9 anni.

“Quando sono tornata a scuola ero FE-LI-CIS-SI-MI-SI-MA, perché mi mancavano i miei amici.” B., 6 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”).

Un maggior carico di lavoro, rispetto alla DaD, ed un tempo scuola più lungo sono stati, invece, individuati dai partecipanti come aspetti negativi della scuola “in presenza”. Sweller (1988) è stato il primo che, sulla base di studi condotti sul problem solving all’Università di South Wales a Sydney, ha introdotto il concetto di carico cognitivo come “il carico imposto alla memoria di lavoro dall’informazione presentata” nel momento di “elaborazione e immagazzinamento delle informazioni” (Chandler et Sweller, 1991). Il carico di lavoro, così definito, è, in altre parole, la quantità totale di attività mentale a cui viene sottoposta la memoria di lavoro in un dato istante (Landriscina, 2007), è l’impegno prodotto nella memoria di lavoro allo scopo di elaborare ed immagazzinare le informazioni nel corso del processo di apprendimento (Martignago, 2017). L’ipotesi principale che deriva da ciò è che la maggior parte delle difficoltà di apprendimento dipendano dalla limitatezza di questa memoria e dalle condizioni di sovraccarico a cui

facilmente è sottoposta (Calvani, 2009). Sono state individuate tre tipologie di carico cognitivo: estraneo, intrinseco e pertinente. Il carico cognitivo estraneo

“È causato da un’inappropriata progettazione dell’istruzione che ignora i limiti della memoria di lavoro e fallisce nel concentrare le risorse della memoria di lavoro sulla costruzione e l’automazione di schemi; il carico cognitivo intrinseco è il carico cognitivo derivante dalla naturale complessità dell’informazione che dev’essere processata. Esso è determinato dalle relazioni e dai livelli di interattività degli elementi. [...] Molto spesso infatti non si possono apprendere determinati argomenti senza apprenderne contemporaneamente altri. [...] La comprensione e l’apprendimento di materiali aventi fra loro un’elevata interattività, risultano difficili per una specifica e importante ragione: perché un’elevata interattività degli argomenti e dei contenuti impone un elevato carico cognitivo alla memoria di lavoro; il carico pertinente è l’effettivo carico cognitivo. È il carico cognitivo causato dallo sforzo di apprendimento risultante dalla costruzione e l’automazione di schemi” (Sweller, 2005, pp.26-27).

Il carico pertinente si configura, dunque, come carico di lavoro “buono”, in quanto impiegato dalla mente impiega per apprendere effettivamente (Calvani, 2007). Per questo motivo è fondamentale che un insegnante, nel momento in cui progetta una lezione con materiali didattici, tanto più se di natura multimediale, non vada a sovraccaricare il sistema cognitivo delle alunne e degli alunni, ma ottimizzi quello che è il carico pertinente. Per sovraccarico cognitivo (*cognitive overload*), infatti, si intende una quantità eccessiva di richiesta di lavoro a carico della memoria a breve termine, che induce un malfunzionamento del sistema di selezione e conservazione delle informazioni (Zambotti, 2011). Ciò comporta l’impossibilità del passaggio delle informazioni rilevanti dalla memoria a breve termine a quella a lungo termine, inficiando, di fatto, il processo di apprendimento ed il funzionamento del sistema cognitivo stesso. La multimedialità produce, come sostiene Landriscina (2012) nel suo articolo “Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?”, diversi effetti che vanno ad incidere sul carico cognitivo:

- Effetto dell'attenzione divisa: l'apprendimento peggiora se lo studente deve dividere la sua attenzione fra due fonti di informazione entrambe necessarie per la comprensione;
- Effetto della modalità: quando agli studenti sono presentate due fonti di informazione, che si riferiscono l'una all'altra e che non sono comprensibili isolatamente, l'apprendimento migliora quando una fonte d'informazione è presentata in modo visivo e l'altra in modo uditivo;
- Effetto della ridondanza: l'apprendimento peggiora se lo studente deve elaborare simultaneamente due fonti di informazione che hanno lo stesso contenuto. (Landriscina, 2007, pp. 69-70).

Una pervasività audiovisiva ed un'interattività veloce derivante da stimoli sensoriali ed informazioni multimediali che deviano l'attenzione delle alunne e degli alunni, sovraccaricano il sistema cognitivo ed inibiscono la capacità di memorizzare e rielaborare le informazioni (Calvani, 2007). Al fine di evitare il sovraccarico cognitivo, sono stati elaborati sette principi specificatamente didattici (Mayer, 2001) che possono essere ricondotti alla chiarezza ed all'essenzialità delle informazioni date, alla concisione di una consegna o di un messaggio verbale ed alla riduzione della ridondanza. Un esempio di carico cognitivo riguarda qualsiasi attività al pc con stimolazioni audiovisive (effetto modalità ed attenzione divisa). Nella didattica, dunque, è importante fare attenzione a questo aspetto. È per questo motivo che, con l'avvento della DaD, la Nota Ministeriale del 17 marzo del 2020 ha sottolineato l'importanza di non caricare cognitivamente gli allievi. Si legge, infatti, che

“Occorre evitare sovrapposizioni e curare che il numero dei compiti assegnati sia concordato tra i docenti, in modo da scongiurare un eccessivo carico cognitivo. [...] Per la Scuola Primaria (ma vale anche per i successivi gradi di istruzione), a seconda dell'età, occorre ricercare un giusto equilibrio tra attività didattiche a distanza e momenti di pausa, in modo da evitare i rischi derivanti da un'eccessiva permanenza davanti agli schermi”.⁸⁸

⁸⁸ Nota prot. 388 del 17 marzo 2020, Miur, p.5, https://www.miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjclKw/document/id/2598016

Ecco spiegato il motivo per cui le alunne e gli alunni hanno avvertito un carico cognitivo minore in DaD rispetto che alla scuola “in presenza”, dove, a volte, gli insegnanti tendono a prestare minore attenzione alla problematica del carico cognitivo.

4.4.2. L'APPRENDIMENTO E LA MOTIVAZIONE

Un punto chiave legato alle due modalità scolastiche sopra citate è quello dell'apprendimento e della motivazione: secondo le bambine ed i bambini partecipanti alla ricerca, a scuola vi è un maggior apprendimento connesso al fatto di essere inseriti nel gruppo classe e, quindi, allo stare assieme.

“Secondo me non conta tanto il tempo ma la qualità, quindi poter vedere bene la maestra, sentirla, averla lì vicino per farle una domanda. Quindi è meglio la scuola, anche se ultimamente è difficile perché dobbiamo stare sempre con le mascherine, non possiamo toccarci, prestarci le cose, quindi è brutto così. Non possiamo stare in contatto, come se fossimo dentro un cubo” M., 9 anni.

“Io preferisco la scuola rispetto alla DaD perché siamo tutti assieme [...]” W., 9 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”).

Imparare, infatti, non è solo un processo individuale. “La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse” (Indicazioni Nazionali, 2012). Ma in DaD, secondo i partecipanti alla ricerca, interazione e collaborazione sono venute meno, limitando di fatto l'apprendimento. Questo viene imputato alla mancanza di cooperazione con i compagni e di contatto diretto con la maestra, alla quale poter chiedere istantaneamente chiarimenti. Quello in DaD, inoltre, risulta essere un apprendimento di poca qualità a causa della scarsa connessione, che riservano audio e video scadenti, frammentando così la lezione. In sintesi, potremmo

riassumere il tutto con uno slogan più volte usato dalle bambine e dai bambini: *“A casa soli, a scuola classe”*.

