

Andrea M. Maccarini, Chiara Colombo,  
Marialuisa Villani

# Adolescenti nella scuola tra presenza e distanza

Riflessività e *character skills* alla prova



**IES**

**INNOVAZIONE,  
EDUCAZIONE, SOCIETÀ**

**FrancoAngeli** 

# IES

## INNOVAZIONE, EDUCAZIONE, SOCIETÀ

COLLANA DIRETTA DA **ANDREA MACCARINI, MADDALENA COLOMBO**

Comitato Scientifico: *Luciano Benadusi, Elena Besozzi, Lorenzo Fischer, Graziella Giovannini, Charles L. Glenn, Mieke van Houtte, Vasiliki Kantzara, Paolo Landri, Maurizio Merico, Silvio Scanagatta, Paolo Trivellato*

Comitato editoriale: *Francesca Lagomarsino, Diego Mesa, Valeria Pandolfini, Emanuela Rinaldi, Mariagrazia Santagati, Fausta Scardigno, Martina Visentin*

---

La collana nasce con il fine principale di promuovere il dibattito nazionale – accademico e non – sui temi chiave dell’educazione e della socializzazione, quali la formazione del capitale umano e sociale, il governo e la riforma delle istituzioni, l’emergenza di nuovi attori nello scenario educativo, con gli strumenti della Sociologia e delle Scienze sociali collegate. Il presupposto fondamentale della collana consiste nel considerare relazioni, processi, istituzioni e ruoli educativi come forme essenzialmente storico-sociali, che è possibile comprendere adeguatamente solo attraverso uno studio rigoroso e sensibile ai mutamenti di lungo periodo. Ciò implica una particolare attenzione alle analisi, studi e ricerche capaci di cogliere l’attuale “crisi” dell’educazione come transizione verso nuovi scenari e di identificare le innovazioni emergenti – sia sul versante dei processi d’interazione, sia su quello delle politiche in campo educativo.

La collana include sia saggi teorici sia studi eminentemente empirici. Essa mira a pubblicare studi innovativi d’interesse nazionale e a presentare in traduzione al lettore italiano opere di rilievo internazionale. La prospettiva comparativa, inoltre, assume particolare rilevanza.

Il filo dell’innovazione educativa viene seguito in tutti gli ambiti tematici pertinenti: le trasformazioni delle istituzioni scolastiche e dell’istruzione superiore, l’educazione e la formazione permanente, la socializzazione e l’identità sociale nelle varie fasi del corso di vita, l’impatto della multimedialità e della multiculturalità, la governance dell’efficienza/dispersione delle risorse nei sistemi educativi, l’educazione informale e altri ancora.

*I volumi pubblicati in collana sono stati sottoposti alla valutazione di almeno due referee anonimi.*

# IES

## INNOVATION, EDUCATION AND SOCIETY

SERIES DIRECTORS **ANDREA MACCARINI, MADDALENA COLOMBO**

Scientific Board: *Luciano Benadusi, Elena Besozzi, Lorenzo Fischer, Graziella Giovannini, Charles L. Glenn, Mieke van Houtte, Vasiliki Kantzara, Paolo Landri, Maurizio Merico, Silvio Scanagatta, Paolo Trivellato*

Managing Board: *Francesca Lagomarsino, Diego Mesa, Valeria Pandolfini, Emanuela Rinaldi, Mariagrazia Santagati, Fausta Scardigno, Martina Visentin*

---

This book series has the principal aim to foster the Italian national debate about key issues in education and socialization in both academic and non-academic contexts. It includes volumes dealing with such themes as human and social capital formation, the reform and governance of institutions, the emergence of new actors within the educational domain, and more, with the tools of Sociology and the related Social sciences. The underlying premise in this series is to regard educational relationships, processes, roles, and institutions as social-historical forms, that can only be adequately understood by rigorous study and research sensitive to long term change. In the present situation marked by deep educational crisis, this involves a special focus on research and analyses that can indicate the transition towards new scenarios and identify emergent innovations in education – both in the field of interaction processes and in policy. The series welcomes both theoretical and empirical studies, and will publish national volumes as well as translate outstanding books from the international literature. Special attention will be given to studies conducted in a comparative perspective. The interest in educational innovation is articulated in all relevant domains: the transformation of schools and of higher education, lifelong education and formation, socialization and identity building along the life course, the impact of media and of cultural pluralism on education, school and University effectiveness, governance and resource efficiency or dispersion, informal education, and more.

*Manuscripts submitted for publication undergo a double blind reviewing process by two anonymous referees.*

Andrea M. Maccarini, Chiara Colombo,  
Marialuisa Villani

# Adolescenti nella scuola tra presenza e distanza

Riflessività e *character skills* alla prova



**IES**

INNOVAZIONE,  
EDUCAZIONE, SOCIETÀ

**FrancoAngeli** ©

La pubblicazione di questo volume è stata possibile grazie al contributo progetto BIRD 2020 “Trasformazione delle relazioni educative e competenze caratteriali tra presenza e distanza. Modelli e buone pratiche”, resp. sc. Maccarini A., Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI) dell’Università degli Studi di Padova

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>1. Emozioni, socialità, educazione all'uscita dalla pandemia. Adolescenti e scuole davanti al futuro</b> , di <i>Andrea M. Maccarini</i>	pag.	7
1.1 Il senso di una ricerca: i giovani e l'educazione davanti al futuro	»	7
1.2 Emozioni e socialità come competenze: il quadro concettuale		9
1.3 Nuove in-competenze? Socialità ed emozioni alla prova	»	12
1.4 Il percorso della ricerca	»	13
<b>2. La scuola che si specchia nella webcam: fatiche e risorse della transizione digitale</b> , di <i>Chiara Colombo</i>	»	17
2.1 Dalla didattica di emergenza alla didattica digitale integrata: luci e ombre di una transizione in divenire	»	17
2.2 Da oggi a domani: la scuola cambiata improvvisamente	»	20
2.3 L'eredità della DAD per la struttura organizzativa della scuola	»	29
2.4 Il vulnus della valutazione	»	66
<b>3. Che cosa resterà della DDI e dei suoi protagonisti? Uno sguardo sul futuro della scuola</b> , di <i>Chiara Colombo</i>	»	80
3.1 Attori o comparse: i protagonisti della scuola di fronte al cambiamento	»	80
3.2 Tastiere e quaderni, schermi e corpi in movimento	»	111
3.3 Buone pratiche e possibili modellizzazioni	»	128
3.4 Indietro non si torna? Una scuola al passo con i tempi	»	136

<b>4. Un gioco cooperativo e le SES, di <i>Marialuisa Villani</i></b>	pag.	144
4.1 Gioco e scale	»	145
<b>5. L'imperativo riflessivo: orientarsi al futuro nella società malata, di <i>Andrea M. Maccarini</i></b>	»	171
5.1 La riflessività, il futuro e le SES	»	171
5.2 La pandemia come imperativo riflessivo. Riflessività e narrazioni auto-biografiche	»	174
5.3 Riflessività, orientamento al futuro e competenze socio-emozionali	»	178
<b>6. Metodi e percorsi della ricerca, di <i>Marialuisa Villani</i></b>	»	191
6.1 Le scuole che hanno partecipato alla ricerca	»	192
6.2 Le narrazioni degli studenti, le esperienze degli insegnanti e dei dirigenti scolastici	»	195
6.3 Il gioco di Urul	»	201
6.4 Il questionario	»	207
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	211

# 1. Emozioni, socialità, educazione all'uscita dalla pandemia. Adolescenti e scuole davanti al futuro

di *Andrea M. Maccarini*

«L'uomo non vive soltanto la sua vita personale come individuo, ma – cosciente o incosciente – anche quella della sua epoca e dei suoi contemporanei, e qualora dovesse considerare dati in modo assoluto e ovvio i fondamenti generali e obiettivi della sua esistenza (...) è pur sempre possibile che senta vagamente compromesso dai loro difetti il proprio benessere morale. Il singolo può avere di mira parecchi fini, mete, speranze, previsioni, donde attinge l'impulso ad elevate fatiche e attività; se il suo ambiente impersonale, se l'epoca stessa, nonostante l'operosità interiore, è in fondo priva di speranze e prospettive, se furtivamente gli si rivela disperata, vana, disorientata e al quesito formulato (...) di un ultimo significato, ultrapersonale, assoluto, di ogni fatica e attività, oppone un vacuo silenzio, ecco che proprio nel caso di uomini dabbene sarà quasi inevitabile un'azione paralizzante di questo stato di cose (...). Per aver voglia di svolgere un'attività notevole che sorpassi la misura di ciò che è soltanto imposto, senza che l'epoca sappia dare una risposta sufficiente alla domanda "a qual fine?", occorrono una solitudine e intimità morale che si trova di rado ed è di natura eroica o una ben robusta vitalità.»  
Thomas Mann, *La montagna incantata*, p. 46.

«Je pense effectivement que nous avons perdu quelque chose de l'ordre du sens de notre être au monde en le réduisant très fortement au sujet lui-même. Le sens de notre vivre ensemble a été considérablement altéré. (...) Qu'est-ce que vivre, dans la période contemporaine? C'est en grande partie "décider de sa vie". Sur le plan culturel, nous ne savons plus précisément ce qu'est une vie bonne et de quel type de liens aux autres et au monde nous avons besoin. Qu'est-ce qu'une vie bonne? Nous ne savons pas répondre à cette question.»  
Hartmut Rosa, *Accélérons la résonance!*, p. 16.

## 1.1 Il senso di una ricerca: i giovani e l'educazione davanti al futuro

Il lettore che si accinga a consultare questo libro potrebbe stupirsi delle due citazioni poste in apertura. Esse sono tratte da due autori profondamente diversi: un grande classico della letteratura europea e un importante sociologo contemporaneo. Le riflessioni che vi si riassumono sono separate da un secolo di vita e accompagnano, ciascuna a suo modo, due momenti storici lontani tra loro, ma in parte simili: Thomas Mann scrive mentre, dopo la fioritura scientifica e culturale dei primi del Novecento, l'Europa – e la Germania, che ne rappresentava la punta di diamante – cade dall'illusione di un futuro indefinito e radioso dinanzi a sé alla tragedia della Prima guerra mondiale, che ne innesca il declino. Hartmut Rosa riflette sulla stagione storica in cui alla *resurrectio Europae* immaginata con la ca-



duta del muro di Berlino sono seguite le torri gemelle, la crisi finanziaria del 2008, la pandemia e il ritorno della guerra in Europa, il tutto avvolto nella luce del tramonto del sogno di un futuro unitario per il vecchio continente e nella crisi d'identità di molte sue nazioni<sup>1</sup>. Si tratta, quindi, in entrambi i casi di un pensiero della disillusione e di una faticosa ricerca di senso.

Ma, appunto, che cos'hanno in comune tra loro queste riflessioni e che cosa possono avere a che fare con una ricerca sociologica sulle competenze sociali ed emozionali degli adolescenti condotta nelle scuole italiane? In esse si manifestano due elementi convergenti e una rilevante differenza, le quali tutte indicano connessioni interessanti con il nostro tema.

In primo luogo, entrambe le analisi segnalano lo sgretolarsi di un programma culturale, di una cornice di significati condivisi in cui le popolazioni europee possano riconoscersi. Entrambe parlano di epoche “disorientate” e silenti quanto al significato ultimo “di ogni fatica e attività”, in un qualunque senso che trascenda la dimensione individuale. Entrambe, inoltre, si concentrano sulle conseguenze della situazione per l'identità personale, concordando sull'effetto paralizzante per le energie morali e intellettuali. Nei contesti in questione è difficile decidere di sé stessi e impegnarsi al di là di “ciò che è soltanto imposto”. Secondo il grande scrittore, tuttavia, le speranze di resilienza consistono nella “solitudine e intimità morale” o in una (sempre individuale) “robusta vitalità” della persona. Per il teorico sociale c'è bisogno soprattutto di un certo tipo di relazioni con gli altri e con il mondo.

Con questo si descrive il perimetro “macrosociologico” delle nostre analisi e s'introducono molteplici domande alle quali il sociologo che studi i giovani e i processi di socializzazione dovrebbe rispondere. Anzitutto, le ricerche contemporanee mostrano che la percezione di vivere e agire nel vuoto di un contesto simbolico e strutturale più ampio, di qualcosa di più grande di sé e della propria traiettoria biografica, a cui si possa appartenere e in cui si possa trovare il proprio posto, è forte e carica di effetti nei giovani italiani (Maccarini 2022). Questa condizione merita ulteriori indagini: non si tratta più soltanto di una società eticamente neutra (Donati, Colozzi 1997), o post-etica (Porpora et al. 2013), ma della mancanza ancor più radicale del senso di svolgere la propria esistenza entro un orizzonte istituzionale e simbolico dotato di senso, che possa richiedere o suscitare impegno e lealtà – entrando in crisi ormai anche il presupporre il funzionamento di strutture che sostengano le vite e i progetti individuali<sup>2</sup>. Inoltre, la paralisi di ogni attività che non sia semplicemente imposta non può che ricordare

<sup>1</sup> E tra esse ancora quella tedesca. Noto qui solo di passaggio il senso quasi paradigmatico che la vicenda della Germania assume in questo contesto macro-storico.

<sup>2</sup> Da punti di vista specifici, ma convergenti, alcuni autori hanno parlato (con un certo grado d'iperbole) di “fine della (o delle) società” (Touraine 2013; Urry 2000).

fenomeni quali quello dei Neet, in cui l'Italia ha notoriamente il triste primato europeo (Lazzarini et al. 2020). L'idea di solitudine e intimità morale e quella di relazioni con gli altri e col mondo richiamano, poi, le categorie di riflessività personale, emozioni e socialità, intese come forme di resistenza al vuoto teleologico di un'epoca. È possibile che siano oggi entrambe in crisi? Viviamo, forse, nell'apparente paradosso di una società che rende difficili sia la socialità, sia la riflessività in cui consiste quel particolare tipo di solitudine che è lo spazio attivo dell'intimità morale? E che ne è di queste caratteristiche umane nel campo delle istituzioni educative contemporanee?

Chi cercasse nel presente volume le risposte a domande tanto ampie e profonde resterebbe deluso. Queste richiedono un insieme di studi a cui in questa sede possiamo contribuire solo in modo introduttivo e modesto. La ragione per cui esse vengono evocate qui è che illustrano efficacemente l'orizzonte problematico da cui origina e che dà senso alla nostra ricerca. Il nostro campo d'indagine è dunque definito dall'incontro tra due grandi temi: da un lato, la rilevanza delle emozioni, della socialità e della riflessività nella costruzione dell'identità personale; dall'altro, la particolare curvatura che questa operazione socio-culturale assume nella società attuale. È ora necessario chiarire meglio il quadro teorico-concettuale del nostro lavoro e illustrarne schematicamente i passaggi fondamentali.

## 1.2 Emozioni e socialità come competenze: il quadro concettuale

Per quanto riguarda emozioni e socialità come dimensioni dell'esperienza – nelle forme specifiche che vengono configurate attraverso i processi di socializzazione, quindi all'incrocio tra sistema culturale e sistema della personalità – è noto alla sociologia che esse costituiscono fattori rilevanti nella costruzione dell'identità umana e che assumono forme storiche differenti, configurando “tipi” di persona socialmente definiti: nella sfera privata, nel ruolo di cittadino, eccetera<sup>3</sup>. C'è insomma una psicostoria, cioè una storia delle psico-semantiche con cui il soggetto umano viene rappresentato e socializzato e delle relative forme della personalità che da questi processi emergono, configurando la soggettività “tipica” di una certa epoca e luogo.

<sup>3</sup> La letteratura sul tema è ormai vasta. Oltre al ben noto lavoro di Eva Illouz sul cosiddetto “capitalismo emozionale” (per esempio 2007; 2019), mi limito a ricordare qui a titolo esemplificativo: Brooks 2017; Gagen 2015; Olsen 2015 e Sharma, Tygstrup 2015, che riprendono la nozione di “strutture di sentimento”, cioè gli elementi affettivi della coscienza e delle relazioni intesi come fenomeni storici e sociali, nell'ambiente contemporaneo caratterizzato dai *social media*, dall'onnipresenza della connessione e della mercificazione di ogni bene, relazione, emozione (le cosiddette *emotidies*, fusione di *emotions* e *commodities*).

In questo contesto, parlare di socialità ed emozioni *come competenze* assume un significato specifico e indica uno spazio analitico denso di connessioni. In linea generale, riprendendo l'intenzionalità teorica del celebre lavoro di Luc Boltanski (1990), questa formulazione si riferisce a *capacità e strategie intenzionali* delle persone, che si giocano nei relativi aspetti dell'esperienza. Essa comporta dunque riconoscere che le modalità dell'interazione sociale e della vita emozionale dei soggetti non sono semplicemente innate, ma emergono dalle relazioni sociali che si svolgono a vari livelli ed entro varie sfere di vita. Ciò implica quindi dei *dispositivi sociali* impegnati nella costruzione di socialità ed emozioni e comporta che tali dispositivi siano agiti e funzionino attraverso processi condizionati (non determinati) da particolari strutture e culture. Al tempo stesso, questo approccio intende cogliere la *contingenza* della socialità e delle emozioni. Non essendo (soltanto) qualità o proprietà semplicemente innate e quindi immediatamente umane, la loro formazione può prendere direzioni diverse o anche bloccarsi, per varie cause sociali e culturali e con effetti di grande rilevanza. In sintesi, si tratta di considerarne insieme il radicamento profondo come qualità personali e la contingenza come capacità sensibili all'ambiente materiale, sociale e simbolico, che devono abitare.

Questa impostazione di fondo – a certe condizioni – è compatibile con la concettualizzazione rigorosa delle competenze sociali ed emozionali (SES)<sup>4</sup> sviluppata dalla disciplina psicologica. Quest'ultima rispecchia il tentativo di focalizzare l'attenzione sulle capacità personali positive, specialmente in bambini e giovani, piuttosto che su patologie e problemi. Da questo punto di vista, le SES sono definibili come: «capacità individuali che (a) si manifestano in modelli coerenti di pensiero, sentimento e comportamento, (b) possono essere sviluppate attraverso esperienze di apprendimento formali e informali e (c) influiscono su importanti esiti socio-economici lungo tutto il corso della vita» (John, De Fruyt 2015).

È importante precisare subito che il precedente punto (b), cioè l'idea che le SES possano essere insegnate e apprese, implica distinguerle chiaramente dai tratti di personalità. Benché i due concetti (e i fenomeni a cui si riferiscono) siano connessi tra loro, non si tratta tuttavia della stessa cosa chiamata con nomi diversi. Parlare di competenze significa, infatti, indicare ciò che le persone sono capaci di fare, quando la situazione lo richieda e non ciò che tenderebbero a fare in modo semplicemente spontaneo (Soto, Napolitano, Roberts 2021). Questa distinzione porta il concetto delle SES a

<sup>4</sup> Le discussioni sulle diverse denominazioni presenti in letteratura – competenze socio-emozionali, competenze non cognitive, *character skills*, e altre ancora – non sono oggetto del presente testo. Ci limitiamo qui ad assumere le formule “competenze sociali ed emozionali” (SES) e “*character skills*” – che impiegheremo convenzionalmente in modo interscambiabile – fornendone una definizione basilare. Per il lettore interessato alla discussione teorica sui fondamenti concettuali mi permetto di rinviare a Maccarini 2021a, *Cap.1*.

eccedere il solo ambito della psicologia e spiega la sua rilevanza nel discorso educativo e formativo.

Su questa base è possibile articolare ulteriormente una visione delle SES coerente con le nostre presupposizioni prime e che serva da guida alla ricerca sul campo. I punti centrali sono i seguenti:

- occorre anzitutto studiare le SES *come fatto sociale*. Ciò comporta accettare di misurarle su base individuale, ma al tempo stesso pensarle non solo come proprietà o attributi personali, ma come processi e forme sociali, cogliendole nel loro farsi, nel modo di essere costruite nei e dai soggetti entro le diverse sfere di vita sociale con i loro condizionamenti, norme e vincoli strutturali. In altri termini, si tratta di osservarle come proprietà emergenti delle persone, ma risultanti da determinate forme di relazionamento sociale.
- Affermiamo inoltre che si tratta di un “oggetto” *culturalmente definito*: le SES non possono costituire un “carattere globale” (una sorta di “esperanto psico-antropologico”), universale e neutrale, i cui tratti siano derivati da uno *standard* “scientificamente” definito come ottimale o desiderabile, senza mediazioni culturali. Occorre dunque studiare come i vari soggetti, nel sistema educativo e in altri complessi istituzionali e organizzativi, costruiscono queste competenze. Sono le culture, i valori, le norme sociali che definiscono le forme d’interazione, le emozioni, e le modalità di manifestarle ritenute accettabili, e perciò premiate o penalizzate in vari contesti. E definiscono altresì gli standard con cui vengono valutate.
- Le SES vanno intese come un fenomeno *multidimensionale*, in cui coesistono dimensioni abilitanti e motivanti, cognitive, comportamentali e morali.
- Sono, inoltre, un fenomeno *sovrafunzionale*, cioè non riducibile a un elenco numerabile *a priori* di effetti attesi, sul piano del migliore adattamento; la molteplicità degli esiti esistenziali (*life outcomes*) che si attribuiscono alle SES in varie sfere di vita costituisce una conferma indiretta di questa ipotesi.
- Infine, le SES sono legate al concetto di *agency* e alla riflessività personale. Superando le visioni frammentate, è importante studiarle in modo integrato (in questo senso si parla, in senso analogo, di *character skills*), osservando come si correlano tra loro formando differenti costellazioni.

### 1.3 Nuove in-competenze? Socialità ed emozioni alla prova

Ricordando ora il nostro punto di partenza, è utile mostrare, anche solo schematicamente, come alcune dinamiche sociali e culturali contemporanee mettano in crisi in modo particolarmente intenso proprio la dimensione sociale e quella emozionale del nostro essere umani, a tal punto che queste rappresentano oggi punti focali delle crisi personali, delle depressioni, delle patologie, di molte perdite di controllo e dell'orientamento di sé. In breve:

La diffusione di relazioni mediate da strumenti tecnologici o – in prospettiva – ibride, cioè con partner d'interazione non umani, rende più probabile lo sviluppo di soggettività per cui è difficile comprendere e relazionarsi con altri o assumersi il rischio di relazioni, in quanto umane, imprevedibili (Knorr-Cetina 1997). Una variante aggiuntiva in questo contesto consiste nel processo di costruzione e “gestione” dell'identità personale attraverso i profili dei *social media*, la cui conseguenza – di cui non può sfuggire la rilevanza meritevole di approfondimento – potrebbe essere la messa in crisi della “moderna” idea di autenticità (Moeller, D'Ambrosio 2022).

La pressione sull'umano (Maccarini 2019a, *cap. 8*) determinata dall'accelerazione e dalla complessità sociale implica, inoltre, varie forme di (dis)adattamento alla spinta verso l'ottimizzazione del sé.

L'orizzonte in cui ciò accade è caratterizzato da forte imprevedibilità, il che ha fatto emergere anche in campo educativo l'idea di potenzializzazione (Andersen, Knudsen, Sandager 2023), che implica una particolare forma di “prontezza” alla trasformazione di sé, fino alla destrutturazione delle proprie aspettative.

In linea ancor più generale, le nuove generazioni in Occidente sono situate all'incrocio di tendenze strutturali e culturali profondamente paradossali. Possiamo rapidamente menzionare uno solo di questi intrecci. Da un lato, come abbiamo accennato sopra, le dinamiche sociali ora evidenziate si accompagnano alla percezione soggettiva – che spesso compare in varie forme nelle ricerche empiriche (si veda per esempio Maccarini 2022) – dell'assenza di un contesto di appartenenza più ampio, a cui sentirsi legati e da cui sentirsi sostenuti. D'altro canto, però, emerge contemporaneamente una forma di universalismo che tende a sviluppare nuove “grandi narrazioni” normative, di cui nuove élites – politiche, intellettuali e mediatiche – si fanno portatrici, scavalcando le culture antropologiche delle molteplici comunità co-esistenti (Roy 2022) e configurando un “liberalismo simbolico” non pluralista, basato sull'assolutizzazione in ogni ambito della scelta individuale<sup>5</sup>. Un esito drammatico di questa costellazione culturale e strutturale sarebbe l'*uscita* delle giovani generazioni da un'identità e solidarietà socie-

<sup>5</sup> Secondo l'interessante formulazione di Sari Hanafi nel suo *presidential address* al XX Congresso dell'*International Sociological Association*, pronunciato il 25 giugno 2023.

taria condivisa, subita prima che agita, e che assume la forma radicalmente individualistica, quella nichilistico-tribale o quella dell'identificazione etnico-religiosa<sup>6</sup>.

Questa nebulosa di tendenze strutturali e culturali non manifesta a prima vista una coerenza interna necessaria, tale da incoraggiare un'operazione teorica di *reductio ad unum*. È precisamente questa la natura della società globale contemporanea, che evidentemente genera un insieme molteplice di fenomeni e meccanismi sociali, di cui alcuni soltanto trovano connessioni reciproche che ne rafforzano il potere causale e li fanno affiorare al livello dell'osservazione. Il punto per noi è che attraverso queste strutture e processi le capacità di relazionamento e di connessione emozionale, che sono al cuore dell'esperienza sensata del mondo, sono messe in questione. La difficoltà nel saper interpretare e controllare le proprie emozioni, nel saper si immedesimare in quelle altrui, nel relazionarsi in modo sensato e pacifico anche tra chi è irriducibilmente diverso, tra chi si suscita reciproca antipatia per la propria divergenza d'interessi o d'identità, nel saper collaborare per un fine comune, è sicuramente legata a un insieme complesso di fattori, ma è anche una questione di competenze, di "ciò di cui le persone sono capaci" e dei meccanismi sociali attraverso cui lo fanno (per dirla con Boltanski). In questo senso si può parlare di in-competenze emotive e relazionali e tentare di cogliere alcuni fattori, in particolare in ambito educativo, che possono avere effetti su tali capacità. E si comprende, altresì, perché le SES acquistano rilevanza precisamente in questo contesto macro-sociale.