Molti sono gli autori che si sono occupati di apprendimento sociale. In particolare Vygotskij⁸⁹ (2009), il quale considera il fattore sociale come aspetto fondamentale affinché l'individuo, nell'interazione e nello scambio con l'altro, possa crescere ed acquisire quelle conoscenze basilari per operare all'interno della società di cui fa parte. Per i socio-costruttivisti, il contesto sociale, che si esprime nel linguaggio, rappresenta, infatti, la materia da cui ha origine il processo conoscitivo, un processo in grado di dare ordine alle cose, ma anche di trasformale (Rossi e Lanzoni, 2012). L'acquisizione degli strumenti culturali, da parte del bambino, avviene sempre nel contesto di interazioni sociali, secondo modalità definite dalla legge di sviluppo delle funzioni psichiche superiori, ovvero quei segnali che una persona dà a se stessa. Nel corso dello sviluppo infantile, le funzioni psichiche superiori si presentano due volte: la prima come attività collettiva e sociale (funzione intersichica), la seconda come attività individuale (funzione intrapsichica). Se lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori consiste, dunque, nell'apprendere prima e nell' interiorizzare poi le attività sociali, in ogni momento dello sviluppo possiamo ritrovare due livelli: quello attuale, corrispondente a ciò che il bambino sa fare in autonomia ed a ciò che ha già interiorizzato; quello potenziale, corrispondente alle abilità latenti, che il bambino manifesta solo con il supporto dell'interazione sociale (Vygotskij,1974;2009). La differenza tra questi due livelli indica ciò che Vygotskij definisce zona di sviluppo prossimale (Berti e Bombi, 2001). L'insegnante, dunque, deve porsi come facilitatore, guidando lo studente attraverso una serie di elementi progressivi, per accrescere le sue capacità di apprendimento e per trasformare ciò che ha appreso in competenza (Bruner, 1972). L'apprendimento, dunque, è considerato dai costruttivisti non come assimilazione passiva di concetti, ma come lavoro mentale attivo; il bambino è un costruttore attivo del proprio sapere. È, inoltre, fondamentale l'interazione con gli altri, ovvero con il gruppo classe, e con il docente, in quanto un aspetto chiave è l'apprendimento collaborativo, definito come

⁸⁹ Vygotskij è uno psico-pedagoga storico-culturale, grazie al quale nasce la scuola storico-culturale che diventerà un punto di riferimento per gli psicologi costruttivisti che scriveranno dalla metà del ventesimo secolo in poi.

l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze ed "abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'azione di gruppo o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo" (Kaye, 1994). L'aspetto qui emergente è, pertanto, che la conoscenza non è solo costituita da concetti ma anche da relazioni. Per autori come Ausubel (1968)⁹⁰ e Jonassen (2007)⁹¹ ciò prende il nome di apprendimento significativo, ovvero quel tipo di apprendimento basato sulla ricerca e sulla riformulazione dei saperi che consente di dare un senso a queste ultimi, sia integrando nuove informazioni con quelle già precedentemente acquisite, sia utilizzando le stesse in contesti e situazioni differenti. L'apprendimento significativo, insomma, consente agli studenti di diventare strategici grazie a competenze metacognitive ovvero imparare ad imparare, relazionali ovvero saper lavorare in gruppo o attitudinale ovvero l'essere autonomi e creativi (Capuano, Storace, Ventriglia, 2018). Le caratteristiche di un ambiente di apprendimento che facilita la costruzione significativa di conoscenza è quello in cui si ha la possibilità "di apprendere in modo attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e collaborativo" (Jonassen e al., 2007). L'apprendimento mediato dai compagni, in attività di collaborazione e cooperazione come il peer tutoring (tutoraggio tra pari o meglio aiuto reciproco)⁹² è, dunque, ciò di cui i partecipanti alla ricerca lamentano la mancanza in DaD preferendo, d'altro canto, la scuola in presenza.

⁹⁰ Ausubel D.P. (1995), *Educazione e processi cognitive*, Guida psicologica per gli insegnanti, Milano, Franco Angeli.

⁹¹Jonassen D. et al., 2007, *Meaningful Learning with Technology*, Pearson, Merrill.

⁹² Gagliardini I., (2010), L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring, *Teoria e Ricerca*, https://media.giuntiscuola.it/_tdz/@media_manager/739108/

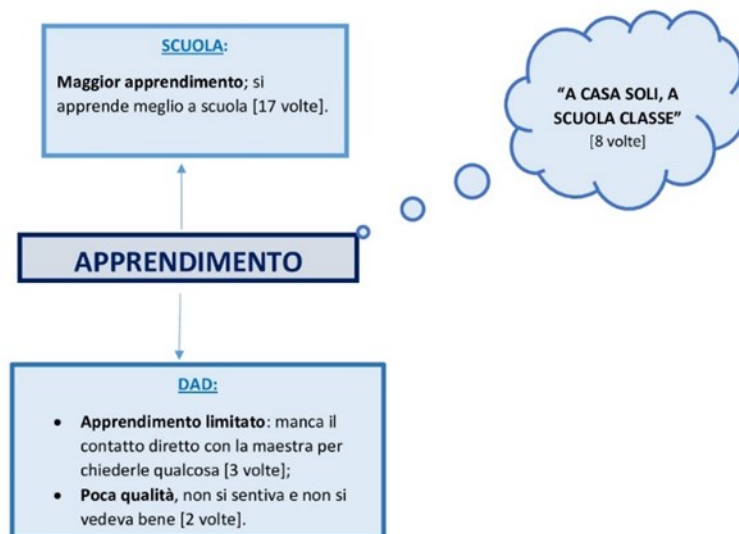


Figura 10: schema riguardante l'APPRENDIMENTO.

Relativamente alla motivazione, qualcuno ha affermato che a scuola è maggiormente presente a causa di minori distrazioni; al contrario, in DaD, vi è una scarsa motivazione a causa della stanchezza, perché è impossibile fare le cose insieme ai compagni e perché, talvolta, salta la connessione. Qualcun altro, invece, si è espresso positivamente raccontando di come la sua motivazione, durante il periodo di Didattica a Distanza, fosse vivida e presente in quanto, nonostante la lontananza, poteva vedere i compagni e, soprattutto, sapeva che quel periodo non sarebbe durato per sempre ma che sarebbero presto tornati tutti a scuola.

In che relazione, dunque, sono motivazione ed apprendimento? La motivazione viene definita come

“Qualsiasi bisogno, significato o obiettivo capace di direzionare e dare forza al comportamento. Più semplicemente, la motivazione è il ‘movimento’ psichico, dato appunto da forza e direzione, analogamente a quanto accade nel mondo fisico, secondo l’etimologia latina *motus*. La motivazione che ‘possediamo’ spiega quindi perché una cosa ci attrae più di un’altra e quanto è forte questa attrazione. Contribuisce inoltre a farci capire perché, talvolta, una cosa non ci attira affatto.” (Moè, 2011, p.V).

Può derivare da fattori esterni o interni al soggetto, controllabili o non. L'apprendimento, con particolare riferimento a quello scolastico, si realizza attraverso il

periodo della crescita che parte della Scuola dell'Infanzia fino ai livelli superiori dell'istruzione.

Le cause che sono all'origine della modificazione della motivazione possono essere molteplici: alcune legate alle caratteristiche intrinseche del bambino, altre legate all'interazione con l'adulto o con il sistema educativo. Imparare a conoscere ed a controllare il proprio comportamento, per esempio, aiuta a riflettere sulle cause dei propri risultati. L'ambiente socio-culturale ed il sistema educativo, invece, favoriscono lo sviluppo di alcune tipologie di motivazione anziché di altre. Il fatto che più fattori si intersechino tra loro contribuisce, pertanto, a spiegare la nascita e la crescita della motivazione e l'interrelazione tra motivazione ed apprendimento (De Beni, Moè, 2000, p. 160).