#### **1.4 Il percorso della ricerca**

Della vasta fenomenologia empirica che abbiamo ipotizzato avere effetti problematici sulle SES e che, al tempo stesso, ne accresce l'importanza come tema di riflessione fa certamente parte un insieme di fatti sociali legati alla recente pandemia da Coronavirus. Anche in questo grande evento storico-sociale dobbiamo, dunque, vedere un elemento negativo, che erode le competenze sociali ed emozionali dei giovani, riducendone la capacità di condurre riflessivamente la propria vita e di relazionarsi a sé stessi e agli altri?

Sul tema, variamente declinato, della crisi della socialità e della crescente vulnerabilità personale tra i giovani esiste ormai una letteratura torrenziale, nelle più varie discipline. La nostra indagine si colloca nel solco dei molte-

<sup>6</sup> Le recenti rivolte giovanili in Francia sono un'esemplificazione particolarmente impressionante di questa fenomenologia, che va dal "narcinismo" (Soler 2011) a varie forme di costruzione identitaria di tipo radicale.

plici studi sul nesso tra pandemia, scuola e socializzazione<sup>7</sup>, assumendo un punto di vista e ponendo domande specifiche. In linea molto generale, la nostra domanda di partenza riguardava il modo in cui gli adolescenti abbiano vissuto la transizione post-covid attraverso la loro esperienza scolastica. Ci siamo chiesti come la situazione del periodo trascorso in didattica a distanza (DAD) e poi del presente (al momento dell'indagine) ancora non del tutto regolare, segnato dalla didattica digitale integrata (DDI), abbiano condizionato la visione della realtà, la riflessività, l'autocomprensione e la proiezione sul futuro dei giovani. Abbiamo anche osservato, nello stesso periodo, le loro SES – in particolare la passione per gli obiettivi, la resistenza allo stress e l'orientamento alla cooperazione – tentando di comprendere quali fattori nella vita scolastica del periodo di osservazione abbiano avuto effetti positivi o negativi sotto questo profilo.

Ci siamo, infine, domandati che cosa sia rimasto dell'esperienza della DAD e della DDI; se essa abbia portato anche innovazioni positive, oltre agli evidenti problemi, e se le scuole mostrino una riflessività capace di elaborare questo tema.

In filigrana, l'idea è di cercare qualche vena di realtà non scontata, al di là della lunghissima litania che parla esclusivamente e genericamente del “disagio” giovanile, della sfiducia e del disinvestimento nel mondo. Esiste anche qualche fattore, concretamente identificabile sul piano empirico, che abbia generato reazioni positive? E laddove domina il disagio, è possibile dargli un nome più specifico e non retorico?

L'anno scolastico 2021-22 è stato in un certo senso ideale a questo scopo, in quanto ha costituito un ponte tra il periodo della quarantena e della didattica a distanza, nell'anno scolastico 2019-20 e in parte significativa anche nel 2020-21, e il ritorno alla piena normalità compiutosi nel 2022-23. L'immagine che abbiamo ricostruito, dunque, è in qualche modo bifronte. Da un lato sono emerse le ben note difficoltà legate al *lockdown*, alla DAD, a tutte le conseguenze che ciò ha comportato per l'esperienza educativa e socializzativa di ragazzi e ragazze. Ma non era questo il centro focale della nostra attenzione. Il punto della presente indagine è stato piuttosto il momento della ripresa, dell'uscita dalla situazione precedente, per capire che cosa essa ha lasciato. Lasciato, s'intende, nel duplice senso dell'impatto sulle vulnerabilità adolescenziali, sulle capacità di tutti gli attori in gioco di (ri)trovare il proprio posto nel mondo e di (ri)costruire una traiettoria sensata, nella sfera educativa ma in prospettiva anche di una visione del futuro, di che cosa la scuola avrebbe potuto imparare dalla sfida affrontata. Se fosse rimasta in campo soltanto l'idea del ritorno al *business as usual*, cancellando dalla memoria del sistema educativo quanto è accaduto, si tratterebbe

<sup>7</sup> Tra le quali la più prossima per metodo e impostazione è quella pubblicata in Maccarini 2022. Richiamo qui i punti essenziali della ricerca. Le questioni più tecniche sono trattate nel capitolo 6 *infra*.

della (ennesima) occasione perduta per innovare strutture e culture che, com'è noto, sono fortemente resistenti al cambiamento, sia sul piano personale (per esempio le culture e le pratiche professionali) sia sul piano organizzativo e di *policy*. Sotto questo profilo la nostra ricerca ha offerto una serie di spunti, che speriamo possano stimolare ulteriori dibattiti e qualche svolta operativa.

Con questi obiettivi abbiamo realizzato otto studi di caso, in istituti scolastici scelti in Lombardia, Veneto ed Emilia Romagna, che sono stati scelti sulla base delle dichiarazioni di testimoni privilegiati come esempi di efficacia nell'affrontare la situazione di emergenza in questione. L'idea era di porre le domande ora elencate in un contesto privo delle "interferenze" dei fattori legati alle carenze tecniche od organizzative. Volevamo studiare che cos'è accaduto laddove le scuole sono riuscite a fare fronte alle dimensioni tecnico-gestionali basilari – senza ostacoli insuperabili, dunque, ma anche senza alibi – e hanno potuto, almeno potenzialmente, concentrarsi sulle strategie educative in quanto tali. L'indagine si è svolta in quattro licei e quattro istituti tecnici e professionali.

Sono state realizzate interviste semi-strutturate con le/i dirigenti delle scuole selezionate e *focus group* con le/gli insegnanti, ricostruendo la vita delle loro scuole nei periodi in questione, la loro visione della sfida affrontata e di ciò che essa abbia potuto insegnare e la loro visione del vissuto di ragazzi e ragazze.

Quanto agli/lle alunni/e, sono state proposte loro tre tracce tematiche, chiedendo di scrivere la propria esperienza di vita, scolastica e non, nel periodo passato (la crisi pandemica) e nel momento presente, tentando poi di dire come vedono sé stessi nel futuro. Sono stati raccolti oltre 500 scritti auto-biografici, che sono stati analizzati tematicamente (capitolo 2 e capitolo 3), onde identificare gli snodi fondamentali emergenti dalla rielaborazione dell'esperienza dei/lle quindicenni, le loro principali riflessioni e orientamenti rispetto al futuro. Negli stessi capitoli, la visione di dirigenti e insegnanti viene messa in dialogo con queste voci.

È stato, altresì, proposto un gioco cooperativo online<sup>8</sup>, che ragazzi e ragazze hanno giocato in piccole squadre. L'analisi delle dinamiche di gioco ha portato sulle SES – cooperazione, passione per gli obiettivi, resistenza allo stress – che sono state al tempo stesso misurate attraverso un questionario con scale Likert (capitolo 4). Al di là dell'interesse metodologico per la possibile innovazione delle metodologie di *assessment* delle SES, che riprende l'attenzione emergente a livello internazionale per le tecniche *behaviour-based* e il superamento delle auto-rappresentazioni, il gioco ha consentito di acquisire una visione delle SES "in azione" in un

<sup>8</sup> Per i dettagli descrittivi sul gioco "Il viaggio di Urul" e sui *serious games* si vedano i capitoli 4 e 6 *infra*.



contesto specifico. I comportamenti registrati sono stati esaminati insieme ai livelli di SES emersi.

Il passo conclusivo delle nostre analisi (capitolo 5) è consistito nel connettere i modi della riflessività personale attribuiti ai giovani – rileggendo in questa chiave i resoconti auto-biografici – a varie caratteristiche di alunni e alunne<sup>9</sup>, compresi i loro livelli di SES, rappresentati attraverso indici sintetici. Benché naturalmente non sia possibile cogliere la direzione della causalità, ciò che interessa qui è la relazione tra capacità riflessive, SES e possibilità per i giovani di sviluppare una “organizzazione del sé” che li aiuti a condurre la vita nella navigazione avventurosa che li aspetta, senza perderne il senso.

In fin dei conti, questo è sia l’orizzonte della nostra ricerca, sia l’auspicio che vorremo rivolgere ai giovani – quelli che hanno partecipato alla nostra indagine e tutti gli altri.

Il sesto e ultimo capitolo, infine, illustra in modo più completo le scelte metodologiche compiute, il disegno della ricerca e i relativi limiti.

Non è possibile sintetizzare qui il quadro dei risultati emersi. Nel rinviare ai vari capitoli per le analisi specifiche, vorrei soltanto formulare qui due pensieri interlocutori: anzitutto, la realtà che abbiamo studiato incoraggia la sperimentazione di modalità nuove, più cooperative e flessibili, capaci d’ibridare linguaggi e *media* dell’educazione. Inoltre, è risultato (ancora una volta) evidente quanto sia importante per i giovani la relazione con un mondo adulto desideroso di proporre con entusiasmo un discorso educativo dialogico e sensato, nonostante le fragilità – cognitive e personali – e a partire da esse, considerandole parte di una storia comune di cui tutti siano disposti a farsi carico. Le prossime ricerche dovrebbero, credo, studiare questo mondo adulto, che è il centro di una crisi d’identità, di un’incapacità di essere sé stesso, forse ancora poco studiata.

<sup>9</sup> Non è questa la sede per approfondire la teoria della riflessività a cui facciamo riferimento. In estrema sintesi, essa formula “modi” sintetici, ma non idealtipici, dello svolgimento della conversazione interiore individuale, che tendono a correlarsi regolarmente a particolari interessi intrinseci (premure) in relazione alle diverse sfere di vita e di esperienza (l’ambito naturale, sociale e pratico) e che in tal modo qualificano istruttivamente l’agire delle persone, la loro propensione alla mobilità sociale e la loro possibile rilevanza per il cambiamento strutturale e culturale. Il lettore interessato al retroterra teorico di queste analisi dovrebbe riferirsi all’opera di Margaret Archer (soprattutto 2003; 2007).

## *2. La scuola che si specchia nella webcam: fatiche e risorse della transizione digitale*

di *Chiara Colombo*

### **2.1 Dalla didattica di emergenza alla didattica digitale integrata: luci e ombre di una transizione in divenire**

«Per un mese la scuola sparì e poi apparve la DAD» (E5M). Con queste poche e semplici parole, uno studente di un istituto professionale sintetizza l'esperienza che fa da sfondo al presente lavoro di ricerca e che è stata l'elemento comune nelle traiettorie di vita di tutti i soggetti incontrati nel corso della nostra rilevazione e, più in generale, di tutti i protagonisti della vita scolastica nella primavera del 2020. Una volta rientrata l'emergenza, quando le indicazioni normative hanno consentito di tornare negli spazi didattici più noti ed usuali, la sfida che si è aperta è stata, ed è, proprio quella di tornare a leggere l'esperienza vissuta, per mettere in evidenza luci e ombre di quella “scuola integrata”, che ha permesso di superare, nella distanza, i rischi sanitari dovuti alla pandemia, ma che ha anche chiamato a lavorare in maniera differente, sia rispetto alle conoscenze e ai contenuti disciplinari, sia per quanto riguarda le competenze di tutti coloro che abitano la scuola, offrendo strumenti con un grande potenziale per l'innovazione, mettendo in evidenza limiti strutturali e sostanziali della didattica e dei sistemi educativi, aprendo a nuove prospettive e nuovi interrogativi.

Queste considerazioni spiegano l'obiettivo del presente capitolo. Nello specifico, questa parte della nostra indagine si è soffermata a raccogliere lo sguardo dei protagonisti della scuola rispetto all'esperienza della DAD e della DDI attraverso alcuni strumenti di tipo qualitativo: interviste e *focus group* per dirigenti e docenti, che hanno illustrato le strategie e gli strumenti sperimentati durante il tempo pandemico e le risorse e le competenze messe in campo da allievi e insegnanti; narrazioni per studenti e studentesse, che hanno raccontato della loro esperienza a scuola con uno sguardo al passato (dalla chiusura delle scuole alla didattica digitale), al presente e al

futuro<sup>1</sup>. La centratura di questo contributo è, dunque, non soltanto sull'interpretazione dell'esperienza vissuta, ma anche sul potenziale d'innovazione emergente proprio attraverso tale esperienza, che non leggiamo – come non l'hanno letta i suoi protagonisti – esclusivamente, né prevalentemente attraverso la lente della catastrofe educativa, bensì anche nel segno delle nuove opportunità che persone, gruppi e organizzazioni scolastiche potrebbero cogliere per orientarsi a una trasformazione sensata, guidata dai bisogni educativi resisi più evidenti e dalle risorse che è stato necessario scoprire.

Per questa ragione, le scuole coinvolte nella ricerca, dopo un confronto con alcuni testimoni privilegiati, sono state selezionate fra quelle che hanno saputo fronteggiare l'emergenza e proporre la didattica digitale in maniera innovativa, ma anche con riflessività e sguardo critico, sostando costruttivamente nell'emergenza e nei vincoli imposti, con un'attenzione specifica ai bisogni e alle competenze di tutti gli attori della vita scolastica e con uno sguardo aperto nei confronti della novità che si stava affrontando.

Ne è emerso un quadro plurale e variegato, con punti di vista a volte antitetici tra loro, che possono aprire a riflessioni utili non solo e non tanto, in questa sede, a descrivere i contenuti di un'esperienza, quella della scuola del lockdown, che in molti si augurano di non dover più ripetere, quanto ad interrogarsi su cosa questa esperienza abbia insegnato per il presente e il futuro di una scuola che è chiamata a stare al passo con i tempi, rispondendo a nuove sfide, sia per quanto riguarda l'educazione e la formazione, sia per ciò che concerne la selezione scolastica e la socializzazione delle nuove generazioni. Sfide probabilmente già presenti nella scuola e nella società prima dell'esplosione della pandemia. Sfide rese intense e inevitabili proprio dall'esperienza della pandemia e dall'introduzione massiccia del digitale all'interno della didattica (Beltràn, Venegas 2020; Bonnéry, Douat 2020; Grimaldi, Landri, Taglietti 2020; United Nations 2020; Bernardi et al. 2021; Colombo M. *et al.* 2022).

La ricerca sul campo si è mossa in continuità con una precedente indagine (Maccarini 2022) e si è svolta durante la terza annualità di quella che è stata definita dapprima “didattica a distanza” (DAD) e, a seguire, “didattica digitale integrata” (DDI). Si è dunque entrati nelle scuole secondarie di secondo grado in quell'anno scolastico che ha fatto da ponte tra il tempo fortemente altalenante tra aperture e chiusure che ha caratterizzato, tra classi al 50%, zone rosse e quarantene, tutto l'andamento dell'a.s. 2020/21 e il tempo scuola ormai completamente regolare dell'attuale a.s., il 2022/23, che

<sup>1</sup> Come illustra nel dettaglio il capitolo 6, la rilevazione si è svolta in 8 scuole, nelle quali sono state svolte 8 interviste a dirigenti scolastici (a cui si aggiunge un'intervista a un testimone privilegiato, con distacco all'USR) e 7 focus group con i consigli delle classi coinvolte nella ricerca. Rispetto a studenti e studentesse, sono state raccolte 501 narrazioni.

vede solo alcune code di orari flessibili in alcune scuole e l'isolamento previsto esclusivamente per chi risulta positivo al virus covid 19.

L'esperienza della chiusura ha comportato una durissima prova per tutti. La scuola, in particolare, è stata uno degli ambiti della società maggiormente lasciati soli e toccati da restrizioni e vincoli. I suoi abitanti, in particolare alunne ed alunni, hanno pagato un prezzo altissimo in termini di socializzazione, apprendimento e crescita (Censis 2020; Chacon *et al.* 2020; Gianicola, Piromalli 2020; Save the Children 2020; Unesco 2021; Unicef 2021; Pietropoli Charmet 2022; Marta, Martinez Damia 2023) Solitudine, distanza fisica ed emotiva, immobilità, paura, congelamento, hanno creato notevoli ostacoli e difficoltà, facendo sentire soprattutto i più giovani imprigionati in un «interminabile e soffocante loop» (C4F)<sup>2</sup> che all'inizio era per tutti, dal momento che «ciascuno di noi fu confinato all'interno delle propria mura domestiche, senza badare a sesso, religione e provenienza» (B12M), ma che a poco a poco è rimasto tale soprattutto per chi andava a scuola, e in particolar modo per chi frequentava la scuola secondaria di secondo grado:

mi sentivo rinchiuso in una specie di bolla dove per me il tempo si era fermato e quello degli altri andava avanti. (D8M)

L'ho chiamato il mio "Tempo sospeso". Un tempo "diverso" che prima di tutto ha reso diverso me. Questo tempo ha cambiato me e la vita di tutti. (H13M)

Per studenti e studentesse frequentare la scuola online e affrontare la chiusura di molti spazi di socializzazione e aggregazione formale ed informale ha significato sentirsi respingere e non riconoscere dalla società proprio nel tempo in cui, per il momento della crescita che stavano attraversando, erano pronti ad allontanarsi dalla cerchia familiare e occupare nuovi spazi nella società:

essere adolescenti durante il covid non è facile, nessuno ti ascolta perché sei solo un ragazzino, gli adulti colmi di egoismo girano le spalle e pensano solo a loro stessi senza prendere in considerazione quello che abbiamo da dire, insomma siamo l'ultima ruota del carro. (E3F)

<sup>2</sup> Gli stralci presentati nel capitolo sono stati trascritti senza apportare correzioni (salvo il taglio di particolari per anonimizzare i testi) e codificati attribuendo a ciascuna scuola una lettera (A-H, *cfr.* Cap.6). Per le narrazioni, a ciascuno/a studente/ssa è stata attribuita la lettera della scuola di appartenenza, seguita dal numero di registro (lo stesso con cui hanno effettuato l'accesso al *serious game*, in modo da poter ricollegare le narrazioni e la partecipazione alle partite) e dal genere (F/M). Per le interviste dei dirigenti alla lettera della scuola è stata associata la sigla DS (dirigente scolastico), per i focus la sigla FG (focus group).

Una delle cose più difficili da sopportare era il fatto che molte persone credevano che durante la didattica a distanza non si facesse nulla. Tutte quelle persone che commentavano quello che noi stavamo passando, senza viverla direttamente dal nostro punto di vista. (H4F)

Nessuno dava importanza ai nostri pensieri o ai nostri spazi, perché gli adulti dovevano pensare al lavoro, lo Stato doveva pensare a mantenere in piedi l'Italia e i genitori dovevano pensare ai figli più piccoli che non potevano stare a casa da soli. Senza accorgersene e probabilmente non facendolo apposta, ci hanno lasciati da soli in un momento in cui noi adolescenti avevamo totalmente bisogno di loro, di una persona che potesse darci il vero esempio e in cui trovare conforto. (E12F)

La vita di ragazzi e ragazze si è come trovata sospesa, e la loro percezione, per molti versi, è stata quella di addormentarsi lentamente per poi svegliarsi tre anni dopo avendo perso tempo e opportunità che non sarebbero tornate:

la routine quotidiana non è mai stata interrotta da un particolare evento felice, quale una vittoria sportiva, un concerto con gli amici, una festa da ricordare. Sento di aver perso definitivamente 1-2 anni di adolescenza che nessuno mi potrà restituire. (H1F)

È stato un periodo complicato, nel quale sono invecchiato di oltre un anno, ma, a livello di crescita personale, tutto è rimasto bloccato, come se, a vivere questi lunghi mesi, fosse solo il corpo, e non la mente. (H12M)

Immersi in questa enorme sfida, peraltro, alunni, docenti e dirigenti hanno saputo attingere alle loro risorse in termini di competenze, abilità e conoscenze, mettendo in atto comportamenti virtuosi, esercitando pensiero divergente, sperimentando innovazione che ha lasciato tracce preziose che non è corretto ignorare. Quanto emerso dall'incontro con le otto scuole e dall'ascolto delle parole di studenti, docenti e dirigenti, lungi dall'ambire ad una rappresentatività statistica, può oggi indicare prospettive, strategie e strumenti trasferibili nell'esperienza scolastica al di là delle condizioni emergenziali dovute alla pandemia e condivisibili da quelle scuole che, nel definire la loro offerta formativa, hanno scelto di prendere consapevolezza dei limiti e dei rischi evidenziati nel tempo pandemico e, insieme, fare tesoro delle potenzialità emerse.

## **2.2 Da oggi a domani: la scuola cambiata improvvisamente**

Il primo tratto significativo emergente delle parole di studenti, dirigenti e docenti è l'impatto improvviso con la chiusura della scuola. A febbraio

2020, nelle scuole del Nord Italia, e a seguire in tutta la penisola, ragazzi e ragazze si sono trovati da un giorno all'altro a casa da scuola, senza forse ben rendersi conto di quello che stava accadendo e soprattutto di quello che stava per accadere.

È questo uno dei punti che più accomuna i racconti di ragazze e ragazzi, che hanno dichiarato il loro senso di sollievo nel sapere che le vacanze di carnevale sarebbero durate qualche giorno in più, magari consentendo di dedicarsi a passatempi piacevoli o di evitare quel compito in classe che tanto temevano o l'incontro con compagni o professori noiosi o poco accoglienti: «immaginate dire a un ragazzo appena adolescente che non deve andare a scuola nei giorni successivi, la felicità può essere equiparabile al momento dell'apertura dei regali» (B13M).

In parallelo, però, le narrazioni restituiscono anche la nitidezza del ricordo di quelle giornate e della cesura che si è compiuta in quei giorni per le loro vite di adolescenti. E se uno studente apre il suo testo precisando proprio «mi ricordo esattamente quando, il 21 febbraio, alla televisione annunciarono che tutte le scuole sarebbero state chiuse per una settimana, con la successiva sospensione della maggior parte delle attività» (H15M), ci sono ragazze e ragazzi che vanno ancora più nel dettaglio, ricordando la prima uscita in centro città con gli amici senza genitori vissuta nell'inconsapevolezza che sarebbe stata l'ultima, oppure la prima comunicazione di chiusura ricevuta dai genitori, o dai compagni, o dalla scuola, o ancora il primo incontro con la classe online o il primo invio di materiali di lavoro tramite messaggistica o social usati normalmente per altri scopi.

Esemplificativo della nitidezza del ricordo è il racconto di uno studente che nel momento della chiusura frequentava il primo anno di scuola superiore e che ha mantenuto chiara nella memoria tutta la sequenza degli eventi intorno a quel momento di passaggio:

Era febbraio 2020, il pentamestre era pienamente iniziato e la prof. di francese ci aveva riportato le verifiche dei debiti corrette. Io non l'avevo passato, avevo preso un cinque e mezzo. Nel mentre, la prof. nota che c'erano ben cinque assenti e chiede il perché. Noi scherzosamente rispondiamo dicendo che due di loro erano stati al sushi nel weekend e che potrebbero avere il covid, senza sapere però quello che sarebbe successo dopo. Domenica pomeriggio stavo provando a fare degli esercizi di fisica che non capivo in nessun modo e quindi chiesi ai miei compagni se li avevano capiti e se mi potessero mandare la foto. La sera annunciarono in televisione che tutte le scuole nella regione sarebbero rimaste chiuse a causa dei contagi covid 19, ed io e gli altri miei compagni entusiasti iniziammo a festeggiare nel gruppo classe. Quella settimana è stata probabilmente l'ultima in cui si può dire di aver vissuto nella normalità: uscii tutti i giorni dopo circa un anno nel mio paesino e alla polisportiva c'era chiunque, pure gente che non vedevo da due anni; mi divertivo a non andare a scuola, inconsapevole del futuro.

La domenica successiva mente stavo di nuovo litigando con fisica annunciavano al tg che le scuole in regione sarebbe rimaste chiuse fino a data da destinarsi a causa degli eccessivi casi covid. Il preside tempo un'ora fece uscire una comunicazione in cui annunciava la DAD e ci dovevamo collegare su Classe Viva Web da dove i prof avrebbero fatto lezione. (A22M)

Il racconto spesso meticoloso delle prime giornate della pandemia, e l'insistere sul passaggio dalla sensazione di leggerezza a quella di ineluttabilità del momento storico che si stava vivendo, sono un primo elemento su cui è possibile soffermare l'attenzione in questa analisi. Sia i più piccoli, che nel febbraio 2020 frequentavano l'ultimo anno di secondaria di primo grado, sia i più grandi, che in quell'anno scolastico erano a metà del cammino della secondaria di secondo grado, hanno avuto la percezione di una linea di demarcazione tra un prima a cui, pur nelle possibili fatiche e pesantezze, erano abituati e un dopo che ha messo in discussione profondamente la loro esperienza di studenti e, più in generale, di adolescenti. E anche chi, al contrario, ha dichiarato di aver cancellato dai propri ricordi le giornate di chiusura della scuola ha comunque riferito una precisa memoria delle sensazioni sperimentate:

da quel sabato smisi di appuntarmi gli eventi sul calendario e, quando cerco di ricordare, ho solo momenti staccati e scene ridotte. La sensazione istantanea che provo è di aver dimenticato gli eventi di quei giorni e di averne conservato solo le emozioni. (B4F)

Si è spesso parlato, nel dibattito pubblico e mediatico, di generazione covid. Non è questa la sede per approfondire il tema<sup>3</sup>, ma sicuramente è importante, pensando alla scuola post pandemia, porre attenzione al fatto che gli alunni che hanno attraversato l'esperienza della chiusura delle scuole, e di tutti i loro contesti di vita, escluso quello familiare, tengono nella loro memoria biografica un segno marcato di questo momento di stacco e ripartenza ed hanno la percezione di appartenere a una comunità, forse a una generazione, che ha vissuto una sfida importante e significativa e che in qualche modo è stata segnata da questo tipo di esperienza.