Quattro sono le più importanti prospettive relative alla motivazione: innatista, comportamentista, socio-cognitiva e socio-culturale, che spiegano lo sviluppo della motivazione ad apprendere. Secondo la prospettiva innatista, la motivazione dipende dalla soddisfazione dei bisogni innati che si manifesta in modo diverso nelle differenti attività nel percorso di crescita. Questa modalità di sviluppo può essere ricondotta a ciò che viene definito interesse. Secondo la prospettiva comportamentista, invece, l'ambiente riveste un ruolo centrale e la motivazione si sviluppa grazie ad un sistema di premi e punizioni (Skinner, 1974). Prevede, quindi, che la motivazione ad apprendere sia maggiore quando il bambino è premiato o elogiato per i risultati ottenuti, mentre la punizione e/o il rimprovero induce un calo motivazionale nell'apprendere. (De Beni, Moè, 2000, p. 161-162). Ciò che differenzia le due prospettive è che quella innatista considera la motivazione come una disposizione individuale, mentre quella comportamentista enfatizza i rinforzi e le punizioni come aspetti ambientali.

“Secondo la prospettiva socio-cognitiva, la motivazione dipende da come l'individuo percepisce la propria abilità, il livello di difficoltà del compito, gli obiettivi di apprendimento e le cause dei propri risultati, attraverso riflessioni condotte nei contesti sociali. La prospettiva socioculturale enfatizza ancora di più il ruolo del contesto, sostenendo che l'apprendimento è un'attività mediata socioculturalmente e quindi che la motivazione ad apprendere non sta solo nell'individuo, ma è prima di tutto nel contesto socio culturale. La differenza tra questi due prospettive, invece, è che la prima considera la motivazione come

propria dell'individuo, mentre la seconda considera la motivazione come qualcosa di legato al contesto e all'interazione tra il singolo e la situazione” (De Beni, Moè, 2000, p.167).

“Sulla base di caratteristiche più o meno adattive è possibile individuare degli stili motivazionali, con una particolare attenzione agli effetti dello stile motivazionale sull'apprendimento. Ogni stile ha delle proprie caratteristiche, che lo rendono motivante o demotivante e, quindi, più o meno funzionale all'apprendimento. Negli stili di motivazione, come ad esempio l'autoregolazione, prevale il senso di controllo sulla situazione e la possibilità di soddisfare i propri bisogni innati. Negli stili di demotivazione sono prevalenti l'inadeguata adozione di strategie di apprendimento, la scarsa percezione di competenza e una bassa aspettativa di successo. L'assenza di motivazione è un terzo concetto che si distingue dai due precedenti, in quanto mancano atteggiamenti di attrazione, interesse o spinta o, al contrario, di evitamento o rinuncia” (De Beni, Moè, 2000, p.205-206).

Una persona può, dunque, possedere diversi stili motivazionali a seconda di vari fattori: della situazione in cui si trova, del compito proposto, delle sua abilità, del suo stato emozionale.



Figura 11: schema riguardante la MOTIVAZIONE.

4.4.3. LE RELAZIONI TRA PARI

Un pensiero ricorrente, emerso durante tutta la durata della discussione, è stato la mancanza di contatto e, quindi, di relazione tra pari. Sorge, dunque, spontaneo chiedersi come le bambine ed i bambini si siano relazionati tra loro durante il lockdown.

“Io sono riuscita a mantenere lo stesso rapporto di prima perché anche se non ci vedevamo facevamo i compiti su Skype. Noi lo facciamo sempre, tutti i venerdì matematica e tutti i sabati italiano” M., 10 anni.

“Alle volte chiamavo i miei amici con le videochiamate e ci parlavamo un po' quindi sono riuscito a mantenere i rapporti” G., 9 anni.

“In DaD mancavano momenti di relazione perché non potevo vedere i miei compagni e non potevo giocare con loro” S., 10 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”).



Figura 12: schema riguardante la RELAZIONE TRA PARI.

Ciò che è emerso dai nostri focus group è stata una relazione talvolta presente, talvolta no. C'è stato, infatti, chi ha raccontato che, così come faceva in presenza, si è trovato via Skype a svolgere i compiti assegnati e chi ha sostenuto, invece, che senza il gioco era impossibile avere un contatto e, quindi, una relazione. Essendo costretti, quindi, a stare a casa e ad interagire solo tramite uno schermo, ed essendo privati di altri contesti socializzanti, come lo sport, il rischio legato a questa pandemia è stato che la scuola si trasformasse, per le alunne e gli alunni, nell'unico luogo di socializzazione. La socializzazione è un processo di integrazione sociale, importante per lo sviluppo della personalità dei soggetti, nell'interscambio tra individuo ed ambiente (Treccani, n.d). Si distingue in socializzazione primaria e secondaria. La prima è legata al contesto familiare

ed alle competenze sociali di base che essa deve impartire; la seconda è legata ai vari contesti come la scuola, lo sport, i media ed il gruppo dei pari, che hanno il compito di sviluppare delle competenze specifiche, richieste dai vari ruoli sociali che si trovano ad interpretare. La scuola, dunque, rappresenta un contesto importante di socializzazione e le bambine ed i bambini, che hanno difficoltà a socializzare in questo contesto, potrebbero trovare in altri gruppi, come quello dello sport, dei contesti più favorevoli per intessere relazioni. Se tali contesti vengono a mancare a causa di situazioni di forza maggiore, come la pandemia da COVID-19, la conseguenza è il manifestarsi di situazioni relazionali difficili. “Lo sviluppo del bambino è fortemente influenzato dalla rete sociale in cui si trova inserito. È proprio nel contesto delle relazioni tra pari che i bambini imparano a padroneggiare abilità sociali come la comprensione, il rispetto delle regole, l’assunzione del punto di vista altrui e le abilità di negoziazione e gestione dei conflitti” (Salmivalli, Isaacs, 2005)⁹³. Il gioco rappresenta uno dei contesti in cui i bambini possono entrare in relazione tra loro e, quindi, socializzare. Esso ha, infatti, una funzione socializzante in quanto il bambino entra in relazione con l’altro imparando a rispettare le regole sociali. Durante i giochi di ruolo, che consentono ai bambini di imitare ed interpretare ruoli che da adulti potrebbero assumere, viene incentivato lo sviluppo del carattere e della personalità. Il gioco può avere poi anche una funzione linguistica, in quanto consente di imparare parole nuove e farle proprie. I giochi didattici sono vantaggiosi proprio perché consentono di apprendere con facilità ed in modo ludico favorendo la partecipazione attiva alla lezione. Il gioco può, inoltre, avere una funzione motoria, in quanto il bambino attraverso i giochi sportivi allena le varie parti del corpo. Giocare è un’azione sempre presente nella vita di qualsiasi essere umano, che permette di mettersi alla prova, conoscere nuove persone, divertirsi, creare reti di socialità e spazi di partecipazione, identificarsi in un gruppo sociale e, infine, generare momenti di condivisione (Castro, 2019). Il gioco è, quindi, un momento formativo nello sviluppo di

⁹³ Paganoni, M. (2016), “Relazioni tra pari: come lo status sociale nel gruppo classe potrebbe causare disturbi di internalizzazione ed esternalizzazione in età scolare”, *State of Mind: il giornale delle scienze psicologiche*, (consultato il 10 dicembre 2021); <https://www.stateofmind.it/2016/11/relazioni-tra-pari-status-sociale/>

un individuo nella sua interezza sociale, individuale e di apprendimento. È, dunque, un aspetto fondamentale della crescita personale per la sua natura educante.

Un altro aspetto della relazione con l'altro è quello comunicativo. Ad oggi abbiamo moltissimi mezzi di comunicazione come lo smartphone, le videochiamate, le piattaforme web che durante la pandemia hanno consentito alla popolazione di studiare e lavorare da casa, ma anche di mantenere forme di socializzazione e di contatto. La comunicazione è lo scambio interattivo che è possibile osservare fra due o più attori, "dotato di un grado di consapevolezza e di intenzionalità reciproca, in grado di far partecipare e di far condividere un certo percorso di significati sulla base di sistemi convenzionali secondo la cultura di riferimento" (Anolli, 2010). Comunicando si costruiscono, si modificano e si mantengono le relazioni interpersonali, che danno vita al nostro mondo sociale. Nello scambio comunicativo sono presenti due livelli: il primo è quello della comunicazione, ovvero i contenuti che vengono scambiati; il secondo è quello metacognitivo, che rappresenta la comunicazione in sé. Dai contenuti si passa alla relazione interpersonale con l'altro. Quando comunichiamo stabiliamo legami e connessioni con gli altri, in modo implicito o esplicito, definendo la relazione che unisce i due interlocutori (Anolli, 2012). Un aspetto fondamentale della comunicazione che permette la relazione con l'altro è la comunicazione non verbale, ovvero quella comunicazione che attraverso lo sguardo, il tono di voce e la gestualità del corpo consente di caricare di valore il messaggio linguistico che si sta trasmettendo. Con la comunicazione digitale, che i nostri ragazzi in questo periodo pandemico hanno dovuto imparare ad usare, il "non verbale" è venuto, tuttavia, a mancare, in quanto lo schermo ha creato una sorta di ostacolo tra noi e l'altro, rendendo il messaggio meno pregnante (Gerring, Zimbardo, Anolli, 2012).

4.4.4. UN MIX DI EMOZIONI

Grande attenzione è stata dedicata anche alle emozioni che questi bambini hanno vissuto durante la DaD. Sono emerse le emozioni più disparate, dalla felicità alla rabbia, dalla paura alla noia, dall'ansia alla solitudine, dalla mancanza alla nostalgia.

“Io ho provato tutte le emozioni. Ero felice perché potevo vedere i miei amici anche se sullo schermo, tristezza perché non potevo vederli dal vivo, rabbia perché volevo che la DaD finisse al più presto, paura perché volevo tanto che questo covid finisse, disgusto perché non mi piaceva la DaD, non ne avevo voglia” S., 6 anni.

“Io sentivo molta rabbia, perché diciamo che questo COVID-19 non è una roba bella. Ma contemporaneamente sentivo felicità e tristezza. La felicità perché almeno ero vicino alla mia famiglia e la tristezza di non incontrare i miei amici” A., 9 anni.

“A me è mancato il contatto con i miei amici” M., 10 anni.

“Invece a me è mancato giocare all'aperto con gli amici perché mi diverto tanto con loro, invece in DaD non si poteva” G., 9 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”).

Ognuno di loro, quindi, per diverse ragioni, ha provato un colore emozionale differente. Un'emozione è considerata “un'esperienza complessa, un insieme di cambiamenti corporei e mentali che include attivazione fisiologica, sentimenti, processi cognitivi, espressioni visibili e reazioni comportamentali specifiche attivate in risposta a situazioni percepite come personalmente significative” (Gerring, Zimbardo et Anolli, 2012). Le emozioni sono anche costituite da un insieme di “interruttori emozionali” (Lucangeli, 2019, p.22), cioè quei gesti che consentono di provare le emozioni più profonde come l'allegria, l'amicizia, il conforto, la mancanza, ecc. L'abbraccio ed il contatto fisico costituiscono un esempio di interruttore emozionale, in quanto fanno nascere emozioni positive pro sociali.

“Venti secondi di abbraccio generano l'ossitocina, detta anche “ormone della relazione” che consente creare un legame di affetto tra noi e l'altro. Sembra essere anche coinvolta nei sentimenti di fiducia tra esseri umani e di essere capace di ridimensionare i comportamenti di paura, di ansia e di ridurre lo stress” (Lucangeli, 2019, p.23).

Ciò permette la costruzione di relazioni migliori. Questo avviene anche per le carezze, in quanto piccoli gesti come questi comunicano comprensione, conforto, vicinanza, amicizia. Ci fanno sentire bene e l'individuo va in cerca di ciò che lo fa sentire bene.

Anche lo sguardo è un forte interruttore emozionale, in quanto attraverso la *joint attention* (attenzione condivisa) si crea una connessione dell'io-io nel noi. Dunque possiamo ben capire la mancanza di contatto e di relazione che i partecipanti della ricerca hanno detto di aver provato, in quanto avere un contatto incoraggia l'altro quando si trova in uno stato di fatica perché lo fanno sentire accanto ad un alleato che lo aiuta e lo sostiene nel risolvere la sua difficoltà” (Lucangeli, 2019).

“Le emozioni tracciano le nostre memorie. Esse sono il grande decisore, è un decisore intelligente che ha due risposte: mi fa male o mi fa bene. Quindi, se i nostri alunni, nel loro corto circuito emozionale sperimentano ansia, la memoria metterà nel cassetto non solo ciò che ha studiato, ma anche l'ansia con cui l'ha fatto. E quando andranno a riaprire quel cassetto della memoria prenderanno non solo le informazioni che hanno studiato, ma anche l'emozione con cui l'hanno fatto. Quindi se si apprende con paura, recupererò la paura in quanto l'attivazione emozionale favorisce la creazione di memorie durature. [...] Il compito della scuola, dunque, è quello di evitare ai bambini il cortocircuito emozionale, togliere il dolore dalla loro fatica, eliminare la sofferenza dell'errore, trasformarla in incoraggiamento a migliorare tramite l'aiuto degli altri e la consapevolezza di sé” (Lucangeli, 2018).⁹⁴

Ciò non in un'ottica di permissività, ma al fine di una scuola che guardi a ciascun studente come ad un individuo da cui ottenere il miglior risultato possibile. Accade, però, che di fronte ad una stessa situazione o ad uno stesso compito ciascun individuo reagisce diversamente. Questo viene spiegato con la teoria controllo-valore di Pekrun (2006), secondo la quale vi sono

“Due antecedenti cognitivi delle emozioni: la percezione di controllo ed il valore. [...] Percepire il controllo significa sentire di essere capace e riconoscere che il buon risultato dipenda sé. Il valore, [invece], si riferisce al significato e all'importanza del compito o della situazione” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018, p.126).

⁹⁴ Cortocircuiti emotivi: l'intelligenza dietro gli errori, Daniela Lucangeli, TEDxMilano https://www.ted.com/talks/daniela_lucangeli_emotional_short_circuits_the_intelligence_behind_mistakes/transcript?language=it

Le due dimensioni sono direttamente proporzionali, per cui al crescere dell'una cresce anche l'altra e per tale motivo sono necessarie entrambe per cogliere la sfumatura emotiva.

“Alti livelli di percezione di controllo e di valore danno origine a emozioni piacevoli; bassi livelli di percezione di controllo ma un'alta percezione di valore determinano ansia; bassi livelli di valore indipendentemente dalla percezione di controllo possono generare noia” (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018).

Secondo il modello Frijda (2007), invece, “ciò che ci accade attiva una riflessione (valutazione cognitiva) che può generare risposte emotive ed eventualmente comportamenti. Il processo è ricorsivo: le reazioni possono modulare sia le risposte emotive che la valutazione dell'evento fino a trasformarlo”. Risulta fondamentale l'aspetto cognitivo perché il nostro pensare la situazione genera le emozioni, le reazioni ed i comportamenti (Cornoldi, Meneghetti, Moè, Zamperlin, 2018).