Se alcuni di loro hanno sottolineato la comunanza con la società in generale e hanno dichiarato di aver preso parte a «quel periodo che sicuramente tra qualche anno troveremo descritto nei libri di storia» (H2M) perché «le persone in cielo saranno nella storia, i veri combattenti del XXI secolo, e noi resteremo nella storia perché saremo presto scritti sui libri di storia del futuro» (H14F), altri hanno voluto mettere in luce come, in questa

<sup>3</sup> Sul concetto di generazione, si vedano il lavoro di Donati e Colozzi (1997) e le riflessioni di Mannheim (2000, *Cap.* 5). Rispetto all'ipotesi dell'esistenza di una "generazione covid" si veda la riflessione di Maccarini nel capitolo 5 del presente volume.

sfida comune, sono stati proprio i giovani a vivere con maggiore difficoltà la cesura perché non sono stati riconosciuti nei loro bisogni e nelle loro caratteristiche specifiche. Questo perché, mentre intorno si alzavano dibattiti sulla situazione in corso e sulle regole e le costrizioni che ne erano derivate, i ragazzi e le ragazze potevano solo restare a guardare, mescolando lo smarrimento di fronte a un'emergenza inattesa e drammatica alla fatica della differenziazione rispetto al mondo degli adulti:

Noi restiamo a guardare. In mezzo a tutte le polemiche, delle quali spesso siamo proprio noi l'argomento di discussione, non abbiamo voce in capitolo, o comunque non ci viene mai chiesto di esprimere direttamente il nostro pensiero sulla situazione (H7F)

Siamo un po' lasciati a noi stessi. Quando finiremo le scuole ci lasceranno un mondo in ginocchio (F18F)

Essere adolescenti durante il covid non è facile: nessuno ti ascolta perché sei solo un ragazzino, gli adulti colmi di egoismo girano le spalle e pensano solo a loro stessi senza prendere in considerazione quello che abbiamo da dire, insomma siamo l'ultima ruota del carro (E3F)

Mi aspetto da un futuro e soprattutto dagli adulti delle scuse nei nostri confronti, per aver sempre dubitato di noi, credendo che non ce la potessimo fare, quando in realtà, senza che se ne accorgessero, gli abbiamo dimostrato di essere più forti di loro in molte occasioni dato che, infine, solo noi sappiamo quello che proviamo giorno per giorno, perché loro hanno determinate problematiche che sono equilibrate per la loro età e che sono arrivate per grado, mentre noi ne abbiamo altre che sono arrivate inaspettatamente e che abbiamo dovuto imparare a gestire da soli (H12F)

È questo un primo punto di attenzione imprescindibile per chi si occupa di scuola e, in particolare, di studentesse e studenti della scuola secondaria di secondo grado, che stanno lavorando alla definizione della loro identità e al loro percorso di educazione e socializzazione (Besozzi 2017; Kankaraš 2017; Maccarini 2019b; Maccarini 2021b) avendo alle spalle un'esperienza che se anche ad alcuni, come emerso in qualche narrazione, può sembrare già appartenente al passato, ha tracciato segni significativi nelle storie di vita di ciascuno.

Dalle parole dei dirigenti e dei docenti incontrati in fase di rilevazione, emerge consapevolezza rispetto a questa distinzione tra un prima e un dopo, che sovente porta a mettere in evidenza i punti di criticità, le difficoltà e le lacune presenti nelle giovani generazioni a seguito dell'esperienza del distanziamento fisico e sociale: gli intervistati, specialmente i docenti, hanno infatti a più riprese precisato che, soprattutto nell'a.s. 2021/22, con il progressivo rientro verso quella che da molti è stata definita "normalità", i



loro allievi sono apparsi segnati dall'esperienza precedentemente vissuta, sia per quanto riguarda la socializzazione, sia per quanto riguarda le conoscenze e le competenze necessarie a sostenere il percorso di studi in maniera adeguata.

Un primo punto di attenzione, a detta di molti intervistati, è stata la difficoltà ad intessere relazioni, ricreare il gruppo classe o, peggio ancora, crearlo ex novo in un ritmo di scuola inedito ed altalenante. Per questo motivo, ad esempio, alcune classi seconde si sono trovate ad essere come delle prime: «il gruppo classe ha fatto fatica a formarsi l'anno scorso, perché era una prima. Sono stata a casa per tanto tempo quindi il conoscersi è stato un processo molto laborioso; quest'anno dobbiamo un po' ricominciare» (E-FG). O ancora: «dal punto di vista della relazione io ho notato che sembra che alcune si siano instaurate proprio adesso, quest'anno, un po' come se fosse una prima dal punto di vista della socializzazione» (E-FG). E anche in gruppi classe più grandi è stata registrata qualche difficoltà, «non in tutte le classi perché poi ogni classe è un organismo a sé stante e lo era anche prima della DAD, ma sicuramente questo anno e mezzo ha, in alcune situazioni, un po' penalizzato questo farsi davvero gruppo classe» (H-DS).

La percezione è che ci sia stato come un rallentamento nella crescita dovuta in particolare al fatto che è stato chiesto a ragazze e ragazzi di restare in casa proprio nel momento della loro vita in cui la sfida principale è quella dell'allontanamento dal nido domestico. Come precisa un dirigente,

in questi due anni siamo stati costretti a tenerli chiusi in casa: sono stati frenati da questo punto di vista. Sono stati bloccati per due anni su un aspetto della crescita umana, quello dell'uscita di casa. Ci sono infatti stati quelli che l'estate scorsa non volevano più uscire di casa, o a scuola, ma non per pigrizia o opportunismo, ma perché proprio non volevano uscire di casa. A parte qualche caso estremo, sono comunque stati due anni di regressione infantile. Questa cosa ha sicuramente un effetto sullo sviluppo dei ragazzi (C-DS)

Un'altra dirigente è andata ancora più in profondità in questa riflessione e, rifacendosi a una metafora che ricorda molto da vicino l'idea goffmaniana (Goffman 1959) d'interazione sociale, ha sottolineato quanto sia mancata a studentesse e studenti la possibilità di mettere in scena la loro esperienza, allontanandosi dalla sicurezza, ma anche dalla ristrettezza e dai vincoli, delle mura domestiche e sperimentandosi in altri contesti della loro vita:

quanto costi per un ragazzo rimanere h24 nella propria famiglia, magari respirando anche criticità, tensioni che possono esserci anche nella famiglia più normale possibile e più serena possibile, senza avere un proprio spazio in cui sperimentarsi, in cui vivere.

Gli è mancata... mi piace molto la definizione che fece uno psicologo anni fa sull'adolescente: l'adolescente ha bisogno del palco, ma ha bisogno anche del

camerino. E continuamente è un andare dal camerino al palco, dal palco al camerino. Ed è così: l'adolescente ha avuto solo il camerino, non ha più avuto il palco. E quindi, anche questo è un aspetto.

E infatti noi a scuola abbiamo registrato un aumento tangibile di situazioni di disagio, di autolesionismi, di disturbi alimentari, di depressioni. Io credo che adesso possiamo vederne due, tre in ogni classe, se dovessi dare una stima, così, a pelle. E questi sono chiaramente dei segni di un malessere che hanno vissuto. (I-DS)

Tale situazione ha comportato conseguenze in termini di benessere dei più giovani che docenti e dirigenti hanno notato in «un aumento di patologie, di certificazioni con richieste BES per disturbi alimentari, per crisi dell'ansia e per crisi di panico. Tant'è che in alcune classi abbiamo deciso che non facciamo più dei PDP personali, ma li facciamo per la classe» (B-DS). Anche in questo caso c'è chi ha sottolineato che le difficoltà non possono essere del tutto imputate all'esperienza vissuta con la DAD e la DDI, ma sicuramente questa prova ha incrementato l'incidenza di situazioni problematiche o di rischio e interpella fortemente la scuola rispetto alle strategie da mettere in campo per accompagnare gli allievi nel far fronte a queste fragilità:

poi ci sono le ombre forti che sono dettate anche dalla situazione pandemica e da tante cose, quindi hai anche un aumento di ragazzi che sono a rischio ritiro, e lo sto vedendo soprattutto ora. Ovviamente se parliamo su 1300 alunni sono numeri esigui, però sono di più, nella mia storia professionale, di quelli che ho visto negli anni recenti. Adesso che è tornata la scuola vera qualcuno dice: "io non ce la faccio", e ho una macchia di leopardo, pochi casi ma sicuramente statisticamente più significativi degli anni precedenti. (H-DS)

Se gli veniva detto: "domani dovete portare quella cosa", ecco la paura dell'incapacità di ricordarsi quel libro. Sembrava di avere davanti dei bambini di sei anni allungati in diciannovenni. Io personalmente ho attribuito questo, legandolo poi alla riflessione su DAD o DDI, al fatto che loro per un anno e mezzo potevano non mettersi in gioco, dal "mi vesto per andare a scuola" all'"affrontare lo sguardo dei compagni", "affronto il traffico", "affronto la vita": loro hanno avuto la possibilità di stare dentro una bolla, che non era voluta da loro, si sono adeguati alla situazione e l'80% di loro ha completamente perso la capacità di fare. Io mi ricordo che abbiamo avuto due mesi con quelle classi, in cui abbiamo dovuto rieducarli alla quotidianità; fortunatamente poi hanno ripreso, ma a me ha proprio turbato e spaventato questa cosa. Poi magari sono delle coincidenze, quanto effettivamente ora gli alunni si agitano per delle cose che erano normali, loro ora sembra non abbiano gli strumenti per gestire. Allo stesso modo puoi dire: può essere solo un anno e mezzo di situazione pandemica che gli ha tolto questi strumenti? Magari siamo anche noi che non siamo stati in grado di riaccoglierli nella maniera giusta nella quotidianità, però a me fa veramente paura questa cosa, e non so come aiutarli. (G-FG)

La ripresa della vita scolastica e l'uscita dalle mura di casa è parsa essere come rallentata ed avere bisogno di una sorta di nuovo allenamento, per ritrovare confidenza con ritmi, abitudini e regole che non sono stati esercitati ed esperiti per un periodo della vita dei ragazzi proporzionalmente molto lungo rispetto alla durata delle loro vite:

è come se ci fosse stata una pausa di un anno e mezzo nella loro crescita emotiva, nella loro maturità. Avevo appena fatto una verifica sui verbi di trasformazione, e per riprendere questa cosa ho chiesto loro in che animale si sarebbero voluti trasformare, e la maggior parte di loro ha scelto il gatto, perché "starei tutto il giorno sul divano a non fare niente". (G-FG)

I ragazzi li vedo un po' che devono ancora riprendere dimestichezza con l'ambiente, restii a muoversi tranquillamente. E quindi c'è una sorta di nervosismo, di agitazione. Bisogna forse riabitarli. O forse hanno dimenticato come erano prima. La sensazione è che sia più difficile, questa ripresa tanto desiderata da parte nostra e da parte loro. Io trovo più difficoltà adesso (A-FG)

Non riescono a gestire il quotidiano, è come se fossero in riabilitazione in questo momento, quindi devono riacquisire la quotidianità che hanno perso. Una volta acquisita questa, finita l'ansia, finito il malessere, tutti quegli stati d'animo negativi che stanno vivendo, probabilmente solo allora potremmo parlare di un progetto e solo allora avremo chiaro prima noi, perché anche noi non abbiamo chiaro in mente quale potrebbe essere il futuro, e in secondo tempo anche loro. Ma adesso c'è troppa nebbia davanti ai nostri occhi e davanti ai loro; ci vuole del tempo prima che si riesca a parlare di un progetto per il futuro, non credo che sia chiaro per nessuno adesso. (G-FG)

Io mi sono resa conto adesso, in questi primi mesi di quest'anno, di quanto invece io poco li abbia conosciuti l'anno scorso. Se me lo avesse chiesto l'anno scorso mi sembrava che comunque di averli conosciuti, ma quest'anno vedendoli in classe mi sono accorta di quanto poco li avessi conosciuti. Nonostante anche le cose funzionassero, la distanza tra me e loro c'era. (C-FG)

Come suggerito dalle due docenti appena citata, gli adulti interpellati si sono messi in discussione anche personalmente, facendo un parallelo tra l'esperienza vissuta dai loro allievi e quella provata personalmente, quasi a sottolineare una comunanza di compiti fra tutti i protagonisti della vita scolastica, ugualmente chiamati a far fronte a una cesura e ad una ripartenza complicate. La difficoltà di guardare al futuro avrebbe, secondo loro, pesato sia sui giovani sia sugli adulti protagonisti della vita scolastica, con la sola differenza dell'età e delle traiettorie di vita più o meno lunghe, che avrebbe comportato una maggiore o minore capacità di sostenere l'impatto con la sfida affrontata.

la riflessione che mi sono fatta io è che come un po' diceva L. prima, a livello generale, noi siamo persone già formate, per noi questo anno e mezzo appoggia su un'altra quarantina, trentina di anni precedenti: mi scombina, mi fa arrabbiare, mi crea un sacco di disagi, però bene o male me lo gestisco. Penso che i ragazzi di seconda, terza, quarta superiore oramai non hanno quasi più memoria di com'erano prima, e si è creato un grande scollamento tra di loro, molta più superficialità ed empatia abbassatissima, se sanno di cosa si tratta. Si danno una mano, ma per il momento presente, per superare l'ora successiva, non una mano per il futuro, per formarsi, per cavarsela. Io ho fatto qualche domanda in qualche classe dove vado a far sostituzione e mi hanno detto anche che sono stanchi, stanchi, sempre stanchi, se escono una sera dopo sono stanchi. Io credo che siano veramente in difficoltà, o forse ci sarà un'evoluzione della specie che gli consentirà di vivere in modo diverso, però rispetto a come mi ricordavo io ho le classi li vedo abbastanza persi. (G-FG)

Io personalmente faccio fatica a ricordarmi in che anno siamo. Tante volte dico 2020, '21, '22, siamo già nel '22. Il fatto è che il primo anno di covid, ma poi anche tutto l'anno scorso in realtà, per noi a scuola è stato massacrante: ci dicevano al sabato se il lunedì saremmo andati a scuola o stavamo a casa. Io ho fatto un sacco di mesi senza programmare più niente, perché ogni cosa mi saltava, sia di scuola che non. I ragazzi, che avevano un'esperienza di 13-14 anni credo non siano più in fase progettuale su nulla, e quelli che avevano programmato e progettato sono molto in crisi per quello che non riescono poi a fare. Penso che quella sia la cosa peggiore che sia successa a tutti quanti, la mancanza di sguardo verso il futuro. (G-FG)

Da ultimo, non è mancato chi ha voluto sottolineare la forza e la competenza che ragazze e ragazzi hanno saputo mettere in campo nel fare fronte a un momento estremamente critico, mettendo in campo risorse personali e di gruppo per sostenere l'impatto con la cesura improvvisa, la paura e l'incertezza, per rispettare regole decisamente limitanti per il momento della loro crescita, per prepararsi al rientro nella scuola e nella società, che per loro, in un certo senso, non è stato un tornare a quello che si faceva prima, ma un iniziare qualcosa di nuovo non con un graduale cambiamento accompagnato, ma con un repentino passaggio da una condizione di vita ad un'altra.

Mi viene da dire, ne parlavo anche ieri con dei ragazzi, che loro sono stati bersagliati dall'opinione pubblica, dall'inizio alla fine della pandemia e continuano ancora ad esserlo. Se noi dovessimo trovare degli untori, in questa fase storica, sono i ragazzi. Che qualunque cosa facciano non va bene.

E penso che loro questo lo abbiano sentito, lo abbiano vissuto, però, tutto sommato, alla fine, questa che viene chiamata resilienza, sicuramente sono generazioni che da questo punto di vista l'hanno dimostrata molto di più di quanto il mondo degli adulti si ostini a riconoscere, ecco.

E devo dire che, da parte loro, generazioni che ci ostiniamo a dire che non hanno rispetto delle regole, eccetera eccetera... se non hanno rispettato le regole loro, in questi periodi, non so quanti le abbiano rispettate. Quindi io credo che questo sia un aspetto che dobbiamo tenere in considerazione: quando il tuo paese, la società in cui tu vivi ti chiede di fare uno sforzo che è contro anche la tua età, il tuo modo di vivere, e tu, comunque, ce la fai in modo responsabile, nonostante tutto, beh, io credo che questa sia una competenza sociale importante da sottolineare. Vedo che, parzialmente, è riconosciuta. E vedo che il mondo degli adulti non capisca quanto a un ragazzo costi non uscire alla sera, rispetto a un cinquantenne, che magari sta più comodo in pantofole. (I-DS)

Perché noi non possiamo sapere nemmeno che cosa porti, a livello di beneficio, in una crescita di un individuo, per esempio, nel reagire ad una crisi di questo tipo.

Secondo me, un ragazzo che esce da questa situazione pandemica è molto più maturo, probabilmente, di un ragazzo che usciva, non so, dieci anni fa dalle nostre scuole. Noi questo non lo potremo mai calcolare.

L'impatto di questo su una crescita di un ragazzo: come facciamo a calcolarlo? E quindi, secondo me, sono... lì sì che c'è la banalizzazione della scuola. Voler per forza tradurre in cifre economiche un sistema...

Un numero di ore perse... francamente mi sembra esagerato. (B-DS)

In conclusione, un primo punto di attenzione significativo, nell'incrocio tra le parole degli adulti e quelle dei ragazzi, è il segno che la cesura tra il prima del covid 19 e il post covid 19 ha lasciato nelle biografie degli allievi delle nostre scuole. Sono intervenuti cambiamenti, che determineranno le carriere scolastiche e le traiettorie di vita di chi è attualmente all'interno di un percorso di scolarizzazione e socializzazione e questi cambiamenti porteranno l'apertura di nuove possibilità, nuovi limiti, nuovi interrogativi. Per contro, però, è importante non attribuire questi cambiamenti solo alla chiusura e alla successiva ripartenza altalenante, perché le esperienze personali, ma anche il contesto scolastico e sociale nel quale sono cresciuti hanno contribuito a determinare le loro attitudini, le loro scelte e più in generale l'*habitus* con il quale si sono trovati a fronteggiare le sfide della pandemia e, di conseguenza, l'attraversamento e l'uscita da questa esperienza.

Infine, attribuire all'esperienza della chiusura delle scuole e al distanziamento sociale solo conseguenze negative potrebbe comportare una visione limitata delle ragazze e ragazzi che hanno vissuto l'esperienza della scuola nella pandemia: come vedremo anche nel capitolo successivo, essi hanno infatti avuto la possibilità di attraversare la sfida della distanza e della chiusura attraverso ombre e luci. Hanno attinto a risorse personali, hanno colto nei contesti intorno a loro opportunità e strumenti, hanno provato a gestire l'ignoto, l'imponderabile e l'inaspettato con le loro forze e la loro *agency* (Archer 2000; 2003; 2007), dando il loro contributo alla scuola e

alla società verso un ritorno a quello che era o verso nuove prospettive e orizzonti.

### 2.3 L'eredità della DAD per la struttura organizzativa della scuola

Il fatto di uscire di casa e portarsi a scuola, compiere il tragitto fisico tra la casa e la scuola e il ritorno è anche una modalità di pensare la scuola altra rispetto alla propria vita di ragazzo, di professore, di professionista impiegato in un lavoro. Questo si è reso evidentissimo quando cominciavano a passare i mesi di questa DAD e sempre più si pativa l'isolamento, il non esserci. Io stessa sono andata in grande crisi quando ero sola qua, perché non abbiamo mai chiuso neanche un giorno e non c'era nessuno, quindi lo stesso senso del lavoro, pur avendo le carte qua intorno, era cambiato (F-DS)

Queste parole sintetizzano in maniera chiara ed evocativa il radicale cambio di prospettiva che il covid 19 ha portato alla vita scolastica. I primi a sentirsi smarriti, nelle scuole, sono stati proprio gli adulti, che hanno vissuto come un trauma «la prima chiusura delle scuole e delle strade» e che hanno «sperimentato una profonda insofferenza» per il lavoro online, del quale molti hanno dichiarato di essere arrivati a «non poterne più» (E-FG), anche perché molti di loro, lungi dal volersi sottrarre ai loro doveri, hanno «lavorato fino a mezzanotte ogni giorno» percependo di non essere riconosciuti nel loro operato e continuando comunque in questo dovere «perché eravamo l'unico canale di comunicazione con i ragazzi» (A-FG).

Su questo smarrimento si sono appoggiate alcune polemiche, «per cui la DAD è diventata il nemico numero uno delle competenze degli studenti», ma c'è stato chi ha «sostenuto una posizione un po' divergente: non è la DAD, ma la qualità di quello che fai che è oggetto. Ma sulla qualità hanno indagato pochi». (G-DS)

Lo scopo di questa ricerca è stato proprio quello di rispondere, insieme ad altri studiosi che, in ambiti diversi si sono mossi in questo senso<sup>4</sup>, al bisogno di approfondire l'esperienza della didattica digitale, per individuare le eredità lasciate dalla DAD e provare a rendere la didattica digitale integrata «una metodologia, un'attività, un approccio didattico più studiato, meno episodico». (I-DS)

<sup>4</sup> Oltre agli studi già citati, si veda Colombo M., Rinaldi, Poliandri 2020; Indire 2020a; Indire 2020b; Inapp 2021; Pavolini *et al.* 2021.

### *2.3.1 La digitalizzazione tra conferma di disuguaglianze e risorsa per l'innovazione*

Riprendendo il lessico specifico della scuola delle competenze, quando a febbraio del 2020 le scuole italiane si sono trovate a dover fronteggiare l'emergenza della pandemia e ad elaborare strategie per mantenere aperte le aule pur con le porte degli edifici chiuse e gli allievi e le allieve distanti, ciascuno nella propria abitazione, si è avviato per tutti i professionisti del comparto scuola un vero e proprio compito sfidante, che ha portato a rendere concreta e attiva quella che da alcuni anni era stata individuata come una importante e ineludibile transizione della didattica e dell'organizzazione scolastica: la digitalizzazione.

Come ricordato da alcuni dirigenti e docenti, nel 2015, il Piano Nazionale Scuola Digitale, inserito nella Legge 107/2015, ha impresso una svolta nelle scuole, svolgendo la funzione di «acceleratore tecnologico» (I-DS) e prevedendo tutti quegli strumenti che, con l'avvento della pandemia, si sono poi imposti in maniera obbligata in ogni istituto scolastico della penisola. Se però, sulla carta, ogni scuola aveva già iniziato ad avviare l'utilizzo di strumenti e metodologie adatte alla digitalizzazione, nella concretezza delle singole esperienze, l'Italia ha viaggiato a velocità differenti e, anche all'interno delle singole scuole, si sono registrati diversi livelli di ingaggio rispetto agli strumenti digitali e al loro utilizzo nella didattica.

Ne è derivato che, nel passaggio obbligato al digitale conseguente l'avvento della pandemia, ogni scuola, e per certi versi ogni singolo docente, è partito da un punto di partenza diverso, senza un'organicità e una linearità in questa transizione.

È questo un punto importante da analizzare, da un lato per riflettere sulle disuguaglianze che ciò ha comportato per l'esperienza scolastica degli allievi italiani, dall'altro per mettere in evidenza gli elementi che rimangono significativi anche ora che l'emergenza pandemica è rientrata e le scuole si trovano ad organizzare una didattica che, anche in nome dell'uguaglianza di opportunità che la scuola dell'inclusione dovrebbe sostenere, non può prescindere da quanto sperimentato nel corso dei tre anni scolastici precedenti. Di questo sono convinti anche molti dei docenti e, soprattutto, dei dirigenti incontrati nell'indagine, scelti, come già detto, anche in quanto testimoni privilegiati di una riflessione e di un utilizzo innovativo o comunque critico e non estemporaneo degli strumenti e delle metodologie che fanno capo al mondo digitale.

Come ha precisato uno degli intervistati:

due anni fa, non si è partiti da zero, ma c'era comunque un substrato di competenze e di esperienze su cui tutta la reazione ha potuto appoggiarsi.

Ecco, è stato interessante vedere come le scuole che erano già attrezzate, due giorni dopo l'inizio del lockdown erano già operative, con quella che si è chia-

mata didattica a distanza. Altre scuole, fondamentalmente, ci hanno messo un tempo di venti giorni, un mese, per poter in qualche modo offrire qualcosa di simile.

Chiaramente, in questo mese, hanno dovuto recuperare il gap di quattro o cinque anni, in cui erano rimasti indietro. (I-DS)

Anche all'interno delle scuole coinvolte nella presente indagine i punti di partenza sono stati differenti: mentre alcuni istituti erano già pienamente attrezzati ed operativi, altri si trovavano ancora in una fase di adeguamento alle indicazioni del PNSD. In tutti i casi, però, le scelte portate avanti hanno permesso una riflessione sul potenziale dello strumento digitale per l'innovazione della didattica e l'acquisizione di competenze sia per gli allievi, sia per i docenti.