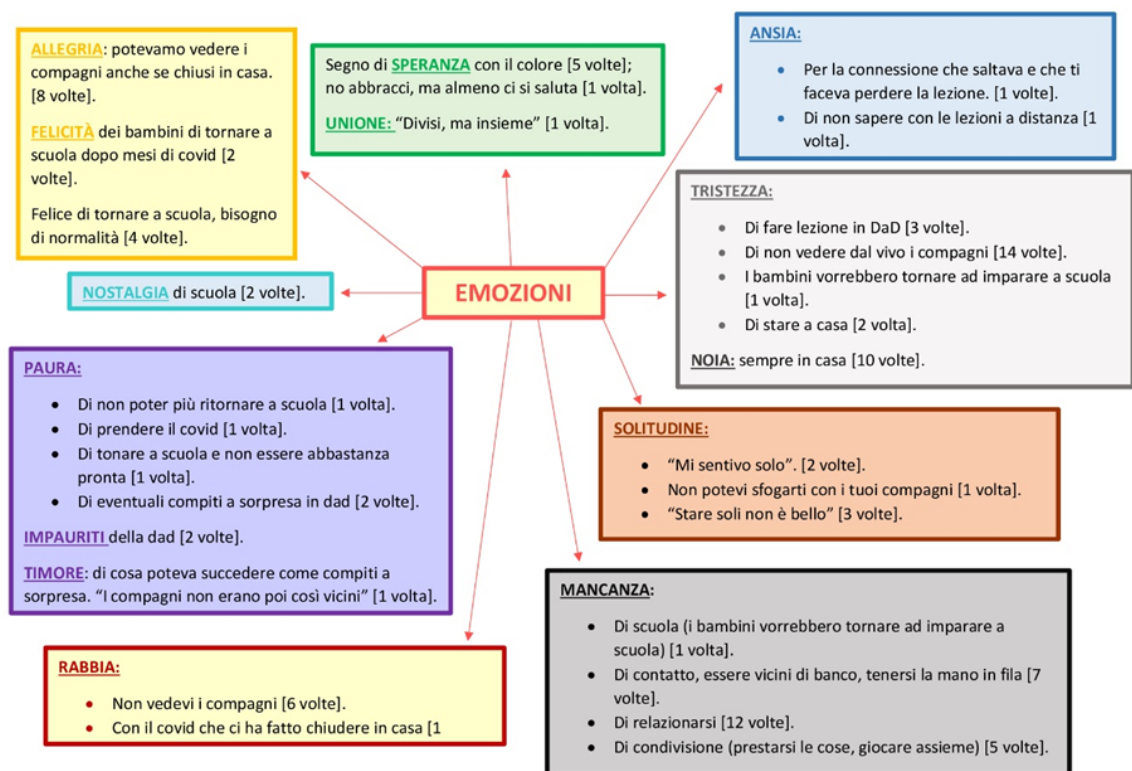


Figura 13: schema riguardante le EMOZIONI.

4.4.5. PARLIAMO DI INCLUSIONE

È stato, infine, trattato con ogni gruppo di partecipanti il tema dell'inclusione, affrontato diversamente nelle due classi, come precedentemente descritto. Le bambine ed i bambini di quarta hanno definito l'inclusione come lo stare insieme, il farsi forza a vicenda e l'aiutare gli altri senza necessariamente aver ricevuto una richiesta d'aiuto. È stato, inoltre, messo in luce come per fare inclusione non servano grandi cose, ma piccoli gesti come sorridere al compagno o giocare insieme. Alla base di queste osservazioni è possibile ritrovare il principio sottostante l'ICF (OMS, 2001;2007) e il Capability Approach (D'Alonzo, 2019) benessere ed opportunità dell'individuo allo scopo di creare contesti in cui ci sia partecipazione e, quindi, accessibilità. Sarà poi l'individuo a scegliere se partecipare o meno. La distanza è, tuttavia, una barriera che non consente la creazione di contesti inclusivi ed i bambini che a scuola hanno bisogno di maggior aiuto in DaD hanno avuto difficoltà maggiori.

“Mi viene anche da pensare a quei bambini un po' più in difficoltà che a scuola sono più aiutati, secondo me hanno vissuto male la DaD perché noi dal computer facevamo fatica ad aiutarli, non potevamo passargli la penna oppure fagli vedere come fare un esercizio. E poi anche le maestre magari avevano più difficoltà a capire se qualcuno aveva più bisogno” M., 10 anni.

“Anche secondo me perché è vero che a casa ci sono i genitori ma non è come avere lì i tuoi compagni vicino e che ti aiutano” M., 10 anni (dalle registrazioni dei focus group “DADietro lo schermo”).

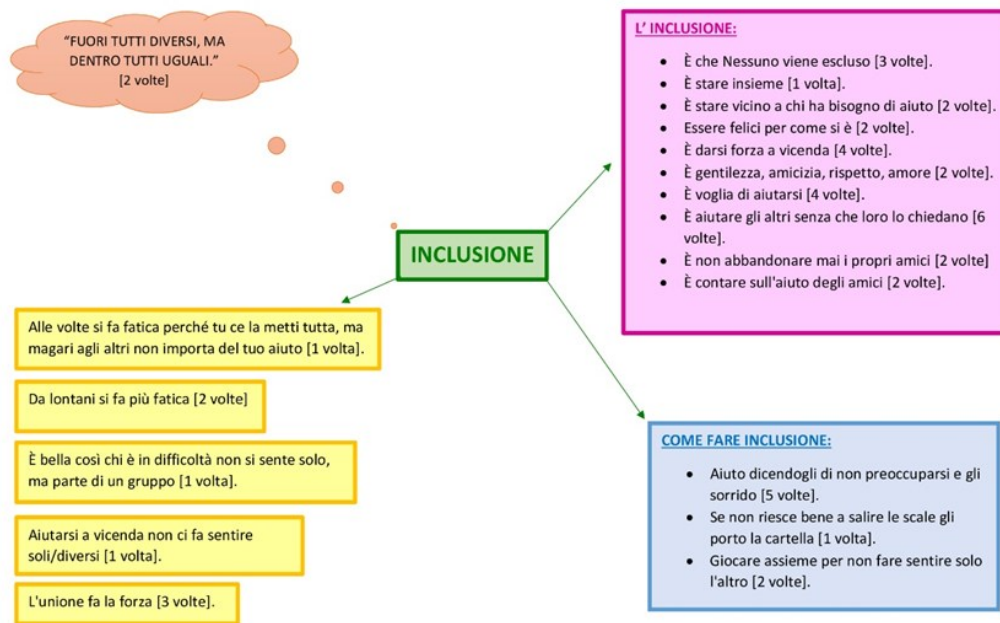


Figura 14: schema riguardante l'inclusione.

Con le bambine ed i bambini della classe prima, invece, sono stati raccolti alcuni disegni molto significativi relativi alla loro interpretazione del concetto di inclusione.

“Due bambini litigano e io gli dico di fare pace, perché non è bello essere arrabbiati, ma è bello giocare tutti assieme” M., 6 anni

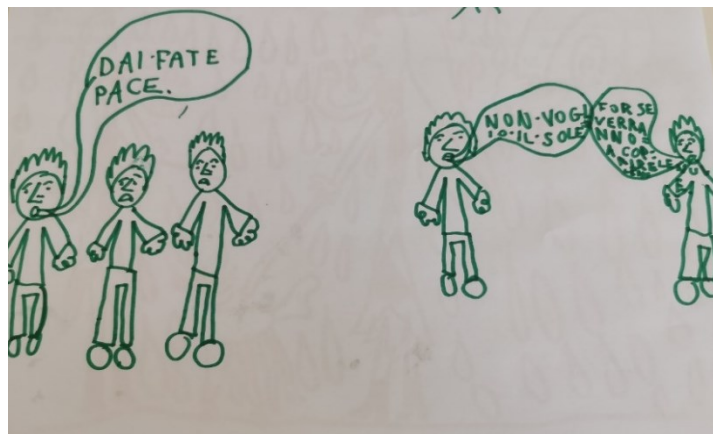


Figura 15: disegno di un bambino di classe prima.

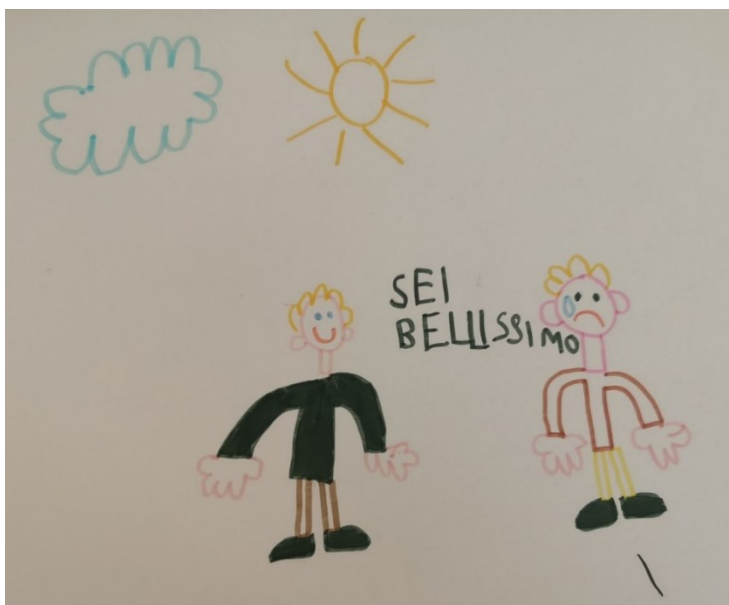


Figura 16: disegno di un bambino di classe prima.

“Un mio amico è triste perché qualcuno lo prende in giro dicendogli cose brutte ed io mi avvicino per aiutarlo e gli dico ‘SEI BELLISSIMO’, così non si sente più solo e torna il sorriso.”

E., 6 anni

Risultati simili, inerenti l’inclusione, sono stati riscontrati anche nella ricerca nazionale condotta dal SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica): “alcune caratteristiche della DaD che amplificano involontariamente le problematiche legate all’inclusione [...] [riguardano] gli studenti con problematiche certificate, per disabilità o per disturbi evolutivi specifici, che riscontrano maggiori difficoltà nella fruizione della DaD anche in relazione alla necessità di essere seguiti da una figura adulta di supporto (Batini e al,2020). Alla luce di ciò, risulta evidente che la DaD non sia riuscita a creare contesti accessibili ed inclusivi tali da supportare tutti e ciascuno.

CONCLUSIONE

Dopo aver esaminato la normativa scolastica dal 1800 ad oggi, mostrando come la scuola in particolar modo con l'avvento della pandemia da Covid-19 sia cambiata, introducendo una didattica a distanza, sono stati successivamente approfonditi alcuni aspetti importanti per lo sviluppo scolastico.

Innanzitutto è stato approfondito il concetto di apprendimento mettendo in luce come sia auspicabile, al fine di imparare al meglio, un apprendimento significativo e collaborativo. Successivamente l'attenzione è stata focalizzata sulle relazioni sociali, importanti per i bambini e le bambine, affinché sviluppino relazioni amicali che nel confronto con l'altro, aiutano a sviluppare il proprio carattere e soprattutto a sviluppare comportamenti prosociali utili per muoversi correttamente all'interno della società. Il terzo aspetto approfondito ha riguardato le emozioni che, in quanto parte costituente delle persone, governano non solo i rapporti tra esseri umani ma permettono anche di aprirsi all'altro instaurando molteplici relazioni. Le emozioni sono inoltre importanti in ambito scolastico in quanto i bambini e le bambine, a seconda delle emozioni con cui imparano, quando andranno a recuperare quell'apprendimento recupereranno anche l'emozione con cui è stato appreso: se si è appreso con gioia verrà recuperata la gioia, ma se si è appreso con paura verrà recuperata la paura lasciando dei segni indelebili nel percorso scolastico degli alunni e delle alunne (*Warm Cognition*). Infine, l'attenzione è stata focalizzata sull'inclusione scolastica, raggiunta dopo anni di normative, con l'obiettivo di proporre una scuola inclusiva, ovvero una scuola che sia di tutti e di ciascuno.

Dopo la parte teorica iniziale, sono state approfondite le caratteristiche della DaD e le ripercussioni che ha avuto sull'apprendimento, sulle relazioni tra pari, sulle emozioni e sull'inclusione. A tal proposito è stata condotta la ricerca qualitativa "DADietro lo schermo" attraverso la conduzione di cinque focus group che hanno visto coinvolti 43 alunni, dai 6 agli 11 anni, di una classe prima ed una classe quarta della scuola primaria. Le risposte ai focus group hanno evidenziato, per quasi l'unanimità dei partecipanti, una maggior preferenza per la scuola in presenza e dunque una maggior sofferenza per la didattica a distanza facendone emergere non poche criticità, ma anche qualche aspetto

positivo.

La criticità principale emersa ha riguardato il "distanziamento sociale" e quindi la mancanza di contatto e di relazione, essenziali per i bambini e le bambine al fine di instaurare relazioni amicali che aiutano, non solo nella crescita del sé, ma anche l'apprendimento, in quanto un apprendimento esperienziale e collaborativo può essere maggiormente significativo rispetto ad un apprendimento individuale. Un'altra criticità emersa, oltre la mancanza di strumenti digitali e di una rete internet per alcuni studenti, è stata la difficoltà di trovare uno spazio di studio adeguato e di seguire la lezione che, a causa delle continue interruzioni dovute alla scarsa connessione e tenuta della rete internet, risultava essere frammentaria. Infine, l'ultima criticità emergente riguarda la scarsa formazione di insegnanti ed alunni in merito all'uso delle tecnologie. Per quest'ultimi infatti le difficoltà hanno riguardato l'utilizzo del computer e delle varie piattaforme, mentre per gli insegnanti la difficoltà è stata quella di riadattare la lezione frontale in formato digitale proponendo dei percorsi didattici e di apprendimento efficaci, sperimentando metodologie più adeguate ed un utilizzo delle tecnologie più consapevole.

Nonostante ciò la didattica a distanza, seppur proposta come una didattica d'emergenza, ha consentito agli alunni alle alunne di proseguire il proprio percorso di studi garantendo una continuità scolastica e soprattutto garantendo uno dei diritti inviolabili come il diritto allo studio. Ha consentito inoltre, malgrado la distanza, di mantenere delle relazioni sociali costruttive facendo sentire i bambini e le bambine uniti anche se distanti. La DaD è stata infine un allenamento utile per imparare a conoscere al meglio i *device* e le piattaforme digitali, acquisendo maggiore abilità e competenza nell'uso delle tecnologie.

Il tema trattato è comunque un tema molto giovane e ancora aperto che richiede di essere studiato ed approfondito ulteriormente, soprattutto perché questa pandemia non ha ancora avuto una battuta d'arresto, bensì continua a proseguire. Pertanto i reali effetti saranno visibili solo quando sarà definitivamente terminata la pandemia e si ritornerà alla "normalità", seppur segnati da quello che sarà un periodo storico post Covi-19.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Abuzandah, Sameer. (2020). *Learning By Doing*,

[https://www.researchgate.net/publication/344576822 LEARNING BY DOIN](https://www.researchgate.net/publication/344576822_LEARNING_BY_DOIN)

Acocella I., (2005), L'uso dei *focus groups* nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi, *Quaderni di Sociologia*, 37, pp. 63-81, <https://doi.org/10.4000/qds.1077>

Acocella I., (2008), *Il focus group. Teoria e tecnica*, Franco Angeli.

Albanesi C., (2004), *I focus group*, Carocci.

Alberti A., (2015), *“La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato”*, Roma, Anicia.

Anolli L.M., (2012), Comunicazione e Interazione, in R. Gerring P.G. Zimbardo L.M.

Anolli (edizione italiana a cura di Valentino Zurioni) *Psicologia Generale*, pp. 288- 324, Milano-Torini, Pearson Italia.

Apprendimento esperienziale-IC San Giovanni Bosco, pp. 1-17, <https://www.icsangiobosco.edu.it/wpcontent/uploads/2016/08/Apprendimento-esperienziale.pdf>

Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana e Fondazione Giovanni Agnelli, (2011), *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento.