Fra le scuole che erano più preparate, emerge in maniera marcata la scelta di strutturare un impianto digitale che «connette innovazione, dal punto di vista della formazione dei docenti e dal punto di vista della pratica con gli studenti» (B-DS) unendo «la struttura tecnologica, per cui praticamente da sempre i nostri studenti quando accedono alla scuola hanno un indirizzo di posta elettronica aziendale, noi ci basiamo su google Workstation, e tutte le classi avevano da sempre, prima della DAD, classroom» (B-DS), alla consapevolezza del fatto che la disponibilità di strumenti e macchine non è sufficiente a definire una scuola digitale, ma necessita di una riflessione a monte sul senso del portare il digitale nella scuola e sul modo di integrarlo all'interno delle pratiche didattiche ed educative.

Tali scuole hanno saputo rispondere prontamente alla sfida della didattica a distanza perché avevano precedentemente costruito un impianto non solo tecnologico, ma anche metodologico e formativo, nel quale erano coinvolti in maniera attiva sia i docenti sia gli allievi dell'intero istituto:

noi, secondo me, abbiamo risposto immediatamente in maniera efficace ed efficiente, dal 25 febbraio 2020, alla sfida posta, garantendo un livello a uno standard alto. Questo, come ho detto, è stato reso possibile da tutto il lavoro precedente, e ci stiamo muovendo in maniera coerente nel mantenere questa capacità di innovazione, che non è solo tecnologica ma è anche pedagogica. (B-DS)

L'approccio all'utilizzo del mezzo digitale nella didattica era partito prima della pandemia. Già da un paio di anni si era avviato l'utilizzo della piattaforma google, e dall'anno precedente a quello della pandemia questa operazione era stata strutturata con l'adesione alla *google suite for education* e con l'attribuzione a tutti gli studenti di un account, mentre prima erano solo dei gruppi all'interno di specifiche attività che avevano creato l'accesso. Visto che si riusciva a far funzionare, è stato preso come un approccio generale: lo studente arriva e gli viene dato l'account, e si deve abituare al fatto che alcune attività si svolgono con l'ausilio di questo strumento. (E-DS)



In altri casi, nonostante la scuola nella sua globalità non fosse già avvezza all'utilizzo di strumenti digitali, alcune sperimentazioni in corso o la presenza di alcune classi o indirizzi che già utilizzavano la didattica digitale nella loro quotidianità ha permesso di traghettare l'intero istituto verso l'integrazione con il digitale senza eccessive difficoltà:

L'introduzione della didattica digitale non è per noi una novità perché abbiamo dei corsi per adulti in cui è previsto da una normativa che vi sia un 20% del monte ore curricolare svolto a distanza, e di fatto questo già ci aveva permesso di costruire quello che è un assetto di istruzione a distanza. Nel momento in cui si è verificata la necessità della distanza per tutti eravamo già attrezzati: questo è stato il grande vantaggio per poter svolgere la didattica digitale che è l'aspetto prettamente strumentale, tecnologico, per cui le videocamere, i computer, le LIM in tutte le aule. L'aspetto strutturale dell'istituto era favorevole per poter riuscire ad assorbire il colpo della novità sui grandi numeri. Per cui i docenti referenti del settore informatico, docenti referenti dell'innovazione didattica, docenti che seguivano specificatamente le Invalsi e le attività diverse, sono riusciti a costruire quello che è stato il piano che abbiamo attuato immediatamente, che è consistito nel proseguire in maniera lineare, senza interruzioni, l'attività didattica. (G-DS)

Il primo approccio è stato "Entriamo in una galleria buia, chissà se di là c'è qualche luce". All'interno di questa galleria buia, oggettivamente, il nostro istituto è stato sempre un po' più avanti di altri, rispetto alla didattica, per esempio, con gli iPad, cioè rispetto al digitale. Non lo dico come vanto, lo dico come pura constatazione. Noi avevamo delle classi sperimentali iPad da anni e oggettivamente questo ha aiutato. C'era come un solco all'interno di questa galleria buia in cui noi potevamo iniziare a muoverci: le classi virtuali, i compiti online, non erano ignoti a tutti, erano ignoti ai più. Noi ci siamo messi all'interno di questa traccia già esistente per portare avanti una didattica che permettesse lo sviluppo maggiore del nostro ruolo di scuola all'interno delle nuove condizioni che il covid ci aveva posto. (D-DS)

Infine, laddove la chiusura delle scuole ha comportato il brusco passaggio tra didattica in presenza e didattica a distanza, gli istituti che hanno saputo reggere all'impatto e transitare verso il digitale in maniera produttiva e costruttiva sono quelli che hanno colto in quel passaggio anche un'opportunità e hanno scelto di sperimentarsi a partire dalle risorse a disposizione, sia all'interno della struttura – come quelle dei team digitali – sia all'esterno della scuola.

Porci delle domande su questo tema non è stato semplicissimo, ma ci abbiamo provato: abbiamo fatto le nostre iniziative di formazione interne, c'è un gruppo di lavoro, il "team digitale", che ha un po' tirato la carretta, si è tirato dietro tutti, soprattutto nella prima fase, un gruppo di insegnanti che erano più capaci che ha insegnato a tutti. Intanto la competenza digitale l'abbiamo superata:

all'inizio non ci credevo, pensando proprio ad alcuni insegnanti per cui era stato un dramma il passaggio al registro elettronico, che invece nel giro di tre settimane si sono abituati, hanno iniziato a usare le piattaforme come google Meet. Qualcuno magari ci ha messo una settimana in più, ma hanno imparato tutti. Quello lo abbiamo superato in un paio di settimane. (C-DS)

Questo è un liceo molto tradizionale, quindi, fino all'avvento della pandemia, ha sempre posto grande resistenza rispetto al digitale, anche nella figura dell'animatore digitale, figura solitaria e poco seguita. La pandemia ha dato sicuramente una grande accelerazione perché dall'oggi al domani i docenti hanno iniziato ad utilizzare gli strumenti digitali per la didattica. In tempi anche rapidi abbiamo creato tutta l'infrastruttura che noi non avevamo, gli account istituzionali per gli studenti, classroom, e quant'altro. È stato un lavoro eccezionale. (H-DS)

La difficoltà di avere una struttura informatizzata e al passo con i tempi per una scuola come questa, che è antica, è servita per acquisire finalmente una definizione delle reti, degli apparecchi: abbiamo fatto degli acquisti, grazie anche ai finanziamenti, che ci hanno permesso di allinearci a una scuola come dovrebbe essere di questi tempi. Questo è stato sicuramente un bene nella situazione negativa della pandemia e della didattica a distanza. Questo ha permesso anche una riflessione collegiale utile che ha portato poi alla stesura di questo regolamento integrativo del regolamento d'istituto che ha permesso di chiarire certe modalità e certe procedure tipiche del fatto che i ragazzi fossero a casa loro anziché a scuola. (F-DS)

La prima fase ha rappresentato un momento di autentica rivoluzione copernicana, nel senso che la scuola non era attrezzata con una piattaforma digitale, per cui ci siamo dovuti costruire, anche in tempi rapidi. Inizialmente i docenti hanno utilizzato i mezzi più semplici, come whatsapp, telegram, le modalità più diverse per comunicare con i ragazzi e tenerli agganciati. Questa espressione ricorreva frequentemente: "agganciare le classe", "tenere agganciati i ragazzi". Però, al contempo, ci si è resi conto della necessità di trovare, comunque, un sistema condiviso, e quindi individuare una piattaforma che rappresentasse la modalità operativa per tutti. Di conseguenza, tramite il lavoro gradissimo del team digitale, dell'animatore digitale e di tutti i docenti che si sono resi disponibili e che avevano maggiore familiarità con l'informatica, gli strumenti digitali, la didattica digitale, abbiamo attuato, nell'arco di dieci giorni, la piattaforma meet. Abbiamo creato gli account per tutti gli studenti e docenti. E abbiamo fatto formazione. (A-DS)

Ci siamo fatti aiutare sia dal nostro team digitale che è molto forte, sia dall'Ufficio scolastico regionale che ha messo a disposizione un punto formatori, quindi abbiamo approfittato di queste lezioni gratuite, con un corso in particolare di otto incontri sulla didattica a distanza che è stato molto seguito. E poi con forme di cooperazione: gli insegnanti si sono uniti spontaneamente per im-

parare dai colleghi più esperti. Sia la tecnica che anche l'unità di lavoro fatta in modalità utile alla didattica a distanza. (F-DS)

Il tutto si è svolto non senza difficoltà per alcuni docenti, come hanno prontamente saputo notare gli alunni e le alunne seduti dall'altra parte del video:

i professori, la maggior parte ultra cinquantenni nella mia scuola, si affidavano agli studenti per domande riguardo l'utilizzo dei vari strumenti; ovviamente non senza che gli studenti ne approfittassero. Nella mia classe, in particolare, la professoressa di storia. Io e alcuni miei compagni, capendo il livello di istruzione riguardo l'utilizzo della tecnologia, nelle lezioni del mese successivo, ci eravamo divertiti a disattivare il suo audio oppure direttamente ad espellerla dalla lezione. (H2M)

Questa lunga carrellata di racconti evidenzia l'importanza di non ridurre il discorso sulla digitalizzazione alla mera disponibilità di supporti: la disponibilità per ciascun allievo di computer, tablet e connessioni è stata solo il primo, imprescindibile, passo della digitalizzazione della scuola.

Tutti i dirigenti intervistati hanno raccontato di essere riusciti a far fronte alla necessità di mettere a disposizione degli studenti la strumentazione necessaria alla frequenza scolastica online: in alcuni casi la scuola era già fornita e gli studenti stessi possedevano già connessioni e apparati. In altri casi, specialmente negli istituti con un'utenza in maggiore difficoltà economica, i fondi resi disponibili hanno consentito di attrezzare adeguatamente tutti gli iscritti e di lasciare a disposizione la strumentazione anche dopo la prima fase di emergenza, per le attività estive, per esempio. La vera sfida, però, è stata quella di rendere la struttura scolastica capace di fruire degli strumenti digitali nel loro pieno potenziale, senza disperdere risorse preziose e, al contempo, senza farsi dominare dallo strumento stesso, in considerazione del fatto che, come hanno precisato due studentesse, essere iperconnessi «è deleterio perché basta un piccolo guasto per bloccare l'intero sistema» (B7F) ed «è quasi inquietante osservare che effettivamente l'assenza di campo, di rete, possa ormai estromettere il singolo dalla società o, ancor peggio, da un diritto come il diritto allo studio» (B4F)

Questa sfida ha riguardato in primo luogo i docenti, chiamati a formarsi rispetto all'utilizzo di strumenti digitali che per molti erano totalmente nuovi e sconosciuti, ma anche gli studenti, per i quali non è stato possibile dare per scontata una competenza digitale adatta alla partecipazione alla vita scolastica (Ragnedda, Muschert 2015; Gui 2019; Van Dijk 2020; Gui, Assirelli, Gerosa 2022). Come hanno precisato alcuni intervistati, «sì, li chiamiamo nativi digitali, ma anche loro, soprattutto nei licei, non nascevano

imparati» (I-DS). Nell'utilizzo, dunque, più che nella dotazione, si è giocata la prova del *digital divide* e del superamento delle disuguaglianze (Hargittau 2008; Cordini, De Angelis 2021; Jacovkis, Tarabini 2021) che hanno riguardato soprattutto «la capacità e tecnica rispetto al multimedia. Noi diamo per scontato che loro siano più bravi di noi a saperla usare, in realtà ci sono state moltissime difficoltà, e i ragazzi che avevano meno dimestichezza erano veramente persi» (E-FG).

Se è vero che ragazzi e ragazze mostrano grande confidenza con gli smartphone, i social e le piattaforme online, questa competenza non esaurisce il potenziale del digitale, né si sovrappone pienamente a quella richiesta di un suo utilizzo didattico, per cui «ad oggi loro non sono preparati al digitale, perché noi quando diciamo digitale non intendiamo solo il testo che copio e incollo, il video che posso far partire, ma è molto più complesso» (E-FG).

Tale consapevolezza è emersa anche in alcune narrazioni di ragazzi e ragazze che hanno raccontato di non essersi sentiti pronti a utilizzare il digitale nella quotidianità della scuola, pur padroneggiandone bene strumenti ed utilizzo rispetto ad altri contesti delle loro vite. C'è chi ha dichiarato come nuova competenza seguita alla DAD l'«avere maggiore abilità con il computer, che fino ad allora non avevo mai considerato come oggetto di prima necessità e di così frequente uso quotidiano» (A9F), mentre altri hanno espresso il loro disappunto rispetto alla comunicazione nelle stanze virtuali, perché l'accensione contemporanea dei microfoni comportava cacofonie e fastidiosi rumori di fondo ma, al contempo, la necessità di accendere un microfono alla volta rendeva innaturale il dialogo con la classe. Allo stesso modo, un ragazzo ha scritto: «a me non è mai piaciuto seguire le lezioni con le cuffie mi facevano sentire strano, la testa pesante, preferivo sentire l'audio delle casse del PC, mi sembrava di ascoltare l'insegnante come in classe» (A14M).

In parallelo, altri studenti e studentesse hanno scelto di sottolineare il cambiamento in positivo che è intercorso per loro nel momento in cui hanno iniziato a sperimentare l'utilizzo del digitale nella quotidianità scolastica. E se una ragazza ha dichiarato che «usare le piattaforme digitali tramite i portali internet, per i compiti e le informazioni più importanti, personalmente le trovo molto efficaci» (A3F), un'altra ha espresso il suo disappunto rispetto alla riduzione dell'utilizzo del digitale dopo il rientro a scuola: «siamo tornati in classe e stare sulla sedia, a scrivere su un foglio e con una penna sui banchi per me è molto scomodo dato che mi sono abituata a fare tutto sul computer» (H9F).

Altri ancora, infine, si sono fatti incuriosire dal potenziale della ricerca all'interno del web e si sono posti interrogativi rispetto al futuro della scuola in un ambiente fortemente dominato dal digitale<sup>5</sup>:

Forse non esisteranno più i professori, ma si passerà ad avere degli assistenti virtuali che ci insegneranno tutto quello che vorremmo. Già oggi, con alexa, siri e google siamo abituati a chiedere una curiosità e loro sono sempre pronti a dare una risposta. Una volta si era abituati a cercare una parola sul dizionario, oggi invece mi basta pronunciare: «Ehi siri, cosa vuol dire...» e subito lei mi da una risposta. (H13M)

Tutte queste riflessioni contenute nelle narrazioni mettono in luce la capacità che studentesse e studenti hanno avuto nel riflettere sull'impatto del digitale nelle loro esperienze scolastiche, ma anche, come si vedrà meglio nella prosecuzione del capitolo, nelle loro vite.

È interessante, a questo punto, porre attenzione a come alcuni di loro sono stati capaci di analizzare il loro rapporto con i differenti dispositivi digitali che utilizzavano e la loro funzionalità o disfunzionalità rispetto alla buona partecipazione alla vita scolastica, alla riuscita e, dall'altro lato, alla possibilità di rimanere in contatto con i pari e mantenere aperti gli spazi di socializzazione informale anche nel distanziamento.

Rispetto a questo punto, ad esempio, alcuni hanno dichiarato la loro grande difficoltà nell'evitare di sovrapporre questi spazi virtuali e la tentazione di abbandonare i luoghi digitali deputati allo studio per dedicarsi esclusivamente alla distrazione o all'incontro con gli amici, mentre altri hanno elencato e distinto con precisione i social network e le piattaforme con le quali era possibile condividere tempo e spazio con i pari al di là della vita scolastica, evidenziando con consapevolezza le differenti funzioni di questi ambienti digitali:

passavo la giornata con la faccia attaccata a qualsiasi tipo di schermo. (C22M)

Dovevo seguire le materie ma io ormai me ne sbattevo i marroni e stavo a scrivere ore ed ore sull'unica piattaforma in cui io e molti altri avevamo creato e ampliavamo sempre più la nostra vita come si suol dire sociale. (E15F)

E così iniziai a guardare di meno i social e stare meglio, e visto che mi annoiavo pur di non guardare il telefono andavo a studiare. (A24M)

<sup>5</sup> In anticipo sull'attuale dibattito sull'irrompere dell'intelligenza artificiale, portato agli onori della cronaca dal diffondersi di strumenti come chat GPT, ragazze e ragazzi, ma anche i loro docenti, hanno colto nell'esperienza della digitalizzazione della scuola l'occasione per soffermarsi a riflettere sulla differenza tra essere umano e macchina e sul portato della figura docente vs il portato del web e dell'intelligenza delle macchine. Per un approfondimento del tema si veda Archer, Maccarini, 2021; OECD 2021; Benassi 2003.

In molti, peraltro, hanno raccontato di essere riusciti a trovare un equilibrio tra le due dimensioni, anche ricorrendo a *escamotage* che potremmo definire analogici: «evitare le fonti di distrazione in casa, come mettere il cellulare in un'altra stanza e staccarmi il più possibile dagli oggetti tecnologici» (D24M), oppure spostare l'attenzione durante le lezioni su strumenti non digitali, come carta, penna ed evidenziatore.

Ammetto che ci sono state delle volte in cui era difficile resistere alla tentazione di prendere il cellulare e mettersi a parlare con gli amici. Per cercare di frenare questa mia tentazione ho iniziato a prendere gli appunti, prima di allora non li prendevo quasi mai. [...] Sono diventata attentissima durante le lezioni, per non tralasciare una virgola. Ma il punto è che sono riuscita a separarmi dal cellulare. (C25F)

La difficoltà a staccarsi dal cellulare e dagli schermi e a godere della possibilità di muoversi nella conoscenza e nelle relazioni senza la mediazione del sociale e del digitale (Twenge 2019), in ogni caso, si è rivelata una delle sfide maggiori anche dopo il rientro a scuola e la ripresa di una quotidianità anche in presenza:

mi trovo spesso ad essere distratta da una notifica del cellulare, il quale ammetto che in seguito alla pandemia utilizzo molto più frequentemente. (B1F)

In questo periodo ho sviluppato una dipendenza da dispositivi elettronici, in parole povere spreco la maggior parte del mio tempo libero sul cellulare (C21F)

È proprio l'utilizzo dello smartphone, infine, che ha messo più in discussione alcuni docenti se, come precisa un ragazzo, «prima il telefono non veniva mai utilizzato come mezzo didattico, ora molto spesso i professori ti dicono di usarlo» (A5M). E se molti docenti hanno raccontato nei focus group la loro difficoltà rispetto al consentire o meno la presenza di tale strumento durante l'orario di lezione in aula, è interessante riportare in questa sede il vivace scambio di idee in un consiglio di classe che si è soffermato a lungo a riflettere su limiti e potenzialità di tale dispositivo:

*Ins 3:* Devono ricominciare, ad esempio, a prendere appunti. Non tirano fuori il quaderno, il telefonino sempre piazzato lì. Perché prima, sì, avevano il telefono, ma ce l'avevano in tasca, oppure di nascosto. Adesso sembra che la cosa prioritaria, sul banco, non siano quaderni o libri, ma il telefono. Basta.

*Ins 5:* La mia critica è all'istituzione scolastica italiana: fino ad aprile gli abbiamo detto: "il cellulare è strumento per tenerci in contatto e per fare didattica", oggi torniamo a scuola, entriamo in una classe tipo, non c'è la Lim, non abbiamo ognuno un dispositivo multimediale, non c'è modo di collegarsi con dei dispositivi della scuola italiana, non parlo della nostra scuola nello specifi-

co, non faccio una critica a questa scuola, però, credo che dovremmo spiegare come stanno le cose. Che io spesso non lo chiamo cellulare, lo chiamo strumento multimediale. Proprio per cercare di fare capire, ma c'è una mancanza di trasmissione del significato di alcuni strumenti, e bisogno anche di formazione, perché noi docenti abbiamo fatto una formazione sulla didattica a distanza non appena è partito tutto. Agli studenti non è stata data la stessa opportunità.

*Ins 7:* Però qui si fa una buona parte dell'impostazione, dell'approccio. Secondo me ci vuole l'approccio tradizionale. Ovviamente con l'innesto opportuno, giusto, della digitalizzazione, però confinata al resto, non alla lezione in classe.

*Ins 3:* Sì, perché poi ci sono quei ragazzi che non fanno più niente, come uno studente di questa classe che sta sempre a pensare al cellulare e non porta più nemmeno il quaderno. Quello è proprio perso.

*Ins 1:* Però, scusate, io vorrei dire una cosa: l'altro giorno mi è capitato di spiegare una lezione e alla fine lui è venuto a farmi vedere gli appunti che aveva preso. Col cellulare. Ma vi assicuro: una roba spettacolare. Io non sarei mai stata capace di riuscire a prendere degli appunti a quella velocità, dovendo seguire, perché io la lavagna la devo cancellare e poi riscrivere. Lui avrebbe potuto anche avere la lezione, ma ha preso gli appunti e li ha presi in modo veramente encomiabile. Perché ha preso gli appunti e vorrei proprio sapere come ha fatto. Con quell'aggeggino così piccolo, io non ci riuscirei mai. Per cui, questo è un modo anche di valorizzare le capacità di quel ragazzo, che se io do una penna a D., quello non mi scrive nulla. Perché non riesce, con la penna a scrivere quello che riesce a scrivere col cellulare. Per cui, usato come strumento didattico, io trovo che sia fantastico. Dare un'opportunità, ad un ragazzo che parte già da uno svantaggio linguistico, segnalato da una professoressa, e qui ce ne sono tanti, perché abbiamo classi dove abbiamo tantissimi studenti stranieri. Per cui, anche il fatto di avere l'opportunità di superare quella difficoltà attraverso uno strumento, secondo me ben venga. Poi...

*Ins 5:* Però, questo discorso è quello che ha fatto lei prima. Noi ci troviamo adesso sprovvisti di strumentazioni digitali. La scuola dovrebbe possedere questi strumenti. Che ne so: ogni banco dovrebbe essere dotato degli strumenti. È la democrazia digitale, questa, secondo me. (A-FG)

La commistione tra privato e pubblico, tra strumenti di lavoro e dispositivi per lo svago, tra scolastico ed extrascolastico, con la scuola digitale è diventata profonda e marcata. Lo smartphone, in questo senso, diventa esemplificativo: da un lato è un oggetto capace di allontanare gli studenti dall'esperienza scolastica, portandoli immediatamente altrove, catalizzando la loro attenzione in maniera molto forte e in taluni casi anche potenzialmente pericolosa; dall'altro, è stato anche una comoda e funzionale prosecuzione dell'aula e della cartella di scuola, in cui trovare informazioni, archiviare materiali, condividere contenuti. Ritornare alle regole sul suo uti-

lizzo precedenti all'esperienza della DAD è certamente possibile e, per molti, auspicabile, onde aiutare gli studenti a concentrarsi meglio, a riappropriarsi di meccanismi di pensiero e strumenti di lavoro più rispettosi della globalità del corpo, delle intelligenze e delle relazioni dei soggetti. Ma che cosa significa e comporta il togliere dalle mani degli studenti e dei docenti uno strumento che per la maggioranza delle persone è così funzionale e decisivo da essere uno dei primi oggetti che si mettono in tasca uscendo di casa?

Infine, a prescindere da quali siano gli strumenti più adatti a fare esperienza di didattica in un ambiente digitale integrato, la riflessione torna a spostarsi sull'uguaglianza delle opportunità d'istruzione.

In primo luogo, molti hanno constatato che la messa a disposizione di apparati non è stata sufficiente a garantire uguaglianza nel diritto allo studio:

Non l'ho notato tanto per gli strumenti, perché abbiamo dato la possibilità sia di venire a scuola per i ragazzi che non avevano connessione a casa, e molti hanno detto di no, sia abbiamo proposto tablet/pc. Però ci sono dei ragazzi che sono proprio spariti, e io l'ho identificato più come una non curanza da parte delle famiglie, per mille motivi. (C-FG)

Nel caso di molte famiglie che hanno chiesto il device in uso è finita che il ragazzo non si facesse ugualmente vedere a lezione: capivi che c'era un tentativo di mettersi in condizioni di, ma che poi la distanza fisica era la distanza proprio culturale, di mezzi, e quindi di fatto molte persone sono scomparse in quei mesi. Anche la partecipazione di molti ragazzi era apparente e abbiamo nel tempo capito che era una presenza puramente formale: c'era il device collegato, ma, se facevi una domanda, non si rispondeva. (E-DS)

In secondo luogo, perché, rientrata l'emergenza e riaperte le scuole, si è posto l'interrogativo su come mantenere costanza nell'offerta di strumenti per la digitalizzazione. Come ha sottolineato una dirigente, «ci troviamo con una grande potenzialità di mezzi, con la richiesta comunque di essere tutti qua e di fruire di questi mezzi, però non tanto perché è necessaria la DAD, ma come complementare dell'insegnamento in presenza». (F-DS). Questa complementarità necessita di essere sostenuta, in modo tale che, sia a scuola, sia a casa, allieve ed allievi possano fruire del medesimo diritto all'accesso alla rete e agli strumenti digitali, ormai considerabili bene comune, la prima, e bene necessario, i secondi. In questo senso appaiono significative le riflessioni di uno dei dirigenti intervistati, nelle cui scuola si è scelto di avere «in sede il wi-fi aperto per ogni studente sempre, con le limitazioni tipo non puoi andare su facebook o non puoi scaricare aggiornamenti. Noi riteniamo che l'accesso alla rete sia come l'accesso all'acqua dei bagni» (B-DS). Significativi sono anche gli scambi di opinione fra docenti, che, forse con uno sguardo eccessivamente benevolo rispetto al passato, han-



no riflettuto sul diritto ad avere tutti i medesimi strumenti per fruire al meglio della vita scolastica, si tratti di quaderni o di connessioni internet:

*Ins 4:* Una volta anche se eri povero avevi il tuo quaderno e facevi strada come il ricco; adesso con una connessione povera, passi come quello che non vuole fare. Noi eravamo talmente infastiditi da chi si scommetteva che lo penalizzavamo indistintamente.

*Ins 2:* Infatti, a scuola bisogna venire col quaderno; la scuola con l'ADSL è una cosa emergenziale e deve restare così. Scuola si fa qui e si porta il quaderno, e anche il diario per quanto mi riguarda.

*Ins 6:* E se uno arriva con il tablet a scuola?

*Ins 4:* Arriva con il tablet, ci sono già le sezioni digitali, ma lì è solo una questione di supporto che cambia: tu sei qui, se la linea non funziona non funziona per tutti. Il problema è quando io sono qui e tu no, lì magari io ho i soldi e mi posso permettere la super linea e tu che cerchi di fare l'hotspot con il telefono hai qualche difficoltà in più. (E-FG)

Il compito sfidante per le scuole, però, non è consistito semplicemente nel dotare allievi e docenti degli strumenti digitali più adatti ad affrontare il tempo della pandemia, né nel proseguire con l'utilizzo di tali strumenti man mano che la scuola è ripresa in presenza. Questa, infatti, è stata solo la prima indispensabile parte di una transizione che ha portato alla definizione di quella che ormai è nota ai più come la didattica digitale integrata, un nome che categorizza una pluralità di strumenti, attività, proposte educative che potrebbero contribuire a costruire, la scuola del presente e del futuro.

Anche in questo caso, la lettura delle narrazioni dei ragazzi e delle ragazze coinvolti nella ricerca e la ripresa dei contenuti delle interviste e dei focus group con dirigenti e docenti aprono spunti di riflessione che possono rivelarsi utili in un'ottica di verifica di quello che è stato e di progettazione di didattiche future.

### *2.3.2 Una struttura in evoluzione*

L'ingresso massiccio del virtuale ha sparigliato le carte dell'organizzazione scolastica: è stata stravolta, se pure con diversi livelli di sconvolgimento, la strutturazione del lavoro su orari fissi, con pause pre-stabilite in modo uguale per tutti e con una distribuzione regolare dei tempi e degli spazi della scuola nell'arco della giornata e della settimana e all'interno di una cornice territoriale ben chiara (Indire 2020a; Indire 2020b).

Tale sconvolgimento ha toccato nel profondo le scuole che si sono lasciate mettere in discussione dalla sfida della DDI e hanno voluto coglierla come occasione di innovazione e non solo come ostacolo da affrontare e superare. L'approccio della didattica a distanza ha offerto infatti alcune opportunità, sia dal punto di vista degli strumenti, sia da quello del metodo, che convergono su tre punti chiave, che andremo ora a sviluppare nel dettaglio: l'utilizzo delle piattaforme, il tempo scuola e la collegialità.

Rispetto alle prime, come già possono aver fatto supporre le osservazioni del paragrafo precedente, la digitalizzazione della scuola ha dato piena cittadinanza al virtuale come ambiente di apprendimento, inteso non in contrapposizione con i luoghi reali della scuola, ma proprio come uno dei volti della scuola intesa come spazio organizzativo ed esperienziale, mentale e culturale, fisico e virtuale.

I docenti e i dirigenti hanno in primo luogo notato come l'importanza degli ambienti virtuali durante la prima emergenza, per la condivisione immediata di materiali, sia poi rimasta tale anche nella ripartenza della scuola e che quindi per molti non è stato più possibile fare a meno del loro utilizzo, anche con il parziale rientro in presenza.

Avere a disposizione luoghi virtuali dove posizionare la didattica ha permesso di allargare lo spazio scuola:

anche adesso, sto usando gli ambienti di classroom. Cioè: se uso il dispositivo in classe, uso un applicativo, lo posso salvare, lo posso condividere in piattaforma. A casa possono riprenderlo, rimetterci le mani sopra, quindi c'è un ampliamento sia del tempo classe e dello spazio classe. Durante, dopo. Uno può tornare su quello che ha fatto, quindi dovrebbe esserci una maggiore interattività e anche inclusività. Quindi non è più, secondo me, un problema di sostituirsi a. Semmai di integrarsi. Quindi è un'esperienza di apprendimento connesso, come si usa dire. Cioè: fai le cose immerso. È un apprendimento aumentato. È come immerso in una realtà aumentata. (H-FG)

In uno spazio aumentato, laddove le scuole hanno saputo accompagnare gli studenti nell'acquisizione, o nella valorizzazione, delle competenze legate alla capacità di collaborazione, come cooperazione, socievolezza ed empatia, sono cresciute occasioni e strumenti per condividere e i ragazzi hanno potuto costruire insieme percorsi di approfondimento delle loro conoscenze, non solo attingendo ai materiali presenti nel web, ma anche sfruttando il potenziale della condivisione dei materiali prodotti da loro e/o dai docenti:

secondo me la didattica digitale in una cosa è formidabile. Che si può riassumere con una parola, che è condivisione. Condivisione di materiali tra i ragazzi, tra il docente e i ragazzi, di idee e soprattutto ne cercare di fare una didattica, che a me sta molto a cuore, che è una didattica collaborativa nel senso di co-

struire insieme il sapere. Cioè: la didattica digitale ti fornisce degli strumenti che veramente ti permettono di lavorare tutti quanti insieme, nello stesso momento, sulla stessa cosa. E questa è una cosa che la didattica tradizionale non permette. (H-FG)

Prima ci si appoggiava molto sul testo scritto, invece ora, anche avendo creato del materiale, non banale... è a disposizione, da recuperare. (C-FG)

Ho notato che alcuni docenti hanno cominciato a far fare ai ragazzi, anche per verifiche, dei lavori di gruppo, che dovevano fare da remoto ma alla fine doveva venir fuori un piccolo video, un power point. Si sono attivati per cercare di dare delle consegne che uscissero dal compito a casa: “bene usiamo il digitale anche per fare lavori cooperativi”. Secondo me questo è stato un punto di forza del digitale. Il digitale può essere un’occasione, in alcuni casi lo è stato, vediamo quanto verrà poi tenuto ancora, per fare dei lavori cooperativi anche come consegne su tematiche trasversali. (H-DS)

Non torneremo indietro come non si torna indietro dallo smart working, come non si torna indietro rispetto a del tempo che guadagni per fare altro con le classi, che mi sembra la cosa più bella che questo ci abbia regalato, ossia la possibilità di proporre ai ragazzi delle attività che sollevano me dal dire alcune cose in classe, in maniera frontale, e quindi di passare più tempo a discutere con loro di cose che loro hanno già affrontato in altra maniera fuori dall’aula. (C-FG)

Disporre di materiali online, infine, ha permesso una maggiore flessibilità e un differente approccio al materiale didattico, consentendo, ad esempio, di avere sempre a disposizione il prodotto del proprio lavoro e i contenuti di riferimento, alleggerendo zaini reali e arricchendo cartelle virtuali, con un’utilità immediata per il singolo docente o alunno, che è venuto a costruire il proprio portfolio virtuale, ma anche con un’utilità più ampia, descrivibile nella possibilità di intrecciare elaborati, strumenti e prodotti, per esempio rispetto alle attività in compresenza o alle unità di lavoro interdisciplinare.

Io ho dei docenti che vengono con il trolley a scuola, con duemila libri e duemila quaderni, e sembra sempre che sia la stazione centrale. Loro dicono “A me cosa serve il digitale?": lì è servito, pronti e via. Ci sono ovviamente stati quelli più innovativi, che non dipende tanto forse dall’età, che hanno detto “Io uso anche la lavagna digitale”, piuttosto che quello che invece è rimasto ancorato e si è comprato una lavagna, l’ha messa in camera e ha messo la videocamera. Lì c’è stata una differenziazione di livelli, però ha funzionato la formazione, la risposta c’è stata. (H-DS)

Dal punto di vista tecnico c’è un riferimento abbastanza costante: tutti i docenti utilizzano classroom, che è diventato il contenitore dell’attività didattica abituale.

le. Prima non era così, questa è una trasformazione grossa, perché significa aver preso la didattica e averla spostata al 100% da un'altra parte. A corredo di questo, tante attività sono svolte in forma digitale tramite la *suite* di google, come l'elaborazione di testi, la collaborazione su elaborati, il lavoro che gira intorno alle compresenze, in particolare nel biennio, che richiedono che il materiale su cui si lavora in un momento possa tornare utile e disponibile in un momento tutto diverso. Sono cose piccole, ma se una volta uno si portava il libro di una materia magari nell'ora in cui c'era cucina, quel libro, nel momento in cui c'era scienze, non lo avrebbe avuto disponibile. Quello che mi pare interessante è questo zoccolo duro e assolutamente acquisito nella stragrande maggioranza dei docenti. (E-DS)

Il collega diceva che a scuola si viene con il quaderno; io sto vedendo che quando spiego loro mi dicono "Prof andiamo in aula computer? Perché io ho tutto in drive". A me va bene, perché poi mi chiedono di controllare e vedo che hanno pagine e pagine di appunti. (E-FG)

Rispetto ai ragazzi, le piattaforme sono state, e ancor di più con un'adeguata preparazione possono continuare ad essere, un luogo in cui implementare le proprie competenze creative e la propria curiosità, producendo e condividendo contenuti a partire dal lavoro portato avanti in classe. «Una sorta di palestra» costruita dai ragazzi stessi, in cui definire un ambiente di lavoro specifico e lavorare «più sul progetto da sviluppare che sul resto». In questo modo, estendendo il tempo e lo spazio della classe si potrebbe «portare i ragazzi a lavorare anche in un altro modo e collegare poi le informazioni e i contenuti a delle esperienze, in modo tale che diventi un apprendimento più profondo» (I-DS).

L'ambiente digitale, in questo senso, permetterebbe di andare più a fondo nello studio, sia in maniera individuale sia in piccolo gruppo, perché consentirebbe uno sviluppo autonomo dei contenuti disciplinari, ma anche del processo di elaborazione delle conoscenze, aggiungendo un'attivazione personale alla ricezione passiva di una lezione frontale più trasmissiva. Dare a studenti e studentesse la possibilità di pubblicare contenuti o, ancor di più, autoprodotte contenuti, permetterebbe loro di accrescere sia le competenze digitali sia quelle disciplinari, uscendo «dalla logica del "compito a casa"». Quindi: non ti dò più le schede, ti dò gli esercizi per aiutarti a studiare meglio», entrando così «in un'idea più di percorso di apprendimento, ecco. Dobbiamo uscire dall'idea del capitolo e del paragrafo ed entrare nell'idea del percorso, del progetto». (I-DS)

L'accelerazione imposta dalla pandemia chiede di non fare un passo indietro. Il potenziale nell'utilizzo delle piattaforme è parso evidente agli occhi di tutti i protagonisti della scuola e sarebbe poco sensato smettere di utilizzare questo tipo di strumenti. Anche in questo caso, però, è importante

esercitare uno sguardo critico e aprire a una riflessione di carattere metodologico.

C'è stato chi, ad esempio, ha invitato ad essere consapevoli che le novità degli strumenti multimediali, più interattivi e allineati con i linguaggi del tempo e delle nuove generazioni, necessitano di robustezza di contenuti, di un ancoraggio con la realtà e di un'attenzione ai percorsi di apprendimento:

quindi questo può arricchire, ma è necessario comunque tornare sulle cose, altrimenti il pericolo è, secondo me, che tutto sia un po' troppo leggero, un po' troppo vaporoso, e che un po' ti scivoli addosso. Che resti comunque non molto più dell'effetto wow, che bello. (B-FG)

Piacerebbe anche a me, "Leggetevi e poi ne facciamo la critica". Per le mie materie io avrei sempre il dubbio che qualcuno non ha capito niente, e viene in classe a sentire una discussione di cui non ha capito niente o che non ha voluto affrontare per qualche sua motivazione. (C-FG)

Rispetto ai docenti, poi, come già ribadito a più riprese, è indispensabile che il passaggio su nuovi strumenti non sia inteso come un trasferimento da un contesto all'altro. Più opportuna è la logica della traduzione: il digitale parla linguaggi differenti e quindi diventa importante mediare tra due mondi. Alcuni docenti hanno riferito di essersi molto basati su slide, pdf e video. Tutti questi strumenti erano già disponibili prima, anche se magari non utilizzati nel loro pieno potenziale, e senz'altro hanno contribuito a rendere più fruibili e coinvolgenti le lezioni, ma il loro utilizzo non è sufficiente a definire digitale una didattica né, soprattutto, a far partecipare in maniera attiva gli studenti.

In secondo luogo, come vedremo anche più avanti, spostare in ambiente digitale la scuola significa vivere questa dimensione sin dalle ore di lezione in aula, rimettendo in discussione l'assetto organizzativo tradizionale e offrendo strumenti e ambienti di apprendimento che, all'interno della vita di classe, possano permettere condivisione, protagonismo degli studenti, progettualità. Mantenere la didattica in aula ancorata alla lezione frontale, se pure con l'utilizzo di lavagne multimediali, web, slide e test di verifica online, e lasciare l'affondo sul digitale al tempo extracurricolare o, peggio, all'ambiente extrascolastico e domestico, significherebbe spostare eccessivamente sugli alunni la responsabilità e la competenza rispetto a questa dimensione. Con il rischio di tornare a ingenerare quell'affaticamento fisico e mentale che hanno lamentato molti studenti e studentesse rispetto al tempo scuola della DAD e della DDI, dove, in alcuni casi, le pause sono state poche e la pervasività del tempo scuola è diventata oppressiva.

Iniziavo a riscontrare anche problemi fisici. Infatti, finite le consuete lezioni mattutine, avevo sempre male alla testa e agli occhi, causato dalla permanenza prolungata davanti al computer. (H15M)

È stata una tortura in quanto il lavoro da fare a casa si era moltiplicato e richiedeva uno sforzo superiore a quello a cui eravamo abituati. Con ciò non voglio dire che in presenza studiassimo di meno o fosse meno faticoso, quantomeno tra la scuola e lo studio a casa avevamo uno stacco, mentre durante la DAD eravamo sempre incollati al computer e tra la scuola da casa e lo studio a casa non c'era più una pausa effettiva. (G1F)

Le mie giornate erano piene di fatiche, di lotte continue.  
Sveglia. Colazione. Videolezione. Videolezione. Videolezione. Cellulare. Pranzo. Cellulare. Studio. Studio. Cena. Buio.

Routine, senza nessuna tregua.

Il computer mi bruciava gli occhi. Ho impresso nella memoria il dolore che provavo alle cinque di sera, continuando a svolgere gli esercizi assegnati e a scrivere alla tesina.

Troppe consegne. E io cominciavo a non reggerle.

Non avevo zaini sulle spalle, ma pesi da sopportare, limiti da accettare.

Quella non era libertà, svago, tempo libero... quella era una prigionia. Oppressa dal sistema. (C1F)

Anche i docenti hanno colto questo rischio:

a me questa cosa piace molto, così come anche l'idea di poter affrontare un argomento facendolo fare a loro, ricavando del tempo per poter discutere con loro e sentir parlare loro.

Da un lato quindi sono molto positiva; dall'altro però vedo l'estrema pervasività di questo metodo. Io ricordo, quando avevo l'età dei miei ragazzi, di quanto fosse sacro lo spazio di gestione della mia vita in autonomia. Mi sembra che la scuola in questo sia diventata una specie di territorio fluido in cui non ci sono confini netti. (C-FG)

Certamente, negli anni appena trascorsi, tutti, alunni e docenti, stavano imparando e non è stato semplice definire un equilibrio. Ora che, però, la quotidianità ha ripreso il posto dell'emergenza, è utile darsi un'organizzazione e delle regole che sappiano valorizzare il potenziale di una didattica aumentata senza renderla un aggravio.

In questo senso, le scuole coinvolte nella rilevazione hanno saputo indicare prospettive innovative anche rispetto al secondo punto chiave, la rivisitazione del tempo scuola, con l'introduzione di quelle che sono state definite "lezioni asincrone" a fianco delle cosiddette "lezioni sincrone" e la strutturazione delle lezioni in modalità duale, con la presenza alternata al remoto, o con la divisione in due dei gruppi classe, o con la spartizione dell'orario di classe tra lezioni in presenza e lezioni online.

Si è trattato, in questo caso, di una vera e propria “rivoluzione copernicana”, dal momento che, fatte salve alcune sperimentazioni, la scuola italiana aveva avuto poche occasioni, prima della DAD, per sperimentarsi in una didattica che spostasse il tempo di lezione al di fuori del quadro orario della settimana, per posizionarla nel tempo extrascolastico degli allievi, tradizionalmente deputato, per quanto riguarda la vita scolastica, ad attività di studio e all’esecuzione di compiti. Un’esperienza pregressa di questo tipo è stata quella delle *flipped classroom* (Indire, Avanguardie educative 2017), che infatti sono state portate come esempio di lavoro anche durante la DAD e la DDI, ma anche in questo caso è importante capire in che termini è avvenuto il ribaltamento, perché non tutte le scuole hanno applicato tale metodologia di lavoro al pieno del suo potenziale.

Altre scuole hanno confuso un po’ la *flipped classroom*, dicendo: “Ah, noi abbiamo fatto la *flipped classroom*”. In realtà la *flipped classroom* presuppone che io ti dò i contenuti online in modo accessibile, ma poi, in classe, devo fare dei laboratori su quei contenuti, quindi se non c’è laboratorio non *fai flipped classroom*. Quindi la *flipped classroom*, come impostazione, ti dice: i contenuti te li digerisci tu da solo, però, in classe, mi servono per farti lavorare su determinati percorsi laboratoriali. Se mancano i percorsi laboratoriali, manca il 60% della progettazione. Quindi va un pochettino rivista anche questa *vulgata* che c’è stata in giro. (I-DS)

La “rivoluzione copernicana”, dunque, anche nelle scuole incontrate in questa ricerca, ha avuto portata differente a seconda delle scelte dell’istituto e delle modalità di lavoro dei singoli docenti.

In termini di proporzione tra l’offerta di lezioni sincrone e asincrone, innanzitutto, non è stato possibile in questa sede raccogliere dati sulla distribuzione oraria. Poche scuole hanno monitorato o definito in maniera precisa questa organizzazione e la scelta di proporre a lezioni asincrone è dipesa soprattutto dai singoli docenti. In molti casi, tali lezioni sono state proposte in maniera residuale, «con poca possibilità di differenziare laddove si pensava che cinque ore al computer fossero troppe» (F-DS), oppure in logica aggiuntiva, con il materiale caricato online come compito a casa o esercitazione individuale. Alcune scuole, peraltro, hanno provato a dare maggiore spazio a questa tipologia di lavoro, ritenendo presente in essa un potenziale in termini di motivazione degli studenti e di efficacia didattica.

Rispetto alle modalità delle proposte, per alcuni docenti la lezione asincrona è consistita nell’indicazione di materiali digitali disponibili sul web, soprattutto video, da visionare in autonomia, in altri casi si è trattato di lezioni predisposte dagli insegnanti e fruite dagli studenti in tempi scelti da loro, in altri ancora la proposta ha comportato il lavoro autonomo o in piccolo gruppo da parte delle studentesse e degli studenti, gestito in modi e tempi non predefiniti nell’orario scolastico. Nel primo e nel secondo caso,

normalmente con un differente livello di impegno in termini di preparazione del materiale da parte del docente, la scelta ha consentito di ridurre il numero di ore di frequenza sincrona, spostando una fruizione più frontale in un orario differente ed entro una gestione autonoma da parte degli studenti. Nel terzo, alla rimodulazione dell'orario si è aggiunta una maggiore attivazione di ragazze e ragazzi, che, oltre alla capacità di gestione del tempo e di pianificazione dell'organizzazione dei compiti a casa, hanno dovuto mettere in campo le competenze legate all'imparare ad imparare, alla capacità progettuale e alla motivazione al risultato (Falcinelli, Gaggioli, Capponi, 2016; Previtali 2021)<sup>6</sup>.

La proposta di lezioni asincrone ha presentato alcune criticità nell'impianto della didattica a distanza, che possono essere prese in considerazione come punti di attenzione anche rispetto alla didattica in presenza. Alcuni intervistati, in primo luogo, hanno tenuto a precisare che il mantenimento di un orario standardizzato ha consentito «anche in momenti difficili della vita dei ragazzi, un contenitore che lì c'era, per il quale “Io mi dovevo svegliare e c'era un setting definito”. Questo forse li ha aiutati a tenere anche rispetto al ritorno, perché questa cosa a un certo punto ha iniziato a spaventare i ragazzi, il non essere più abituati a tornare a un ritmo pieno di giornata scolastica» (H-DS).

Inoltre, un grande ostacolo nella scelta di fornire ai ragazzi proposte di lezione asincrona, è stato quello legato alla dimensione del controllo, sia rispetto agli studenti, sia rispetto ai docenti:

cos'è una lezione asincrona? Detto fuori dai denti è un espediente retorico per permettere di dire che si fa lezione anche se non si fa, per alcuni; per altri è un permettere che un'unità didattica venga svolta non dalle tre alle quattro ma dalle cinque alle sei, concettualmente. È facile vagliare l'una e l'altra e l'altra ancora? Assolutamente no. (D-DS)

Molti dirigenti si sono soffermati su questo punto, sia pensando alle loro scuole, sia ricordando il confronto con altri colleghi. In alcuni casi, infatti, la didattica asincrona è stata motivo di un sovraccarico di lavoro; in altri è stata percepita, dai ragazzi, dalle famiglie o dai colleghi docenti, come espediente per ridurre il carico di impegno da parte di alcuni insegnanti.

Nei questionari degli studenti alla fine la critica che è stata rivolta al mio lavoro è che un'ora di asincrono non era un'ora, ma era molto di più. Quindi c'è anche per noi la difficoltà di calibrare correttamente le attività, perché vuoi metterci troppa roba. (C-FG)

<sup>6</sup> Per un approfondimento sulle competenze e le SES si vedano i capitoli 4 e 5 del presente volume.



È un terreno molto difficile. Nella primissima DAD io ho avuto il pregio di avere dei docenti eccezionali, molto seri e rigorosi, ma ti capita, in quel caso era un supplente, che fa quasi tutto asincrono. L'asincrono era però un "Vi vedete il film su Van Gogh". E invece su questa cosa gli studenti si sono lamentati, perché uno poi pensa allo studente sdraiato, ma in realtà lo studente si era lamentato perché pensava "Non stiamo andando avanti", "Non vediamo poi l'intervento diretto del docente su questo lavoro". Ho parlato con il sindacato e mi diceva "Presidente di cosa si lamenta? Ne ha solo una che fa così. Non le diciamo cosa accade su questo tema". Quindi noi qui avevamo dato dei paletti su cosa potesse essere identificato come sincrono o asincrono. (H-DS)

In questi casi il controllo si è rivelato impossibile e le scuole, di conseguenza, hanno preferito mantenere l'orario più classico, per evitare motivi di tensione o giudizi nei confronti della scuola, lasciando la possibilità di sperimentare interventi di tipo asincrono a quei docenti che, mettendo in campo risorse aggiuntive di tempo e competenze, ritenevano utile questo tipo di proposta:

La vera difficoltà mia, dico la verità, è l'impossibilità a monitorare. Io ricevevo notizie del tipo "La docente fa lezione ma nel frattempo prepara la pastasciutta per i figli": è difficile capire se è vero o no e come intervenire. Oppure "Lo studente è in pigiama a seguire la lezione". "No, non è vero, si vede solo la testa, forse ha sotto il pigiama, forse no". Anche polemiche del tipo "In casa mia lascio chi voglio, lei non può pretendere che in casa mia non ci sia questo". Un po' di ottusità di persone che non capivano che forse non tutti hanno un quadri-locale, e qualcuno vive in un monolocale in tre. Tutte queste situazioni sono state di oggettiva difficoltà, anche solo per monitorare, non nel senso che io voglio fare lo statistico a tutti i costi, ma monitorare per capire proprio cosa succedeva. Io tuttora suppongo che in qualche materia abbiano fatto quasi zero, altre invece hanno fatto tutto il possibile, ma né in un caso né nell'altro io potevo intervenire. Il preside è totalmente impotente, lo è già qua: io ufficialmente non posso entrare a controllare la lezione di P., se no mi può denunciare, ma questo è per le follie sindacali italiane. Ma a maggior ragione non potevo intervenire lì. Non so ancora adesso in alcuni casi come è andata: lo ammetto. La difficoltà di monitorare ce l'ho, ogni tanto mi giungevano notizie scandalistiche, ogni tanto cose assolutamente positive. (D-DS)

Queste criticità, il bisogno di regolarità e la difficoltà di verificare l'effettivo operato dei docenti e dei ragazzi, che riportano all'attenzione la già citata questione del controllo, non sono residuali nemmeno per la didattica in presenza e per la scuola del presente. Rispetto ai docenti, per esempio, come ha sottolineato con forza uno dei dirigenti intervistati, non è semplice intervenire su un operato ritenuto inadeguato neppure nella didattica più ordinaria e tradizionale. Per converso, è complicato quantificare e riconoscere le ore che un docente dedica alla progettazione e realizzazione di una videolezione asincrona che non sia meramente la proposta di un ma-

teriale preconfezionato, «anche perché è un terreno poco normato, quindi se faccio lezione sincrona mi viene riconosciuta quell'ora, mentre il lavoro asincrono che magari prevede anche una preparazione è in realtà un "Io, il mattino, lì non ci sono"» (H-DS). Rispetto agli allievi, se non si ricorre a compiti o verifiche mirate a misurare l'apprendimento dei contenuti proposti nella videolezione, può risultare difficile avere sicurezze rispetto all'effettiva fruizione della lezione.