Bambini e adolescenti: quale impatto emotivo della pandemia e della chiusura delle scuole? Parola alle neuroscienze, (2021), *Humanitas medical care*, (consultato il 4 febbraio 2022), <https://www.humanitas-care.it/news/bambini-e-adolescenti-qual-e-impatto-emotivo-della-pandemia-e-della-chiusura-delle-scuole-parola-alle-neuroscienze/>

Batini F., Barbisoni G., Pera E. & Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S. & Stanzione I., Dalle donne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M. & Vegliante R., Morini A.L., Scipione L., (2020), Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, *RicercaAzione*, 12 (2), pp. 47-71, DOI: 10.32076/RA12211

- Bellotti, E. (2007). Le dinamiche delle reti e dei legami amicali. *Studi Di Sociologia*, 45(3), pp. 331–356. <http://www.jstor.org/stable/23005321>
- Berti A.E., Bombi A.S., (2001), Teorie dello sviluppo cognitivo, in A.E. Berti e A.S. Bombi *Introduzione alla psicologia dello sviluppo. Storie, teorie, metodi*, pp. 61-104, Bologna, Il Mulino.
- Bion W. R.(1962), *Apprendere dall'esperienza emotiva*, Armando, Roma, 1972
- Biondi, G. (2021). Distanza-presenza una dicotomia sbagliata. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), pp. 7-12. <https://doi.org/10.13128/ssf-12306>.
- Borgato S. (a cura di), Dalle cause all'impatto della disabilità, *DM Distrofia Muscolare*, 145, pp.1-3.
- Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, tr.it (1986), Bologna, Il Mulino.
- Bruschi B., Ricchiardi P., (2020), Effetti della chiusura delle scuole sull'apprendimento degli studenti, *Il Piemonte delle autonomie - Rivista quadrimestrale di scienze dell'Amministrazione*, pp. 1-9.
- Bruschi B., Perissinotto A., (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari; Roma, La Terza.
- Callet-Venezia, Ingrid. (2017). La formazione formale, non formale ed informale del personale nei servizi per la prima infanzia in Francia e in Italia, *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15, pp. 385-398
- Calvani A., (2009), La teoria del carico cognitivo (cognitive Load Theory, cLT), in A. Calvani *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Indicazioni per una scuola efficace*, pp. 47-82, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di), (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson.

- Capperucci, D. (2021). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), pp. 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>
- Capuano A., Storace F., Ventriglia L., (2018), Apprendimento significativo per la costruzione della conoscenza, in A. Capuano F. Storace L. Ventriglia *Apprendimento Significativo. Utilizzo didattico delle mappe concettuali*, Torino, Lattes.
- Capurso M., (2004), *Relazioni educative e apprendimento. Modelli e strumenti per una didattica significativa*, Erickson.
- Capurso M., (2008), *Ricordando Urie Bronfenbrenner. Il padre dell'ecologia dello sviluppo umano*, Babele, pp. 36-39.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0.*, Wakefield, MA: Author. (Traduzione in italiano versione 2.0 (2015) a cura di Giovanni Savia e Paolina Mulè.
- Castro A., (2019), Playing is sharing. La condivisione e il tempo libero nelle reti sociali di gioco, *OpenEdition Journal*, 21 (1), pp. 1-17, DOI: 10.4000/aam.1442
- Cellerino, M. (2012). Moto uniformemente accelerato. Note per una storia delle riforme della scuola in italia. *Storia Delle Donne*, 8, pp. 15-37. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/moto-uniformemente-accelerato-note-per-una-storia/docview/1399038646/se-2>
- Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), pp. 293–332, <https://www.researchgate.net/publication/48828982>
- Chiarolanza C., De Gregorio E., (2007), *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con atlas.ti*, Roma, Carocci Editori.
- Ciurnelli B., Izzo D., (2020), L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola, *Lifelong Lifewide Learning*, 17(36), p. 26-43.

Coinu M., (n.d), *Teorie dell'apprendimento*, Dispense didattiche per il Corso di Progettazione Didattica per la Formazione a Distanza Prof. Valerio Eletti Facoltà di Scienze della Comunicazione Università "Sapienza" di Roma A.A. 2007/2008.

Convegno Internazionale "Cervello, Cultura e Comportamento Sociale", Torino, 2009

Cornoldi C., Meneghetti C., Moè A., Zamperlin C., (2018), Emozioni, in C. Cornoldi C. Meneghetti A. Moè C. Zamperlin *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*, p.125-132, Bologna, Il Mulino.

Corrao S., (2000), *Il focus group*, Milano, Franco Angeli.

Corriere della Sera (2020), Coronavirus, primi due casi in Italia "Sono due turisti cinesi in Vacanza a Roma" Sono arrivati a Milano il 23 gennaio, https://www.corriere.it/cronache/20_gennaio_30/coronavirus-italia-corona-9d6dc436-4343-11ea-bdc8-faf1f56f19b7.shtml

Curatola A., (2016), Inclusione e integrazione. Modelli alternativi o correlati di organizzazione?, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, Pensa MultiMedia, 17, pp. 13-25.

Dal Passo F., Laurenti A., (2017), *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos.

De Beni R., Moè A., (2000), Stili di motivazione, in R. De Beni e A. Moè *Motivazione e apprendimento*, pp.205-219, Bologna, Il Mulino.

De Beni R., Moè A., (2000), Sviluppo della motivazione ad apprendere, in R. De Beni e A. Moè *Motivazione e apprendimento*, pp 159-180, Bologna, Il Mulino.

Eco U., (1964), *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani.

Faure E., [Herrera](#) F., Kaddoura A. R., Lopes H., Petrovski A.V., Rahnema M., Ward F.C., (1972), *Àpprendre à être*, UNESCO Fayard.

Ficara A.D., (2018), Metodologie e-learning per sviluppare a scuola una mentalità collaborativa, *TS-La tecnica della scuola. Quotidiano della scuola*, consultato il 24/01/2022,

<https://www.tecnicadellascuola.it/metodologie-e-learning-per-sviluppare-a-scuola-una-mentalita-collaborativa-2>.

Fondazione Agnelli (2020), *Oltre le distanze. L'indagine preliminare*, Gedi Visual <https://bit.ly/3gv72da>.

Impara L., (2019), Il gioco motorio nello sviluppo psicofisico del bambino, *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 3(1), p.56-66 (consultato 3 dicembre 2019), <https://doi.org/10.32043/gsd.v1i1.109>

Invalsi (2020), Gli ostacoli alla DaD nell'opinione dei Dirigenti Scolastici, ricerca pubblicata online a settembre 2020 all'indirizzo, [Invalsiopen.it https://bit.ly/37OYauK](https://bit.ly/37OYauK).

Italo Fiorin, Webinar 7 maggio 2020: ““La scuola inclusiva sta superando il test della distanza?” https://www.youtube.com/watch?v=V1_ndoWiweQ.

Galliani L. (2012) Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali. In Limone P. (Ed) *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*, Bari, Progedit.

Gerring R., Zimbardo P.G., Anolli L.M., (2012), *Psicologia Generale*, (edizione italiana a cura di Valentino Zurioni), Milano-Torino, Pearson Italia.

Gini G., (2012), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Roma-Bari, eBook Laterza.

Goussot A. (a cura di), (2009), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*, Maggioli Editori.

Humanitas medical care, (2021), *Emozioni in classe: l'importanza della didattica emotiva*.

Krueger R.A., (1994), *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lab24, Cose che noi umani. La pandemia che ha sconvolto le nostre vite e resterà per sempre nell'immaginario comune. Una cronistoria agli eventi che non avremmo mai potuto immaginare, *Il Sole 24 Ore*, consultato il 30 dicembre 2021 <https://lab24.ilsole24ore.com/storia-coronavirus/>

Landriscina, F. (2012). Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?, *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3(1), p. 63-74, <https://doi.org/10.20368/1971-8829/742>

La Salute Mentale dei Bambini e degli Adolescenti in Tempi di Coronavirus, (n.d.), *Telefono Azzurro*.

Linee guida per la conduzione dei focus group con le OO.SS. per la convalida delle evidenze della rilevazione dei fabbisogni professionali delle imprese, *Sistema del Lifelong Learning della Regione Autonoma della Sardegna*, pp.1-12, <https://www.sardegna lavoro.it/wp-content/uploads/2015/08/Linee-guida-per-la-conduzione-dei-focus-group.pdf>

Lucangeli D., (2019), La scuola dell'abbraccio, in D. Lucangeli *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, p.13-30, Erickson.

Luceri B., (2013), *Prospettive della ricerca di marketing. Business, scienza, spazi e vertigini*, Egea.