Anche in questo caso, però, come si è detto precedentemente rispetto alle videocamere spente e come si vedrà in seguito parlando di valutazione, la questione può essere più gestibile e monitorabile introducendo un approccio alla didattica che superi la standardizzazione e la rigidità oraria e sia più centrato sulle competenze, sulla motivazione, sulla responsabilità di allievi e docenti. E sono proprio le scuole che hanno provato a dare piena dignità didattica alle lezioni asincrone a indicare questa direzione.

In alcuni casi, infatti, si è scelto di mantenere l'orario standard, per difficoltà di carattere logistico, «per noi l'orario è talmente complicato che non sarebbe stato possibile ristrutturarlo in qualche modo» (E-DS), ma i consigli di classe hanno comunque scelto di sperimentare alcuni assaggi di didattica asincrona per attività specifiche, mettendone in evidenza il potenziale, anche con il suo legame con l'utilizzo delle piattaforme digitali in una logica di palestra immersiva. In altri casi si è provato a strutturare la didattica inserendo esplicitamente e strutturalmente le lezioni asincrone, a fianco delle attività sincrone e delle esercitazioni individuali e di gruppo, proseguendo in una sperimentazione di innovazione della didattica che ha trovato nella funesta emergenza della pandemia il banco di prova su cui verificare il potenziale e la sostenibilità delle scelte intraprese.

In particolare, una delle modalità più interessanti è stata quella del liceo che ha provato a sostituire al concetto di orario quello di palinsesto:

dietro c'era una riflessione pedagogica, che è un po' anche il superamento della scuola. Il concetto di orario di lezione dalle 8:00 alle 13:00 è un po' come il concetto della televisione di vent'anni fa, dove tu ti becchi quello che c'è in orario, con canale unico, perciò se dalle 8:00 alle 9:00 ti tocca filosofia, ti attacchi e fai filosofia. Il palinsesto uguale e contrario, come esagerazione, è il palinsesto netflix, dove tu vai dentro e scegli quel cacchio che vuoi. Il palinsesto intermedio è il palinsesto rai play, dove una parte te lo dico io e una parte la scegli tu. L'idea del palinsesto l'abbiamo usata per dire che non c'è più un orario. Ad esempio, fin dall'inizio non abbiamo mai fatto 5 ore di lezione con 5 ore di online, ma abbiamo posto il limite al massimo di tre moduli di tre quarti d'ora al giorno, e questo ha portato il consiglio di classe a ridefinire il suo palinsesto. (B-DS)

Tale approccio ha richiesto da parte dei docenti e degli studenti un forte ingaggio in termini di autonomia e responsabilizzazione, che ha permesso,

come si vedrà anche più avanti, l'attivazione di numerose proposte didattiche, che hanno consentito di rispondere in maniera funzionale alla crisi attraversata con la chiusura e di far trovare la scuola e i ragazzi pronti a sperimentare nuove autonomie dopo la riapertura.

La giusta alchimia tra sincrono e asincrono, in sostanza, si è verificata quando l'insegnante non si è limitato a caricare video online o, peggio, quando l'orario è stato strutturato con lezioni in aule virtuali alternate a orari in cui vedere determinati video, come alcuni docenti e dirigenti hanno dichiarato essere avvenuto:

in modalità sincrona la lezione classica La modalità asincrona, supponiamo, dalle 10 alle 1:1 i ragazzi hanno in modalità asincrona la lezione di italiano, quindi si collegano, sanno che alle dieci c'è il video. Hanno o una lezione registrata dal docente, oppure c'è un altro video, che il docente caricava con un compito. Di solito sono video, sono più fruibili. Asincrona in questo senso, quindi: c'è la lezione di italiano in quel momento lì, ma non c'è il docente ed è fruita diversamente dagli studenti, a loro modo e misura. (A-DS)

Piuttosto, l'equilibrio più adatto a sperimentare una didattica innovativa, utile alla scuola della DDI, ma anche alla scuola della ripresa, è quello che ha visto proporre, in asincrono, materiali video, lezioni registrate e proposte di attività ed esercitazioni per poi consentire, nelle lezioni sincrone, la discussione, il confronto, l'approfondimento. In sostanza, ai ragazzi è stata data la possibilità di organizzare il proprio tempo e il proprio spazio di lavoro per quelle parti della didattica che implicavano una fruizione più passiva e per quelle attività che necessitavano di sperimentarsi a livello personale o di piccolo gruppo, attingendo a risorse personali. In questo modo, le ore sincrone, in classe o in piccolo gruppo moderato dal docente, sono diventate il luogo in cui dare spazio alle domande, recuperare lacune, andare a fondo nelle conoscenze, mantenere e sostenere le relazioni fra pari e in verticale, attingendo non solo alle risorse personali, ma anche a quelle del gruppo di lavoro.

E questo è stato possibile perché, entro una struttura chiara e definita, è avvenuto uno spostamento di visione: dalla logica della spiegazione e della misurazione del risultato alla logica del processo e del prodotto.

erano però definite le attività asincrone. Quindi non è che uno diceva "oggi avevo cinque ore di lezione, ne ho fatte solo tre e le altre due tanto su per il camino". Quelle sono asincrone, quindi per ognuna veniva definito il che cosa dovevi fare, il che cosa dovevi realizzare, e poi lo dovevi consegnare. Questa faccenda dell'asincrono è estremamente interessante perché ti costringe a lavorare per prodotto, per progetto. (B-DS)

Tale approccio risulta ancora più interessante se si pensa alla scuola del dopo emergenza. Durante la prova della DAD, infatti, da un lato, sono state stressate ed accelerate le competenze già presenti nei ragazzi e nelle ragazze, mentre dall'altro non è stato semplice, per molti, individuare e sviluppare le medesime competenze in quei soggetti che non ne disponevano già, non erano pienamente consapevoli di poterle attivare o non avevano trovato il giusto aggancio motivazionale per farlo. Per loro, anche nelle scuole che hanno saputo valorizzare le competenze, l'esperienza della distanza può essere stata difficile o fallimentare.

Ora che la vita scolastica è ripresa in maniera più lineare, però, proprio questi due punti di attenzione diventano importanti. Nel primo caso, infatti, la domanda che possono portare i ragazzi alla scuola è legata al riconoscimento di queste competenze e al potenziale che esse portano alla scuola stessa, come ampiamente dimostrato nei mesi appena trascorsi. Nel secondo caso, invece, la domanda da porsi è proprio sul ruolo della scuola e delle relazioni all'interno di essa: è possibile lavorare per sviluppare tali competenze anche in quegli allievi che non hanno dimostrato di averle o di saperle cogliere, in modo da colmare il gap che non ha consentito loro di vivere le medesime traiettorie dei loro compagni? Torna ancora una volta il discorso sulle disuguaglianze, messe in evidenza dalla pandemia, in alcuni casi, per certi versi, superate proprio grazie alla sperimentazione di didattiche alternative, in altri rimaste tali, se non addirittura peggiorate.

Rimanendo sulla questione delle disuguaglianze legata alla rivisitazione dell'impianto orario tradizionale, c'è un ulteriore elemento che è importante prendere in considerazione, ossia la strutturazione oraria con la presenza in aula al 50% e, in parallelo, la possibilità di seguire (o proporre, nel caso dei docenti) la didattica da casa per i soggetti in isolamento per il covid 19. Tale assetto, molto probabilmente, non si ripeterà più così come è stato proposto negli anni appena trascorsi perché, come hanno confermato molti degli intervistati, rispondeva ad esigenze logistiche, come l'organizzazione dei trasporti e la dimensione delle aule, che dovrebbero essere state risolte con la fine dell'emergenza. Nonostante ciò, anche questa articolazione oraria e i motivi che l'hanno indotta possono aprire riflessioni ed interrogativi per la scuola in generale.

Nell'ampio quadro delle molteplici questioni emerse dalle interviste sotto questo profilo, scegliamo di soffermarci specificamente sul potenziale di innovazione che può emergere da questa nuova possibilità di organizzazione della struttura della classe e degli orari.

Un primo elemento significativo viene dall'opportunità di partecipare alle lezioni da remoto in caso di positività al covid 19 o di isolamento domiciliare per contatto con positivo. Nei mesi successivi al lockdown, questa possibilità ha consentito, a chi, in termini di salute, non era in grado di partecipare alla lezione, di intervenire nell'attività di classe, senza perdere il

passo rispetto ai compagni e alle proposte della scuola. Sin da subito, come hanno precisato i dirigenti, si è aperto l'interrogativo circa l'opportunità di allargare questa possibilità anche ad altri studenti impossibilitati, per vari motivi, a prendere parte alle lezioni in presenza. La normativa si è espressa poi in tal senso, indicando la DAD come opzione solo in relazione a casi covid 19.

Questo orientamento ha risposto nuovamente ad un'esigenza di controllo e rigore da parte della scuola e al bisogno di garantire uniformità di trattamento, per evitare «la deriva “sono malato, datemi la DAD”» (F-DS) e il rischio di situazioni in cui la malattia diventa maschera di una disaffezione o di un disinteresse alla partecipazione, con tutti i rischi che questo può comportare in termini di dispersione scolastica e di rischio Need (Ocse 1994; De Francesco 2001; Lazzarini et al. 2020).

Una rigidità di approccio, questa, che ha permesso di sottolineare il valore della frequenza scolastica e l'importanza, da parte di allievi e famiglie, di mantenere un comportamento responsabile e rispettoso delle regole della scuola, ma che, al contempo, può diventare un'occasione persa proprio rispetto al tema delle disuguaglianze. Molti, infatti, hanno visto nella DAD la possibilità di tenere agganciati alla scuola alcuni soggetti più fragili che, per malattia o condizioni familiari o personali particolari, non hanno la possibilità di frequentare regolarmente la scuola.

Abbiamo avuto troppe esperienze nell'anno e mezzo passato, ma anche adesso, di persone che sfruttano la possibilità tecnologica per non affrontare il problema reale, cioè “Tu devi venire a scuola. Qui c'è l'obbligo di frequenza, non puoi accampare stanchezza, presunti malati di settimo grado, mezzi che ritardano, per dire quei giorni lì mi collego ma non starò qua.” Questo pesa molto perché purtroppo ci fa rispondere di no anche a quelli che dicono “Sono stato operato, devo stare 15 giorni a casa, posso collegarmi?”. È difficile distinguerli l'uno dall'altro, anche perché la capacità di menzogna degli adulti, oltre che dei ragazzi, è elevatissima. (D-DS)

Può essere una bella occasione, soprattutto per dei ragazzi fragili. Perché anche questo è un terreno borderline. Io già vedo alcuni docenti che mi dicono “Eh ma poi se ne approfittano”, ma ben organizzato può essere una cosa che oramai viene vissuta con grande disinvoltura. (H-DS)

La domanda che si pone, dunque, è legata ai criteri che devono essere posti alla base dell'eventuale autorizzazione a collegarsi a scuola da remoto, e, al contempo, di nuovo alle strategie da mettere in atto per incrementare negli studenti la motivazione allo studio e la passione per gli obiettivi, che possono diventare gli antidoti alla scarsa partecipazione e alla richiesta di DAD come via di fuga dagli impegni scolastici.

In aggiunta a ciò, è importante poi, anche da questo punto di vista, lavorare per rendere la parte di didattica in remoto veramente integrata nelle attività proposte in classe, proprio per evitare, come avvenuto in alcuni casi nella didattica a classi divise, una sorta di didattica di serie A in presenza e di serie B a distanza, con tutto ciò che ne può conseguire in termini di disparità di trattamento e di differente ingaggio da parte di studenti e docenti:

quando c'è stata la didattica al 50 e 50. In quell'occasione abbiamo avuto maggiore difficoltà, perché non è facile gestire contemporaneamente i ragazzi in presenza e quelli a casa. Durante la spiegazione dovevi prestare attenzione ad entrambi, e a volte alcuni si sentivano trascurati, quindi non era facile. Questa è stata la grossa difficoltà. Per non parlare poi dell'aspetto relazionale. (G-FG)

Qualcuno diceva “Il ragazzo che è malato che si colleghi pure e segua la lezione”, ma non è DAD, nel senso che viene comunque segnato assente, ascolta e basta, non c'è interazione, perché è molto difficile per il professore seguire la classe e la televisione con il ragazzo o il gruppetto dentro. Quindi qualcuno diceva “Abbiamo fatto questo sforzo di comprare gli apparecchi: usiamoli”; altri dicevano “No quando il tizio è malato sta a casa e si cura. Apriamo il collegamento DAD solo per quelli covid correlati (F-DS)

Una possibilità concreta d'integrazione delle due dimensioni, presenza e remoto, è venuta da quelle scuole che hanno organizzato i ritmi “50-50” in maniera fluida e dalle scuole che già durante i lockdown hanno proposto una didattica inclusiva, portando a scuola, a fianco dei ragazzi con bisogni educativi speciali (BES), alcuni compagni che, a turno, entravano in aula per garantire ai soggetti più fragili il mantenimento del legame con i compagni che non avevano diritto alla presenza a scuola. Tale articolazione si è rivelata forse più complicata dal punto di vista organizzativo, ma ha permesso alle classi, e non solo ai docenti, di allenarsi ad integrare chi è a casa e di sviluppare un'idea flessibile della strutturazione della giornata scolastica, attitudini che possono tornare utili anche ora nella scuola e nella vita degli studenti.

Abbiamo perfino fatto un cambiamento parziale: per cui oggi c'è questo 50%, poi la settimana successiva cambia un po' il 50%, in modo tale da incentivare l'interazione. Molto più complicato dal punto di vista tecnico e anche didattico per i docenti, però secondo me con maggiore resa per gli studenti, altrimenti venivano a formarsi la classe a casa e la classe qui. Più complicato per i docenti perché ha significato fare una nuova e diversa tipologia di didattica: l'anno precedente erano tutti a casa, adesso metà erano in classe e metà erano a casa, tu eri in aula, oppure se il docente era malato era a casa e in aula c'era il bidello, e dovevi trovare il modo di far interagire chi era a casa con chi era in classe e te. Una sfida molto diversa. Questo è stato molto utile perché adesso coloro che

non riescono a seguire lo fanno da casa ma noi ci siamo già allenati a integrarli. (B-DS)

Anche in questo caso, l'emergenza ha permesso di sperimentare e ora la scuola si trova di fronte a un crocevia con differenti possibilità di risposta: quindi ci sono alcune aule che stanno lavorando in presenza con il ragazzo collegato da remoto, altra cosa che prima non era pensabile. (H-DS)

Si aprono prospettive in cui non esiste una verità assoluta e in cui le decisioni che si prenderanno saranno sempre contestabili, o da una parte o dall'altra. Questa sfida dobbiamo affrontarla. E penso che si procederà per errori: sperimenteremo una cosa e poi vedremo. (D-DS)

In questa sperimentazione non è mancata l'osservazione e l'ascolto dei bisogni dei ragazzi. Oltre alle esigenze dei soggetti più vulnerabili, la scuola a intermittenza ha messo in luce l'utilità, in frangenti specifici, di rimanere a casa in determinati momenti, anche per tutta la popolazione scolastica. Anche alcuni passaggi delle narrazioni dei ragazzi hanno fatto luce su questo punto:

sveglia alle sei, quaranta minuti in metropolitana, prima ora alle otto e nessuna videocamera da poter spegnere. (C5F)

Si rimpiange un po' il momento della DAD al 50% perché concedeva una libertà senza precedenti sia nelle tempistiche di studio che nella gestione dei piaceri personali. (B20M)

Ammetto che alcune mattine quando suona la sveglia presto, ripenso al beneficio di alzarsi due minuti prima della lezione e delle pause in cui mi preparavo il caffè. (H1F)

Forse la sveglia tardi è uno dei pochi aspetti della didattica a distanza che mi mancherà, ma posso sopportarlo. (H3F)

Sarebbe riduttivo tradurre queste affermazioni nella sola immagine di ragazze e ragazzi accomodati nelle proprie pigrizie: come si vedrà anche più avanti, nel tempo della scuola a distanza, oltre alle fatiche, essi hanno sovente trovato una positività proprio nel poter mettere tra parentesi tempi frenetici e ritmi scolastici intensi e prolungati nel tempo. Anche le scuole hanno colto questa sfumatura, tant'è vero che si sono aperti ragionamenti sulla possibilità di mantenere parte dell'orario a distanza, consapevoli del fatto che alcune proposte didattiche funzionavano bene, a volte addirittura meglio, se svolte in remoto, staccando dalla routine della scuola e dedicandosi ad essa con ritmi e modalità differenti. In un caso, tale scelta è stata compiuta anche prima che la normativa introducesse la modalità duale e

l'interrogativo sulla possibilità di proseguire in quel senso anche dopo il ritorno all'apertura piena è diventato più intenso.

In questo momento non si può perché il ministro ha detto didattica sempre al 100% in presenza, ma sarebbe ipotizzabile un piano triennale dell'offerta formativa in cui nella nostra autonomia diciamo che un giorno si fa totalmente a distanza? Tecnicamente forse sì, nel senso che gli studenti non vengono e il docente fa da qua la lezione. Ma è utile? Ciò che abbiamo sperimentato come possiamo farlo diventare utile? Noi abbiamo studenti che vivono a 60 km da qua, è chiaro che dirgli "Per un giorno non ti svegli alle 5:30 del mattino ma alle 7:30 e fai un giorno, anche dalle 8:00 alle 15:00, di lezione" sulla carta sarebbe positivo. Perché no? Io ho scritto le linee di indirizzo per il PTOF dicendo "Perché magari non utilizzare una cosa di questo genere? [...] Questo esempio in piccolo prende dentro già la vicenda progetti. Cosa ne facciamo dei progetti? A distanza sono ancora progetti oppure no?". (D-DS)

Nel concludere l'anno 19/20, quando si è trattato di fare l'orario per l'anno 20/21, abbiamo deciso che per attenuare i numeri della presenza, nell'orario di ogni classe ci sarebbe stato un giorno di didattica a distanza, una mattina da 4 ore. In realtà, una volta arrivati a fine scrutini, il bilancio del collegio docenti è stato fortemente positivo sul versante dello strumento digitale come interazione: si è constatato e si è imparato in quella sede che c'erano cose che si riuscivano a fare e che prima non si erano fatte. Per esempio, per dire qualcosa di pratico, il lavoro a piccoli gruppi veniva molto meglio a distanza che in classe, la somministrazione di attività leggermente diverse tra studenti poteva essere fatta in modo piacevole. Anche quella che potremmo in qualche modo assimilare a una *flipped classroom*, in cui c'è un coinvolgimento attivo per cui la lezione si svolge con un'attivazione dei ragazzi, il fatto che loro avessero sottomano una connessione e un computer, che potessero svolgere delle attività autonome, era stato vissuto dai docenti come una potenzialità molto importante, ovviamente in sede di didattica a distanza al 100% mortificante da altri punti di vista, ma da non perdere. Quindi la decisione di tenere comunque un giorno a distanza non è stata solo una questione di alleggerire le presenze, ma è stata fatta anche con una certa convinzione dal punto di vista didattico, tanto che si sono decise per ogni anno di corso quali materie potevano essere svolte per un'ora alla settimana in modo efficace a distanza. Quindi, quando è partito l'anno 20/21, l'assetto iniziale, che poi è durato molto poco, prevedeva già questo dialogo con la dimensione della didattica digitale a distanza, nel senso che lì era proprio pensato che i ragazzi se ne stessero a casa per le quattro ore di giornata. (E-DS)

Proseguendo la riflessione sul tempo di scuola, è importante notare che, anche nelle scuole che non hanno scelto di rivoluzionare l'orario, la possibilità di variare la proposta di lezione, introducendo lezioni asincrone e ulteriori modalità di personalizzazione della didattica, come il lavoro in piccoli gruppi, l'integrazione con l'attività laboratoriale e la possibilità d'integrare presenza e remoto, ha consentito di stare al passo con il cam-



biamento dovuto all'emergenza e di intuire nuovi approcci alla didattica o sottoporre a una prova di realtà ciò che già si stava sperimentando in direzione di una didattica per competenze.

È il caso, in particolare, dell'istituto professionale che già prima della pandemia aveva iniziato a lavorare per unità didattiche di apprendimento (UDA) e dell'istituto tecnico che ha espressamente inserito il lavoro per unità di progetto nelle proprie linee guida sulla DDI. Tali approcci alla didattica, fortemente centrati sull'integrazione di conoscenze disciplinari, competenze tecniche e competenze non cognitive, necessitano di una buona capacità progettuale e di un'attitudine alla ricerca da parte dei docenti. Si basano, inoltre, sul protagonismo degli studenti e sullo stimolare le capacità di collaborazione, di *problem solving* e di autonomia. Proprio per questo sono sembrati adatti a far fronte all'emergenza della pandemia e alle sfide della scuola dopo la cesura della DAD.

Da un punto di vista meno tecnico invece, da un punto della didattica proprio, credo che ci sia qualche cosa che resta come potenzialità, a cui si dovrebbe dare uno spazio organizzativo e una cittadinanza più a pieno titolo, e qui c'è di mezzo anche qualcosa di normativo e organizzativo dal punto di vista di orari. Noi desideriamo molto poter lavorare per gruppi interclasse, per esempio, è uno scenario su cui si era cominciato a ragionare in modo abbastanza concreto prima della pandemia, ma questa ha messo lo stop. Quella è l'innovazione, è lo sgretolamento fisico, organizzativo, mentale, di una didattica organizzata per gruppi classe fissi, per orari fissi, per discipline fisse. Quella, che non è la rivoluzione francese, di fatto mette in discussione il gruppo chiuso, le ripartizioni per anno scolastico, e l'aiuto del versante digitale a questa riorganizzazione delle attività sarebbe importante. (E-DS)

La Dad è diventata DDI e questo ha significato lavorare sulla programmazione e quindi realizzare un manuale, un regolamento della DDI, che vedesse anche un cambiamento della progettazione curricolare. Abbiamo ideato delle unità di progetto, sul modello della progettazione che già si fa nei corsi IFP, nei corsi regionali. E questo perché l'unità oraria è stata ridotta da 60 a 45 minuti e poi a 40. E quindi abbiamo cercato di ripensare i contenuti essenziali delle discipline, in modo da proiettarli su una unità oraria ridotta. Mantenendo però l'attività in presenza per i laboratori, e quindi per quelle specializzazioni dove era imprescindibile che i ragazzi continuassero. (A-DS)

Quando è arrivata la pandemia, tra gennaio e febbraio 2020, noi avevamo avviato un progetto di implementazione della riforma dei professionali che avevamo chiamato consiglio di classe virtuale. Non era virtuale nel senso che si trovava a distanza, ma nel senso che era un docente per disciplina che era deputato a delineare il curriculum d'istituto, con delle UDA. Aveva praticamente terminato la programmazione del biennio e doveva elaborare quella del triennio, perché nel frattempo c'era una riforma da adottare. Quello che i consigli di classe hanno fatto nel corso della pandemia riflette e realizza quanto è stato

previsto dal consiglio di classe virtuale, a livelli diversi, perché ovviamente il consiglio di classe virtuale ha delineato un percorso un po' completo e ideale e i consigli di classe hanno fatto quello che sono riusciti a fare. Quindi nei drive dei consigli di classe la funzione strumentale ha raccolto quali e quante di queste unità di apprendimento "istituzionali" sono state realizzate e tutti i consigli di classe hanno elaborato una verifica dell'efficacia. (E-DS)

La didattica strutturata per unità di apprendimento, insomma, non è affatto una novità dovuta alla DAD, anche se in molte scuole e nelle aspettative di molti soggetti rimane forte l'ancoraggio a una logica di offerta formativa basata sui programmi, superati, sulla carta, da molti anni, ma ancora presenti nei pensieri di docenti e genitori, che proprio durante la chiusura hanno percepito forte la preoccupazione del "rimanere indietro":

c'è questa difficoltà da parte dei docenti italiani, che è legata ancora a questo fiume carsico del programma. I programmi non esistono più dalla riforma Berlinguer, siamo nel secolo scorso, eppure tutti, soprattutto nella scuola superiore, continuano a parlare di programma. Però è così. Chiaramente, a livello di secondaria di secondo grado, il contenuto deve avere una sua, come posso dire, centralità. Quindi è ovvio che si debba lavorare tanto anche sul contenuto e non solo, come nel primo ciclo, su un'idea di competenza, anche se contenuti e competenza vanno sempre a stretto giro. È chiaro che rimane sempre il problema del "fare tanti argomenti". Male. Piuttosto che "farne di meno". Meglio (I-DS)

Da anni le scuole, soprattutto quelle di base, sono state chiamate a lavorare per competenze e proprio le unità didattiche sono state lo strumento con cui, specialmente a partire dalla riforma della scuola del 2017, il concetto di competenza ha iniziato ad essere maneggiato anche nelle scuole secondarie di secondo grado. È pur vero, però, che il lasso di tempo intercorso tra l'introduzione di questa nuova logica e l'inizio della pandemia può non essere stato sufficiente a implementare questo tipo di approccio e ad avviare una piena sperimentazione. È quindi possibile che alcune scuole, dopo la finestra della chiusura e dei distanziamenti, si trovino proprio ora a riprendere in mano questa modalità di lavoro. In questo senso, chi è entrato nella didattica digitale con una maggiore curiosità o robustezza rispetto a questo tipo di progettazione didattica può indicare una via da seguire.

Il consiglio di classe virtuale, in primo luogo, ha permesso di svolgere un ruolo di cabina di regia, accompagnando la transizione e offrendo riferimenti su cui fare affidamento. In secondo luogo, la disponibilità di piattaforme per condividere i materiali ha consentito un'accelerazione dell'interdisciplinarietà, permettendo a docenti e alunni di attingere al patrimonio comune della scuola. Infine, la sperimentazione di stili d'insegnamento e di apprendimento alternativi, come le lezioni asincrone e i lavori individuali e di gruppo online, ha permesso di dare spazio alle competenze in maniera esplicita e reale, spo-

stando il ragionamento teorico ed astratto sulla loro utilità ad un piano di realtà ed aprendo la domanda sull'effettivo ruolo della scuola rispetto al farle nascere, al valorizzarle o al limitarle.

Le sfide delle lezioni asincrone e della progettazione per unità di apprendimento, infine, hanno chiesto alle scuole flessibilità, capacità di osservazione, esplicitazione di finalità ed obiettivi, e questa è una chiave importante per la scuola del futuro, una necessità già presente prima della DAD e un bisogno che non può più essere taciuto. Su questo concordano tutti i dirigenti intervistati, che hanno poi sottolineato quanto questa chiave sia da mettere nelle mani della collegialità della scuola, pena il rallentamento e la riduzione del potenziale di ogni tipo di cambiamento (Friend, Cook, 2000).

Anche quello sulla collegialità è un ragionamento che va al di là della novità della DAD, ma l'esperienza della scuola a distanza e della scuola a intermittenza ha visto alcuni esempi virtuosi e alcune criticità che possono contribuire alla progettazione della scuola attuale e futura.

Si è già detto del valore dell'ingresso delle nuove tecnologie per dare impulsi d'innovazione nel modo di relazionarsi all'interno della scuola. Ciò è vero anzitutto per quanto riguarda le riunioni e gli incontri tra professionisti, che sono uno degli elementi inediti portati a scuola dalla chiusura per la pandemia. Come ha fatto notare un dirigente, «ormai tutti noi abbiamo acquisito forzatamente la capacità di muoverci, anche per le riunioni a distanza, che non sono più tra *general manager* di grandi multinazionali che si incontrano fra New York e Parigi e Italia, ma è anche da qua a Segrate, piuttosto che alla via dietro l'angolo» (D-DS). Per quanto ora possa apparire scontato, fino a prima della chiusura delle scuole, erano in pochi i docenti avvezzi a questo tipo di comunicazione: riunioni, incontri di gruppo, formazioni, avvenivano quasi esclusivamente di persona, mentre ora le stanze virtuali hanno consentito di ottimizzare tempi e distanze e di fruire di opportunità formative altrimenti poco raggiungibili.

Il rovescio della medaglia, lamentato anche da alcuni docenti nei nostri focus group, è il medesimo delle videolezioni: mancanza di contatto, eccessiva esposizione agli schermi, spersonalizzazione. Ma in molti hanno anche apprezzato l'efficacia di alcune riunioni di lavoro svolte da remoto, con tempi maggiormente definiti e con la possibilità di evitare, ad esempio, di attraversare la città in orari di punta per confrontarsi su temi per i quali non è indispensabile la compresenza fisica. Lo stesso, come detto, è avvenuto per gli incontri con i genitori. La svolta, in questo senso, anche nel presente, sta nella capacità di utilizzare lo strumento in maniera critica e flessibile, mettendolo al servizio della collegialità e del dialogo scuola-famiglia, valutando a seconda della situazione se sia più opportuno incontrarsi in presenza o a distanza.

Ancor di più della novità sul piano tecnologico, la DAD ha portato cambiamento proprio rispetto alla capacità di essere parte degli organi collegiali in maniera sostanziale e non solo formale. Come indicato da molti dirigenti, la necessità di far fronte all'emergenza e l'obbligo di transitare nell'online, che ha costretto molti docenti a mettersi in discussione come professionisti, è stata volano per inedite modalità di confronto tra colleghi, specialmente per la scuola secondaria, che, diversamente dalle scuole primaria e dell'infanzia, non prevede molte ore di progettazione e condivisione. I docenti più esperti rispetto all'utilizzo delle nuove tecnologie hanno messo a disposizione le proprie competenze, trasferito conoscenze, accompagnato i colleghi nella scoperta della didattica digitale, sia rispetto alla strumentazione, sia per quanto riguarda i materiali digitali.

E questo è stato un altro valore, che sicuramente non avrebbe avuto questo slancio se non ci fosse stata questa situazione. Abbiamo sempre detto "Se avete una competenza create un gruppo, trasferitela ai colleghi in forma di autaggiornamento", adesso lo hanno fatto in grande. (F-DS)

In questa accelerazione velocissima, alcune scuole hanno pagato tanto sia in termini di fatica, anche umana, professionale, di tanti insegnanti che si sono messi e si sono dedicati anima e corpo, insegnati e dirigenti, ma anche, se vogliamo, a livello di stress, perché comunque, in un mese, tu non recuperi quello che altri hanno fatto in cinque anni. Per fortuna c'erano in giro delle buone prassi, i docenti hanno fatto rete, ci sono state tantissime condivisioni di tutorial, di strumenti, proprio, di alfabetizzazione, chiamiamoli così, a queste nuove piattaforme, e quindi si è partiti. (I-DS)

Laddove, come già detto, la scuola aveva già iniziato a lavorare sull'innovazione, anche la collegialità era già presente in maniera più marcata, ma anche in questo caso la DAD e la DDI hanno impresso un'accelerazione, rendendo più partecipi, un po' per scelta, un po' per forza di cose, anche i colleghi che nella fase precedente si erano chiamati fuori dal cambiamento:

aggiungo che, contestuale a questo, c'era un fronte di cooperazione fra i docenti, che è spesso sul versante di backstage, ma che è anche tanto importante: non c'è una didattica digitale integrata senza che i docenti si organizzino a monte tra di loro. Per esempio, la redazione della programmazione del consiglio di classe, dei PEI, dei PDP, dei PFI, era già partita con l'utilizzo degli strumenti cooperativi che mette a disposizione la piattaforma di google. In realtà, me ne accorgo adesso, era un prerequisito organizzativo e di approccio al lavoro. Quando poi è arrivata la pandemia si è trattato solo di riversare l'attività su un mezzo che per fortuna era già pronto e operante, quindi non c'è stato il problema di dire "Ti do un account", "Cosa scegliamo?", si era già abituati a lavorare

e c'era già l'abitudine di lavorare, anche se non in modo così massiccio, con classroom. Da lì si è partiti totalizzando lo strumento. (E-DS)

La pandemia e la didattica digitale, dunque, hanno evidenziato l'importanza di fare gruppo scuola e, al contempo, indicato le modalità per procedere in tal senso. I dirigenti, nella fase finale dell'emergenza didattica, hanno quindi notato nei collegi docenti e nei consigli di classe una maggiore propensione a condividere progettazione e obiettivi e hanno sottolineato l'importanza della creazione di una collegialità sostanziale per il mantenimento degli standard e per la definizione dell'identità dell'istituto.

Quest'anno ho visto che c'è, da parte dei docenti, una disponibilità a prendere in carico un po' tutte le situazioni. Abbiamo ad esempio rivoluzionato le cattedre, e quindi in altre circostanze, probabilmente, pur mantenendo i criteri di continuità eccetera, ci sarebbe stato... però abbiamo dato un po' tutto a tutti in maniera molto equa ed equilibrata. Cosa che, magari, gli scorsi anni non succedeva, per cui i docenti si sono trovati ad insegnare in corsi dove non avevano mai insegnato, però con grande tranquillità, con grande responsabilità, nella consapevolezza, perché è stato spiegato, che questo serve alla scuola. Perché è ovvio che non possiamo mantenere lo stesso modello portato avanti prima (...). E questo è stato accolto. Cosa che qualche anno fa sarebbe stata vista come: "No, voglio quelle classi!".

Questa situazione li ha resi più flessibili, anche più contenti di tornare a scuola, sicuramente. E con una contentezza che significa anche "siamo a disposizione della scuola e di quello che la scuola veramente rappresenta". (A-DS)

Ci deve essere un team che riesce a coprire dal banale riavvio della macchina bloccata alla più alta competenza nella gestione dei compiti online su Moodle, che è una competenza enorme perché ti permette di fare compiti in classe con una validità. Però bisogna averlo questo gruppo, deve essere un gruppo che conosce la scuola, le potenzialità e le aspettative. Io credo sia una questione di linee guida e obiettivi: se la condividi rimani in questa scuola, se non la condividi vai in un'altra scuola e di fatto non lo vedi più, non tutti i percorsi sono uguali e questo è un percorso faticoso, secondo me di soddisfazione per i docenti perché arrivano ad avere un ritorno che va al di là della semplice lezione spiegata. (G-DS)

Un ulteriore spunto di riflessione, in questo senso, viene dalle osservazioni riguardo al ruolo dei docenti di sostegno, che nella didattica a distanza si sono spesso rivelati figure importanti non solo per gli studenti con bisogni educativi speciali, ma per l'intera classe, come peraltro già previsto da tempo dalla normativa.

Io ho osservato, con l'esperienza delle medie, che l'insegnante di sostegno alla classe è stato veramente di sostegno alla classe, che è un'esperienza che io qui alla scuola superiore sto facendo molto diversa dalla precedente, dove

l'insegnante di sostegno è molto sul ragazzo che segue e poco su tutta la classe. Io ho avuto esperienze di insegnanti di sostegno con cui insieme si organizzavano gruppi di lavoro, e nel momento della DAD è stato fondamentale avere questo insegnante di sostegno alla classe che riusciva a coinvolgere in un gruppo più ristretto i ragazzi di famiglie più svantaggiate, perché bisognava magari seguirli un po' più di attenzione nel collegamento tecnologico; in alcuni casi siamo andati concretamente a casa loro. Se non ci fosse stato questo insegnante, che conosceva la classe, non sarebbe stato possibile farlo. (E-FG)

Un passo ancora più avanti è stato fatto in uno degli istituti tecnici incontrati nella rilevazione, caratterizzato, fra l'altro, proprio da una massiccia presenza di iscritti con BES. In questo caso, la scelta del dirigente è stata in controtendenza con quelle di buona parte delle scuole italiane:

Io avevo la carta dei disabili che venivano a scuola, e gli insegnanti dovevano essere a scuola, cosa su cui nessuno poteva discutere; so che molte scuole hanno lasciato a casa i docenti per periodi molto lunghi, anche se avrebbero comunque potuto costruire dei gruppi, perché le condizioni c'erano, non era illegale, ma hanno preferito per non fare polemiche lasciare tutti a casa. Io stare a scuola, per il docente, crea un'attività fondamentale, quella del team di lavoro: un conto è stare tutti collegati con il computer ognuno a casa, un conto è incontrarsi, scambiarsi anche quelle che sono semplici necessità di sostegno per l'uso della macchina. (G-DS)

L'indicazione normativa di portare a scuola i ragazzi con BES, in questo caso, è stata applicata con pensiero critico e divergente sia, come vedremo più avanti, rispetto alla presenza degli allievi, sia per quanto riguarda i docenti, che hanno garantito il diritto all'istruzione per tutti stando a scuola con un numero ristretto di ragazzi per poter poi, da lì, forti della compresenza con i colleghi, portare la scuola a tutti gli studenti e studentesse.

Anche a partire dall'esperienza dei docenti rispetto al sostegno, quindi, la riflessione si allarga e l'esperienza della DAD pone interrogativi sul potenziale della condivisione fra colleghi. Questi docenti portano opportunità alla classe e non solo agli alunni che necessitano di un supporto specifico. La compresenza di più docenti in un'aula, virtuale o reale che sia, consente una maggiore personalizzazione della proposta, un'attenzione più diffusa, ma anche un confronto tra colleghi più pieno e situato nella concretezza della didattica e della classe.

L'eccezionalità della DAD, spesso in abbinamento alla buona volontà dei singoli docenti, ha permesso di sperimentare in maniera ampia questo approccio alla classe e ai singoli, evidenziandone il potenziale, ma proprio la continuità della presenza dei docenti di sostegno e la possibilità di lavorare in compresenza sono tra i nodi critici della scuola, da tempo ormai alle prese con una grande precarietà dei docenti e con l'insufficienza di organico. Questa situazione rende spesso impossibile lavorare globalmente e per

compresenze e, anno dopo anno, mette a rischio la continuità dello stile di lavoro delle scuole, comportando un grosso aggravio per quegli istituti che hanno a cuore il mantenimento sostanziale e non solo formale delle loro identità di servizio.

In questo caso, il rischio rispetto all'esperienza della DAD è che con un *turnover* troppo marcato si disperdano le competenze acquisite. È pur vero che le scuole che hanno investito molto nella formazione e nella riflessività dei propri docenti sono risultate ben strutturate anche da questo punto di vista. Ciò perché hanno saputo tenersi stretti e valorizzare i docenti più convinti e capaci di trasmettere competenze, oppure perché hanno saputo attrarre insegnanti motivati e tenere a distanza, o accerchiare come se fosse virus, i docenti meno propensi ad accettare una proposta non omologata:

la nostra debolezza forte è proprio quella del turnover, è una debolezza forte; immagino se avessimo un organico stabile che livello potremmo raggiungere e quanto si creerebbe una condizione molto più agevole da punto di vista della pianificazione e dell'organizzazione. Noi, ogni anno, ricominciamo da capo, proprio da zero, e il problema è che la famiglia si aspetta una performance che ha visto, e non sei sicuro che l'anno dopo riesci a dare la stessa performance dell'anno precedente, perché non hai le stesse persone: ricominci da capo e cerchi di portare tutte le persone allo stesso livello, e ce la si fa con uno sforzo enorme. È comunque una situazione estremamente variabile, perché, se mi arrivano 75 insegnanti nuovi, non posso far altro che far capire qual è il modello di scuola che vorremmo, e il grande sforzo è fare con quello che hai: quelli che sono i famosi pilastri, le figure di riferimento si sdoppiano e si triplicano per tamponare le mancanze, che ci sono perché la perfezione non esiste. Con quello che abbiamo, abbiamo raggiunto risultati eccellenti. (G-DS)

Sulla formazione dei docenti noi, anno dopo anno, abbiamo cercato di integrare con strategia fagica i nuovi docenti, formandoli. Va anche detto che qui sono sempre arrivati nuovi docenti, ma è abbastanza noto che scegliere il nostro liceo significava scegliere di andare in un certo contesto. Ad esempio, non era ancora obbligatorio nei primi anni il registro elettronico, ma da noi lo era. Tutti sapevano che, se venivi al liceo B, se dicevi “ma io non uso il registro elettronico”, il preside ti asfaltava. (B-DS)

Tornando alla collegialità, un ultimo punto di attenzione viene dalla constatazione di quei dirigenti che hanno notato come la condivisione sia stata piena ed efficace rispetto agli strumenti e, in alcuni casi, alla strutturazione dell'impianto didattico, mentre sia mancata una condivisione collegiale sull'impianto disciplinare e sulla scuola in generale.

Dal punto di vista delle criticità, credo che quella che ho menzionato prima, cioè la possibilità di dialogare col mezzo digitale nelle materie di indirizzo, sia una cosa che non è avvenuta e per la quale ci sarebbero potenzialità molto inte-

ressanti. Lì, il dispiacere è che vedi di là da una soglia organizzativa tante possibilità, tanti strumenti da valorizzare, tanta fantasia da mettere in atto, e non è partita questa cosa se non per esperienze singolissime. Lì, vedo una cosa che poteva esserci e non c'è stata granché. Dal punto di vista invece delle buone pratiche, credo che il backstage, l'apparato organizzativo e cooperativo del lavoro dei docenti e dei consigli di classe sia un "in più" che in questa cosa ha preso forma, e che sia bello che sia avvenuto. Mentre il fronte dell'operatività didattica quotidiana era obbligato e quindi non si poteva fare altrimenti, l'altro risponde a un processo più profondo, più complessivo e tocca in modo interessante un tratto che invece può essere critico del funzionamento dell'istituzione scolastica, quello dell'adozione di modelli condivisi, della tesaurizzazione di quello che si fa in modo che possa essere messo a disposizione di chi ne ha bisogno, della cooperazione, della standardizzazione: ci sono tante cose che non sono tipiche della scuola e che invece in questo modo vengono promosse. (E-DS)

Questo dibattito eterno sulle competenze in generale, indipendentemente che siano cognitive o non cognitive, è un argomento su cui si annaspa: noi approviamo dei documenti, che dobbiamo approvare per legge in collegio docenti, in cui si parla da anni di didattica per competenze e non per conoscenze, ma in realtà in cuor nostro siamo d'accordo che la nostra sia una scuola basata fondamentalmente sulle conoscenze. Che a scuola si venga per acquisire delle competenze, non tutte cognitive, non c'è una visione profonda, soprattutto in ambito liceale. C'è una nostalgia, sottotraccia, in molti licei del liceo d'élite.

Può essere che sia rimasta sottotraccia anche nella DAD?

Sì: c'è questo scontro profondo, nei licei, tra chi è convinto che la scuola debba fare un passo avanti e cambiare profondamente il proprio paradigma, e ci sostiene che questo non sia necessario e che tutto funziona, quello che non va sono i ragazzi che ogni anno non sono quelli di una volta. Ma dire che i ragazzi oggi non sono più quelli di una volta è un segno chiaro di senescenza.

(C-DS)

Bella domanda, questa. Innanzitutto, il problema della buona didattica digitale integrata, se lo vogliamo far funzionare davvero, deve portare anche a una flessibilità oraria maggiore, nel senso che, un esempio pratico, le attività laboratoriali non si possono svolgere nelle ore fra virgolette istituzionali, disciplinari, per cui, che ne so, matematica un'ora, suona la campanella e subito dopo c'è filosofia. Andrebbero più strutturate in base al senso delle attività. E questo sappiamo che a scuola è difficilissimo.

Per cui, se io sviluppo una didattica laboratoriale, spesso ho bisogno del giorno in cui devo far due ore. Magari la settimana dopo restituisco la mia ora, a un collega o...

Però andrebbe rivisto un pochettino questo schema orario che è chiaramente più legato alle cattedre e al funzionamento delle stesse che alla didattica. (I-DS)

Anche se in misura minore, gli stessi docenti hanno sottolineato l'importanza di fermarsi a riflettere collegialmente sull'esperienza attraversata



dalle scuole per porre dei correttivi a una modalità di fare scuola che era già superata prima dell'esperienza della DAD e della DDI e che, ad oggi, appare alquanto anacronistica. Lamenta con grande trasporto una docente:

Io ho due quinte quest'anno, che stanno odiando ogni singolo minuto dello stare a scuola ogni singolo minuto tutti i giorni, sono insoferentissimi. Loro, l'opzione integrata, un giorno a casa e un giorno a scuola, è quella che sceglierebbero senza esitazione, perché per loro la scuola dei bei vecchi tempi andati, quella di Mastrocola e Ricolfi per intenderci, la soffrono moltissimo, perché hanno 19 anni e stan seduti su un banco che è fisicamente imbarazzante. Siamo l'ultimo paese ad usare quel setting d'aula che è rimasto lo stesso dal banco di Franti del libro Cuore, con la penna e il calamaio e il banchetto di legno.

Vi invito a riflettere su questa cosa. Questo giusto per dire come gli studenti vivono davvero la scuola in presenza e a distanza, perché ci siamo dimenticati degli studenti che hanno gli attacchi di panico, che vomitano prima di venire a scuola ... La scuola è tante cose, non solo quella del libro Cuore. [...]

Se chiedi se gli piace stare a scuola tutte queste ore, ti dicono "Ma col caspita!". Loro, oggi, a scuola dalle 8 alle 14, si rompono le balle, non di più, ma molto molto di più.

Tanto avete capito come la penso. Questa scuola meravigliosa del passato ma dov'era? Quella che quando sono arrivata al L<sup>7</sup>. in quinta, con la classe di tedesco, arrivavano in 12, ma questa è la scuola dei bei vecchi tempi andati? Tutte le quinte erano in 12. Gli apostoli, li chiamavamo. È questa la scuola inclusiva di cui stiamo parlando? (C-FG)

L'eredità più grande che la DDI ha lasciato alla collegialità sta quindi nella capacità di fermarsi ad osservare il proprio paradigma di funzionamento, la propria visione rispetto alla didattica disciplinare, il proprio approccio all'insegnamento, per definire un'identità di servizio in linea con i passi compiuti negli anni appena trascorsi e, più in generale con i bisogni della società e delle nuove generazioni.

Senza dimenticare, in tutto ciò, di mettersi in ascolto dei primi protagonisti della vita della scuola, le alunne e gli alunni, che anche nelle narrazioni raccolte in questa indagine hanno ripetutamente messo in luce non solo le criticità, ma anche il potenziale di sviluppo di una didattica più fluida, integrata e capace di far crescere e valorizzare le autonomie.

La digitalizzazione della scuola ha consentito di sviluppare competenze organizzative di pianificazione, allenando la capacità progettuale e di gestione di tempi, spazi e metodo di studio:

<sup>7</sup> Un'altra scuola, dove la docente ha insegnato in precedenza (n.d.a.).

devo ammettere invece che la DAD mi ha aiutato nello studio in quanto mi ha permesso di gestire in maniera diversa il tempo a mia disposizione, ottimizzandolo, di migliorare il mio rendimento. (B10M)

Per gestire al meglio questo cambiamento, pensavo di essere un lavoratore nel proprio ufficio. (E8M)

La DAD ci ha permesso di acquisire competenze informatiche che tra i banchi non avremmo mai ottenuto e mi ha insegnato a gestire in maniera “manageriale” il mio lavoro scolastico e il mio tempo. (B7F)

La necessità di gestire in maniera più autonoma il tempo scolastico ha esercitato la capacità di resilienza, ha attivato motivazioni intrinseche e ha messo in luce il valore strumentale ed espressivo dello studio:

La scuola è diventata molto più comoda, più interattiva, più stimolante per noi ragazzi. (A14M)

Sono molto entusiasta di avere maggiore autonomia nello studio per potermi concentrare su materie che mi appassionano maggiormente rispetto ad altre. (B1F)

Riflettere in classe e dialogare su tematiche attuali, dalla questione della pandemia alla crisi climatica o a cambiamenti internazionali mi ha portato ad aggiungere una nuova abitudine alla mia routine quotidiana ossia leggere le notizie dei giornali digitali, quelle che più mi incuriosiscono e mi allarmano. Con la maggiore età forse ho percepito un maggiore senso di responsabilità o, probabilmente, l'urgenza di essere aggiornata sulle dinamiche internazionali che appaiono lontane, ma, come il covid 19 ha dimostrato, sono fortemente intrecciate. (B4F)

Nonostante io faccia di tutto per odiarla, la scuola è un'energia da sfruttare, un servizio 5 stelle completo: una *suite* con tutti i servizi ma senza il conto. (C6M)

Dialogo ed ascolto, fra professionisti e di allievi ed allieve, dunque, si confermano elementi cruciali per una buona riuscita didattica, che funziona quando si sviluppa a partire dall'osservazione dei bisogni e della realtà, per poi procedere alla definizione di obiettivi, alla progettazione e alla realizzazione di attività, con una costante attenzione al processo di monitoraggio e valutazione e autovalutazione. Ed è questo uno dei punti che si sono rivelati maggiormente sensibili di fronte alla prova dei fatti dell'emergenza pandemica e della digitalizzazione.

## 2.4. Il vulnus della valutazione

Collegialità, osservazione e ascolto degli studenti sono elementi che devono entrare in gioco non solo nella progettazione didattica, ma anche nel monitoraggio dell'efficacia e della riuscita del lavoro scolastico. La valutazione è una parte fondante della didattica ed è lo strumento a disposizione di scuole, genitori e allievi per prendere consapevolezza dell'impatto del proprio lavoro, in termini di efficacia, risultati, cambiamento (Perrenoud 1998; Corsini 2015; Landri, Maccarini 2016; Corsini 2023).

Il tempo della didattica a distanza è stato prezioso anche per questo: venendo meno le abituali condizioni per la trasmissione e la condivisione del sapere, anche la verifica di questo processo è stata messa alla prova e stressata in maniera così forte che il Ministro dell'istruzione è giunto a deliberare il passaggio automatico alla classe successiva per tutti gli studenti al termine dell'a.s. 2019/20 e la semplificazione degli esami di Stato per gli studenti delle classi terminali di entrambi i gradi di scuola secondaria.

La prima motivazione che ha portato a questa decisione risiede nella constatazione del fatto che, nella transizione alla didattica online, siano andate perdute molte conoscenze: la difficoltà nell'introdurre gli argomenti di studio attraverso le videolezioni, la fatica nella comprensione, il limite dello studiare in maniera nuova hanno comportato rallentamenti, blocchi e lacune. Gli stessi studenti, specialmente quelli che guardavano agli esami finali, hanno temuto di non essere in grado di sostenere la prova.

Io ho una quinta, e parlavo con i ragazzi su come sarà questo esame. E molti mi hanno detto "Prof ma noi non sappiamo più scrivere", riferito a questa eventualità di scritto sì/scritto no. (E-FG)

La difficoltà nel monitorare l'andamento degli apprendimenti si è rivelata da subito ed alcune scuole, ancor prima delle indicazioni normative, hanno scelto di sospendere le valutazioni o, meglio, d'interrompere l'utilizzo del voto numerico, ritenuto inadatto:

quando è cominciato ad arrivare aprile, si è capito che non saremmo rientrati, e lì c'è stato il problema della valutazione. Questa scuola ha fatto una scelta non scontata, non semplice, che è risultata tutto sommato utile: abbiamo scelto di non valutare gli alunni, di non mettere i voti, perché in quella situazione ci sembrava una stupidaggine. (C-DS)

L'avvento della pandemia, insomma, ha mandato in corto circuito l'idea di valutazione centrata sulla quantificazione della frequenza scolastica e sulla misurazione dei contenuti appresi. Nel balletto di videocamere accese e spente e nell'incertezza sulla effettiva sincerità dei ragazzi e delle ragazze nel momento delle prove di verifica, per molte scuole è stato complicato

riuscire a comprendere quanto, di ciò che era stato presentato nelle lezioni, rimanesse nel patrimonio di conoscenze degli allievi. Nel contempo, però, per alcuni docenti è stato difficile anche sospendere la valutazione tramite voto e spostare il monitoraggio degli apprendimenti su modalità differenti: «molti insegnanti di questa scuola i voti li mettevano di nascosto» (C-DS).