Maglioni M., Biscaro F., (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson.

Malva P., (2020), Apocalittici e integrati ai tempi del Covid-19, *OPPIinformazioni*, 128, pp. 5-7.

Marcianò G., (2020), *Didattica a distanza. Indicazioni metodologiche e buone pratiche per la scuola italiana*, Hoepli.

Marconato G., *Apprendere dall'esperienza*.

Matias, T., Dominski, F. H., & Marks, D. F. (2020). Human needs in COVID-19 isolation. *Journal of Health Psychology*, 25(7), p. 875 <https://doi.org/10.1177/1359105320925149>.

Moè A., (2011), *Motivati si nasce o si diventa?*, Laterza.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), doi: 10.7176/JEP/11-13-12

Paganoni, M. (2016), "Relazioni tra pari: come lo status sociale nel gruppo classe potrebbe causare disturbi di internalizzazione ed esternalizzazione in età scolare", *State of Mind: il giornale delle scienze psicologiche*, (consultato il 10 dicembre 2021) <https://www.stateofmind.it/2016/11/relazioni-tra-pari-status-sociale/>

Piras M., (2020), Didattica a distanza, vademecum per docenti e studenti, *Sole24ore*, https://www.ilsole24ore.com/art/didattica-distanza-vademecum-docenti-e-studenti-ADJLhvG?refresh_ce=1

Ranieri M., Gaggioli C., Borges M. K., (2020), La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria, *Praxis educativa*, vol. 15, p.1-20, DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079>

Ricuperati G., (2015), "Storia della scuola in Italia", a cura di Luciano Pazzaglia e Fulvio De Giorgi, *La scuola*.

Robeyns, Ingrid and Morten Fibieger Byskov, "The Capability Approach", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/capabilityapproach/>

Roletto E., (2005), *La scuola dell'apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative*, Erickson.

Rossi L., Lanzoni L., (2012), Lev Vygotskij e la scuola storico-culturale, in L. Rossi L. Lanzoni *Sguardi sulle scienze umane*, p. 94-111, Roma, Clitt.

Saltzman, L. Y., Hansel, T. C., & Bordnick, P. S. (2020). Loneliness, isolation, and social support factors in post-COVID-19 mental health. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), pp.55-57, <http://dx.doi.org/10.1037/tra0000703>.

Santi, M., & Ghedin, E. (2014). Valutare l'impegno verso l'inclusione: un Repertorio multidimensionale. *Italian journal of educational research*, 99–111. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/243>.

Santi M., Zorzi E., (2020), Toward jazzing society? Improvisation as capability in inclusive education, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, PensaMultimedia, 8 (2), pp.3-32, DOI: 10.7346/sipes-02-2020-01.

Santoianni F., (n.d), Lo spazio e la formazione del pensiero: la scuola come ambiente di apprendimento, *RTH – Sezione Evolving Education*, pp. 37-43.

Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12. <https://doi.org/10.13128/ssf-11826>.

Save the Children, Le 5 caratteristiche di una classe inclusiva, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/le-5-caratteristiche-di-una-classe-inclusiva>.

Schaffer, H. R. (1996). Lo sviluppo sociale del bambino. Milano: Cortina.

Smith E.R., Mackie D.M., Claypool H.M., (2016), *Psicologia sociale*, terza edizione italiana condotta sulla quarta edizione americana, Bologna, Zanichelli.

Solitudine e isolamento sociale ai tempi del Covid-19, (2020), *Giunti Psychometrics*, (consultato il 4 febbraio 2022),

<https://www.giuntipsy.it/informazioni/notizie/solitudine-e-isolamento-sociale-ai-tempi-del-covid-19>

Sweller J. (2005), Implication of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning, in Mayer *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, p. 19-30, New York, Cambridge University Press

Tamburelli C., (2020), *Processi di apprendimento ed emozioni: il contributo delle neuroscienze alla scuola*. Indagine tra i docenti italiani [Tesi di dottorato, Università degli studi del Molise], <https://iris.unimol.it/handle/11695/98523>.

Tomada G, De Domini P., Tonci E., Cherici S., Iannè S., (2015), Gli affetti a scuola: la relazione alunno-insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria, in "*Psicologia clinica dello sviluppo, Rivista quadrimestrale*", 1, pp. 101-124, doi: 10.1449/79741

Trovato S., (2021), Gli effetti sociali e psicologici della pandemia sui giovani. Crescono i segnali di disagio psicologico del mondo giovanile sottolineando la necessità di ascolto e supporto: la testimonianza della Fondazione Charlie, *Cesvot*, (consultato il 4 febbraio 2022), <https://www.cesvot.it/comunicazione/dossier/gli-effetti-sociali-e-psicologici-della-pandemia-sui-giovani>

Vygotskij L.V., (1972,2009), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, Firenze-Milano, Giunti Editore.

Zago G., (2013), *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori.

Zorzi E., (2020), *L'insegnante improvvisatore*, Liguori Editore.

SITOGRAFIA

<https://id.accademiadellacrusca.org/articoli/didattica-a-distanza-dad/1496>

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/teal>

<https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/4816.pdf>

<https://www.istat.it/it/archivio/240949>

https://www.youtube.com/watch?v=V1_ndoWiweQ

<https://www.istruzione.it/coronavirus/norme.html>

<https://www.miur.gov.it/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione>

<https://www.treccani.it/vocabolario/>

<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

<https://www.gazzettaufficiale.it/>

<https://www.miur.gov.it/>

https://www.iistropea.edu.it/attachments/article/1496/DaD%20e%20INCLUSIONE_Ispettore_Piscitelli.pdf

La metodologia Teal: Technology-Enhanced active learning-Da Fiera Didacta 2019, Rai scuola,

<https://www.raiscuola.raiscuola.it/educazionecivica/articoli/2021/01/La-metodologia-Teal-Technology-Enhanced-active-learning-ccfc5eb3-d590-4e95-aae4-2a7b244e1029.html>

Lanz H., (2019), How do focus group works? TED-ED (consultato 25 novembre 2021)

https://www.ted.com/talks/hector_lanz_how_do_focus_groups_work/transcript

Lucangeli D., (2018), Cortocircuiti emotivi: l'intelligenza dietro gli errori, TEDxMilano, (consultato il 1 dicembre 2021),

https://www.ted.com/talks/daniela_lucangeli_emotional_short_circuits_the_intelligence_behind_mistakes/transcript?language=it

RINGRAZIAMENTI

A conclusione di questo elaborato, desidero ringraziare tutte quelle persone che mi hanno accompagnato in questo percorso universitario.

In primis vorrei ringraziare la mia relatrice di tesi prof.ssa Eleonora Zorzi che, con la sua dolcezza e amorevolezza, mi ha accompagnata alla fine di questo percorso di studi magistrale.

Ringrazio la dirigente dell'istituto Comprensivo di Creazzo Agnese Iaccarino che per prima ha creduto nel mio progetto e che con i suoi preziosi consigli ha saputo motivarmi, anche nei momenti più difficili e trasmettermi innumerevoli conoscenze.

Ringrazio infinitamente le mie alunne e i miei alunni che con grande impegno e dedizione hanno partecipato ai focus group della ricerca.

Ringrazio di cuore la mia famiglia che mi ha sempre sostenuto moralmente ed economicamente, sopportandomi e supportandomi in ogni mia decisione.

Ringrazio poi le mie compagne di università che hanno reso questi anni straordinari e senza le quali tutto sarebbe stato più difficile.

Un ringraziamento speciale va a Christian, il mio compagno di vita, che in questi due anni di università mi ha supportato in modo ineccepibile spronandomi quando la stanchezza prendeva il sopravvento, dandomi la giusta carica e donandomi preziosi consigli che porterò per sempre con me.

Infine, dedico questa tesi a me stessa, ai miei sacrifici e alla mia tenacia che mi hanno permesso di arrivare fin qui e a tutti coloro che hanno creduto in me fin dall'inizio.

È stato un bellissimo viaggio.