Rispetto alla questione della partecipazione alla vita di classe si è già detto molto, ma questo aspetto è strettamente collegato a quello dell'autenticità dei risultati delle prove di verifica: il nodo, in entrambi i casi, rimane quello del controllo e del rispetto delle regole da parte degli allievi. Dalle interviste condotte non sono emersi episodi spiacevoli come quelli, assurdi agli onori della cronaca, di studenti interrogati con le spalle voltate rispetto alla videocamera o il volto bendato per evitare che copiasse. I docenti ascoltati li hanno indicati come metodi per loro non condivisibili. Tuttavia, qualche studente ha comunque percepito una sensazione di sfiducia ed eccessiva sorveglianza:

non c'è stata collaborazione da parte dei professori che non riponevano fiducia su noi studenti, alcuni avevano il terrore che nella stanza con noi ci fosse qualcuno che suggeriva, per questo perdevano tempo a tenerci distanti il più possibile dalla telecamera facendo vedere cosa ci fosse intorno e in alcune occasioni violando la nostra privacy. (G16F)

Anche dove non ci sono state esagerazioni nel controllo, in molti è comunque emersa fortemente la perplessità rispetto all'effettiva attendibilità delle prove di verifica. Per alcuni docenti la sensazione è stata quella di dover «ammorbidire il conto, per una sorta di cuscinetto» (F-DS), vedendo così venire meno il rigore e la serietà che improntava la loro didattica. Per altri il dubbio è stato quello di avere a disposizione per la valutazione «elaborati non autentici» (H-FG):

dietro il monitor, con la scusa che non funziona la cam, faccio l'esercitazione con la cam chiusa, venivano fuori esercizi svolti con le applicazioni. Loro prendevano l'esercizio, lo svolgevano e lo copiavano sul foglio. Quando poi venivano interrogati, perché io non mi fermavo all'esercizio che loro mandavano, loro non sapevano da dove iniziare a spiegarmi quello che avevano scritto. Questo perché, per loro, da dietro il monitor, era molto facile. (A-FG)

Gli stessi ragazzi hanno raccontato alcune strategie messe in atto online per eludere la sorveglianza dei docenti e “portare a casa il risultato” con meno fatica. Per alcuni di loro, copiare era legittimo in quel frangente:

e mi manca copiare a distanza, era così facile, lo sentivo come lecito. Invece, in presenza il gioco non vale la candela» (C11M)

È pur vero che, come ha provocatoriamente dichiarato uno dei dirigenti, l'attitudine a violare la norma e copiare in una prova di verifica prescinde dal luogo in cui la verifica avviene ed è più legata alla motivazione e all'investimento rispetto al risultato, o al senso del dovere o alla passione per ciò che si sta studiando<sup>8</sup>, tutte competenze che dovrebbero essere tenute in considerazione nella valutazione e che, a volte, entrano in gioco anche nel momento in cui si elude la regola e si copia, o magari si aiuta un compagno a farlo:

a parte il fatto dell'illusione che i ragazzi in classe non copino, che, come dico sempre ai miei colleghi, è una pura illusione, perché i ragazzi, in classe, copiano e sono molto abili a farlo. Quindi la certezza che, comunque, una verifica svolta in classe sia al 100 per cento autentica, non possiamo mai averla. (I-DS)

I compagni, che prima mi chiedevano aiuto in previsione di una verifica o interrogazione adesso optavano per la più veloce e, da dietro uno schermo, più facile alternativa: parete dietro il computer tappezzata di bigliettini. Copiare: succedeva perché magari durante una lezione ci si distraeva (cosa, come già spiegato, molto più facile in DAD che in presenza), finita scuola si notava che per fare i compiti serviva aver ascoltato e a questa constatazione seguiva il chiedere a qualcuno. Il terzo step poteva avere luogo solo se si verificavano due condizioni: la prima, non essersi già arresi al “adesso apro un attimo instagram”, e, due, che la risposta del qualcuno non fosse né “anch'io non sono riuscito a seguire”, né “non seguo dall'inizio del mese perché mi sono perso una lezione e non sono riuscito a recuperare” o “non esisto”. (C21F)

La sfiducia e il controllo da parte dei professori è stata spesso percepita con disagio da ragazze e ragazzi, che hanno lamentato l'incapacità dei docenti di valutare in un contesto differente da quello abituale:

ragionando su questo evento non sono particolarmente felice di come si sono comportati alcuni professori dove ripetevano assiduamente del loro assoluto (legittimo) bisogno di avere delle valutazioni, quando invece potevano valutarci anche a distanza, magari facendo valere la valutazione in modo differente rispetto ad una verifica in presenza. (D25M)

Nei primi mesi dell'emergenza sanitaria, la sospensione della valutazione è stata percepita dai più come una “sanatoria” indesiderata, ma necessaria,

<sup>8</sup> Rispetto alla questione dell'investimento e della motivazione all'esecuzione del compito, è interessante osservare che, nella presente rilevazione, come verrà più ampiamente illustrato nel capitolo 6, si sono riscontrati differenti livelli di ingaggio da parte di studenti e studentesse rispetto alla stesura delle narrazioni, ma anche da parte dei docenti rispetto alla partecipazione ai focus group e alla collaborazione con la ricercatrice in fase di rilevazione dei dati. Ciò ha comportato differenti esiti, sia in termini di qualità dei dati raccolti, sia in termini di ricaduta del lavoro sull'esperienza personale e di classe.

che potrebbe quantomeno aver permesso di non penalizzare soggetti fragili e non incrementare disuguaglianze. Ma poi, la riapertura delle scuole, con l'alternanza tra presenza e distanza, ha comportato un'interpretazione paradossale dell'approccio alla valutazione, specialmente laddove non era stato steso un regolamento esplicito sul tema e non si era proceduto ad una riflessione sul significato e sulle modalità della valutazione per la scuola della DDI.

Nello specifico, ciò che è avvenuto in molte scuole è un'organizzazione della didattica per cui la parte di introduzione ed elaborazione dei contenuti avveniva nelle lezioni da remoto, mentre nelle attività in presenza venivano a concentrarsi tutte le prove di verifica.

Questo ha comportato un disequilibrio nel carico di lavoro dei ragazzi, specie laddove non vi era stato un cambiamento di approccio alla didattica e si era semplicemente spostata online la lezione frontale. È mancato, quindi, anche in questo caso, un cambio di approccio, che consentisse di proporre strumenti ed approcci alla valutazione adatti all'ambiente e allo stile di apprendimento che si stavano proponendo.

È interessante, in questo senso osservare la questione dai due punti di vista: le scuole hanno tenuto a precisare il valore del fare verifica in presenza in nome della correttezza della prova, anche se questo poteva comportare un aggravio nel lavoro dei docenti:

nelle relazioni finali delle singole classi sicuramente è stato segnato, anzi era richiesto di descrivere queste procedure: come ha fatto, quanto tempo ha dedicato e come è cambiata anche la valutazione. Un problema grandissimo è stato questo: se valevano le verifiche. Quest'anno abbiamo detto che la classe che dovesse essere in DAD non farà le verifiche in DAD, perché c'è troppa aleatorietà nell'autenticità di queste prove, si vede benissimo il ragazzo che mentre fa finta di seguire digita sul cellulare, lo facciamo anche noi mentre seguiamo gli incontri regionali. Oppure compiti palesemente simili; nessuno ha avuto una valutazione distorta da questi

Nella primissima fase si è sperimentato, si davano i famosi test a crocette, che niente avevano a che fare con la valutazione, ma erano semplicemente verifiche di apprendimento. (F-DS)

Quando siamo tornati al 50% abbiamo continuato in sincrono, con un 50% dentro e un 50% fuori, ma con le verifiche tutte in presenza: chiaro che lì il lavoro del docente era il doppio, perché farle in presenza voleva dire prepararle due volte. (G-DS)

Gli studenti, dall'altra parte, hanno lamentato la differenza di equilibrio tra presenza e distanza e la maggiore centratura sulla presenza, da parte dei docenti, del lavoro da loro ritenuto più significativo, quasi a mettere in ordine gerarchico le giornate a scuola e quelle a casa.

La difficoltà era trovare un giusto equilibrio tra una settimana molto impegnata con numerose verifiche e interrogazioni e un'altra invece quasi di "vacanza" in confronto a quella precedente. (B1F)

Avverto che soprattutto i professori si sentono sotto pressione, come se volessero svolgere più programma e più verifiche possibile in presenza, come se lo spauracchio della DAD fosse nascosto dietro l'angolo. (B5M)

Si sono accumulate le verifiche e interrogazioni, perché i professori tendevano a preferire quelle svolte in classe, e c'erano più verifiche nello stesso giorno. Capitava anche che le verifiche che dovevamo svolgere in DAD erano più complicate e lunghe per poter assicurare dei voti adeguati.

I professori erano anche più diffidenti nei nostri confronti, e pronti allo scontro. (G6F)

Laddove, peraltro, la valutazione è stata proposta sia in presenza, sia a distanza, alcuni studenti hanno lamentato che lo stesso tipo di prova proposto in contesti differenti non consentisse uguaglianza di trattamento.

La nostra scuola per attuare l'alternanza ha diviso la classe in due gruppi A e B, non l'avessero mai fatto, questo ha provocato un sacco di conflitti di gruppo; principalmente erano basati sul fatto che una parte della classe fosse più privilegiata e l'altra no, in quanto capitava quasi sempre che il gruppo A dovesse fare le verifiche in presenza mentre il B in DAD. (G1F)

Tra le criticità maggiori, notate sia dai docenti, sia dai ragazzi, c'è l'ansia che assale alcuni studenti nel momento della prova. In questo caso, tra l'altro, mentre alcuni docenti hanno ipotizzato che l'ansia sia dovuta all'ambiente scolastico, più controllato e meno confortevole, altri colleghi, ma soprattutto i ragazzi e le ragazze, hanno evidenziato come questa emozione sia legata più alle caratteristiche personali che all'ambiente. Per alcuni la possibilità di lavorare sulla verifica da casa è stata un alleggerimento, per altri è stata un aggravio. Se ne deduce, anche in questo caso, l'importanza di dare attenzione ai bisogni e alle caratteristiche degli studenti. La standardizzazione delle prove di verifica ha un suo valore, ma le modalità in cui una prova viene proposta incidono sul suo svolgimento.

In relazione alle verifiche soffrono molto di ansia. Questo, in percentuale, lo sto notando in maniera abbastanza forte. Penso che sia dovuto al fatto che l'anno scorso le verifiche, in gran parte, sono state fatte a distanza e quindi in un ambiente più protetto, più tranquillo. E invece, adesso, sono sempre in presenza, quindi, sì, sono lì che devono produrre. (F-FG)

La cosa più difficile da fare durante la didattica digitale integrata, erano le verifiche scritte e le interrogazioni orali, perché mi agitavo di più rispetto a quando

ero in presenza e avevo più probabilità di andare male e di prendere voti negativi. (G15M)

Quando si viene interrogati in classe, spesso ci si spostava nei banchi davanti o vicino alla cattedra e in automatico mi veniva da concentrarmi solo sulla persona che avevo davanti, ovvero i professori. In DAD appena ti interpellavano dovevi accendere la videocamera, che sul cellulare/computer veniva trasmessa a tutto schermo, attirando immediatamente l'attenzione su di te. E pensare questa cosa mi metteva solo più ansia. (A7F)

Sulla valutazione, quindi, emerge un tratto interessante, che apre domande per la scuola: il suo legame con la questione del giudizio e, di conseguenza, la possibilità che dalla valutazione derivino preoccupazione e ansia. Alcuni ragazzi e ragazze, ad esempio hanno dichiarato di aver sofferto lo sguardo dei professori che nel misurare le loro performance avrebbero avuto il dubbio rispetto alla sincerità del lavoro svolto:

in realtà c'è anche un timore legato agli insegnati già presenti l'anno scorso, che ci hanno conosciuti e valutati prevalentemente a distanza: se quest'anno non riusciamo ad avere risultati paragonabili all'anno scorso, possiamo far nascere il dubbio che prima abbiamo copiato oppure che ci siamo fatti aiutare da qualcuno. (H15M)

Sentivo che veniva messa alla prova la mia responsabilità riguardo le verifiche e allo studio, ed ero da sola. Molto spesso i voti venivano pesati al 50% oppure le verifiche erano più lunghe e difficili... soprattutto non mancavano mai i discorsi di sottovalutazione e scoraggiamento da parte dei prof. accusandoci di copiare e di aiutarci. Per quanto ogni ragazzo in tutta Italia si sarà fatto aiutare e avrà copiato almeno una volta, mi sono sentita molto sminuita e non trovavo soddisfazione nel fare il mio dovere. (D15F)

(A scuola) i prof sono molto più comprensivi e disponibili nei nostri confronti, si fidano e sicuramente sono più contenti di mettere dei voti veri. (G14F)

Circa una settimana fa, abbiamo svolto una verifica sui verbi che mi ha un po' spiazzato, perché si trattava della prima verifica di latino, oltretutto con una nuova professoressa. Un po' per la situazione nuova, un po' per l'agitazione della verifica in presenza, non ho fatto una gran figura e ora mi tocca recuperare, sperando che l'insegnante non si sia già fatta un'idea negativa di me, in fondo non mi conosce per nulla. (H15M)

Scrivo, sottolineo e ripeto tutti i giorni per ridurmi ad un numero, ad un misero segno verde su un display e continuo a studiare nel tentativo di rendere orgogliosi i miei genitori, quando leggono 9 sul registro elettronico, senza rendersi conto che ormai è diventata un'ossessione, a tal punto che non la ritengo nemmeno più una sfida personale o un obiettivo che desidero raggiungere per vede-



re riconosciuto il mio impegno, ma semplicemente il tentativo di giungere ad una sorta di perfezione per rendere felici le persone che mi circondano. Con questo non voglio certo dire che questa sensazione non ci fosse anche durante il periodo di didattica a distanza, ma con il ritorno in classe è diventata sempre più opprimente, così come la paura di deludere gli insegnanti perché non sono riuscita a raggiungere tutti gli obiettivi prefissati per uno studente di prima superiore a causa della diversa modalità di apprendimento. (C4F)

Nonostante la DAD, Y. Ha studiato costantemente durante l'anno precedente, quindi le piacerebbe mantenere dei voti simili a quelli del primo anno di scuola, per non dover dare delle materie a settembre. Dato che è a conoscenza delle difficoltà del suo liceo, si impegna molto nello studio, mettendolo come priorità durante le sue giornate, ma nonostante i suoi sforzi, non riesce ad eccellere come vorrebbe. (H3F)

La valutazione, in sostanza, verrebbe percepita da alcuni studenti più come un giudizio sulla propria persona o come una *performance* da sostenere per soddisfare altri, piuttosto che come uno strumento per monitorare il proprio itinerario di studi e per orientarsi nelle proprie scelte. In altri casi, peraltro, è apparsa la consapevolezza su valutazioni, prove ed esami come indicatori di un percorso e come punti di arrivo e di partenza all'interno delle personali traiettorie formative, sia un caso di successo, sia in caso di insuccesso:

sono infatti molto preoccupata per la questione dell'esame di stato. Fare un esame di stato serio come prima del covid non sarebbe giusto dato che non siamo preparati come quelli che lo hanno fatto precovid. (B6F)

Sono consapevole del fatto che il voto di maturità non conta molto e che io non sono quel voto, ma sarebbe un bel modo di concludere questo percorso quinquennale. (B7F)

Sapere infatti che non avremmo tenuto l'esame in presenza, per molti era una soddisfazione, per me era solo un'esperienza persa. (H2M)

Leggevo che invece c'è stata una petizione dagli studenti per non fare lo scritto, e vedere i miei studenti di un professionale dire che vogliono farlo mi ha stupito. (E-FG)

Non sentivo di meritarmi la bocciatura perché avevo svolto sempre i compiti e studiato durante l'anno, ma soprattutto durante l'estate per recuperare il debito. (A11M)

I prof oramai non mi mettevano più i voti oppure le note perché avevano capito che ormai mi ero lasciato andare e alla fine dell'anno venni bocciato. (A20M)

Non voglio sbagliare. Nella scuola che sto vivendo in questi giorni c'è un clima molto strano, noto che c'è un menefreghismo diffuso di cui faccio parte anch'io. (B14F)

Di fronte alla criticità del monitorare la riuscita scolastica in un ambiente di apprendimento e in condizioni di studio differenti da quelle abituali, alcune delle scuole coinvolte hanno colto l'opportunità di rivedere i propri criteri e strumenti di valutazione. Alcune, ad esempio, in anticipo sulle indicazioni del Ministero, hanno sospeso l'utilizzo dei numeri, ma, in alternativa, hanno predisposto «una scheda di valutazione discorsiva, che valorizzava fundamentalmente la partecipazione, l'essere attivo nella didattica a distanza» (C-DS). Altre hanno scelto di dedicare attenzione specifica alla riflessione sul tema, avviando percorsi di sperimentazione e formazione e stendendo protocolli e linee di indirizzo, con attenzione specifica al rapporto tra presenza e partecipazione nella didattica digitale, al tema della valutazione per competenze e alla valorizzazione delle *skills* sviluppate durante l'esperienza della pandemia. Questi sono apparsi a molti degli intervistati i nodi cruciali da dirimere per dare una svolta significativa al sistema valutativo:

che cosa questo asincrono ha mandato in pallone? Il concetto di frequenza scolastica. Abbiamo avuto un grossissimo problema a dire “ma tu sei presente o assente”. Uno diceva “ma no se è asincrono non può essere presente”, ma ha svolto l'attività. E uno dice “ma per essere promosso”, idealmente, “devi frequentare almeno il 75% delle ore, e le asincrone le ha frequentate?”. È una specie di cuneo che ha messo in crisi l'idea di scuola tardo moderna, perché questa così come è impostata è una scuola che non può stare in piedi. (B-DS)

Dovremmo lavorare di più sulla valutazione per competenze, e sulla trasversalità dei processi di apprendimento e insegnamento. E questa è una cosa che è possibile fare. (B-DS)

Quello che io trovo complicato è che la valutazione delle competenze è importante però noi siamo legati al voto. Istituzionalmente ci richiedono i voti, il trimestre, il pentamestre, gli esami, gli invalsì... È complicato. (E-FG)

A parte questo aspetto, è chiaro che, se io valuto come ho sempre valutato in presenza anche a distanza. E, soprattutto, se l'oggetto della valutazione sono le stesse performance che io chiedo in presenza, è chiaro che, anche da questo punto di vista, qualche cosa viene meno. (I-DS)

Lavorare tantissimo sulla valutazione. Il lavorare nella didattica digitale integrata implica cambiare radicalmente il modo con cui si fa valutazione. In questo caso, assieme alla collega V. dell'istituto P., abbiamo steso un protocollo per la valutazione nella didattica digitale integrata, che è stato molto discusso a livello italiano, è stato un oggetto probabilmente il più discusso a livello italia-

no realizzato a scuola. È stato estremamente utile per uscire per loro dalla dimensione cognitiva con maggiore forza rispetto a quanto già facessero, per noi per muoversi ulteriormente verso una logica della valutazione per competenze rispetto alla valutazione per conoscenze. Questo nel 2019/2020. (A-DS)

Noi l'anno scorso abbiamo creato una commissione valutazione, perché da un po' di tempo si era nell'area di lavorare sulla valutazione del docente; la DAD ha esploso, già dall'anno precedente, questo tema del come valutare in maniera autentica e formativa. Quindi abbiamo costituito una commissione, ai lavori ho partecipato sempre io, con la supervisione e consulenza costante della professoressa M. della Cattolica, ed è stato un lavoro molto interessante che quest'anno dovrebbe sfociare in un lavoro vero e proprio di formazione sulla valutazione. (H-DS)

Io credo che, se l'emergenza l'abbiamo vissuta noi adulti, ancor di più dobbiamo riconoscere in queste generazioni questo sforzo, che si traduce anche in competenza sociale. Io questo lo sottolineo. E quello che abbiamo vissuto vale molto di più di una attività didattica. Credo che questi debbano essere aspetti che vadano presi in considerazione anche quando si valuta. Una performance che non è fatta in condizioni o tempi simili a quelli di tre anni fa.

Poi è chiaro che la difficoltà è andare a pesarla e a misurarla. E chiaramente non ci sono gli strumenti empirici o docimologici tali per poterlo fare, però, nello sguardo valutativo, secondo me questo lo dobbiamo tenere in considerazione. (I-DS)

Nella concretezza dell'esperienza, molti insegnanti hanno raccontato di aver individuato nuovi strumenti o di averne valorizzati alcuni più di altri, come, ad esempio, le interrogazioni orali al posto dei quiz e degli scritti.

Avevo cercato di compensare con delle interrogazioni a piccoli gruppi nelle ore asincrone, ma l'interrogazione era già un momento di valutazione e non di discussione e comprensione dell'argomento. Da una parte quindi ho scoperto l'importanza dell'interrogazione e del farli parlare, e con questi strumenti si può trovare il tempo per interrogare. (B-FG)

Le cosiddette verifiche a libro aperto, delle verifiche in cui è necessario avere tutti i libri davanti aperti, non deve essere tenuto nulla sotto il banco perché lo si richiede, ma valuti delle altre cose. Devono esserci forme diverse. Secondo me, è mancato in questa scuola, perché è un liceo tradizionale del centro, ma anche in giro, ho parlato con tanti colleghi e amici e non ho visto altre cose. Non ho dubbi su questo. È stata un'occasione un po' sprecata. (C-DS)

Tutto ciò ha consentito di modificare i tempi e gli spazi della valutazione, dando spazio al ragionamento, facendo emergere le competenze e le abilità degli studenti, appurando con più sicurezza il livello di apprendi-

mento e di padronanza dei contenuti, collocando la verifica all'interno di un più ampio monitoraggio del percorso di crescita di allieve ed allievi.

Anche tempi più lunghi, per esempio. Io ho organizzato e cercato di commisurare. (B-FG)

Forse troppe regole ingabbiano e bisogna avere il giusto buonsenso e ricordare che loro son ragazzi. (A-FG)

Altri ancora hanno dedicato maggiore spazio all'osservazione, prestando attenzione alle caratteristiche specifiche degli studenti, dando loro fiducia, cercando di rapportare la questione della valutazione alla più ampia idea di partecipazione alla vita scolastica e di uguaglianza delle opportunità:

anche negli scrutini si è detto “Questo ha risentito della DAD. Questo meno” Tutti hanno avuto una loro lettura su questo modo sia di porsi che di apprendere. (F-DS)

Anche laddove la situazione era evidente, palese, per cui la ragazzina che fa lezione dove la mamma sta lavorando e dietro c'è la situazione di confusione incredibile, è evidente che per quella studentessa abbassi i livelli. Cioè: personalizzi quello che è il tuo intervento didattico e cerchi di sostenerla con dei lavori più semplici, dei compiti più facili. Le dai del tempo per recuperare il fatto che non riesce a orientarsi bene nella tua disciplina. Ecco, anche questo si fa. (B-FG)

Noi, purtroppo, il gruppo di dispersione e fatica, che è veramente minimo, lo vediamo o sulle famiglie straniere, che sono più in affanno, oppure le situazioni di criticità dal punto di vista psicologico. Queste sono le due aree, che sono numericamente minime, però ogni storia pesa una quintalata. (H-DS)

Cercando di capire come distinguere e non pensare tutti i ragazzi come malfattori o furbi in modo poco funzionale al loro apprendimento. Era più un dire “erano situati in quella posizione, quindi utilizzavano gli strumenti come anche noi adulti li usiamo”. (F-DS)

Gli alunni che erano già scafati, autonomi, sono andati benissimo, perché si organizzavano la loro giornata, facevano la lezione in panciulle, magari mentre il prof spiegava giocavano. Insomma, si sono organizzati, han fatto la loro organizzazione, magari si sono organizzati con maxischermo, foglietti davanti, suggeritori, chat e sono andati benissimo, han preso magari dei nove senza essere pronti... e da qui la frustrazione di qualche collega un po' l'ho capita. Però è anche vero che se la didattica è prevalentemente appoggiata sul contenuto e sull'acquisizione quasi mnemonica di contenuti, è chiaro che a quel punto lì le cose, inevitabilmente, scivolino in quella direzione. (I-DS)

Tali scelte appaiono in linea con un'idea di valutazione che si allontani dal giudizio sulla persona e che, piuttosto, ne delinei il percorso di apprendimento, lo sviluppo di competenze, la stabilità o il cambiamento. È questa la linea a cui tende la scuola delle competenze. Ed è questo l'itinerario intrapreso con la riforma del sistema di valutazione avviata negli scorsi anni nelle scuole primarie. Il soggetto, di fronte a questo tipo di valutazione, può emergere nella sua globalità e può apprendere sempre più ad autovalutare il proprio percorso di studi (e, in generale, di crescita), esercitando pensiero critico e riflessività.

Questo approccio, però, deve necessariamente rientrare nella rivisitazione generale della didattica, alla quale la DAD e la DDI, come detto a più riprese, hanno dato un input notevole. Valutare in questo senso è possibile se si riesce ad uscire dall'idea «dello spiego, tu studi, poi interrogo, come asse portante della didattica delle superiori» (I-DS) e si avvicina la didattica in maniera differente, forzandosi a mettere tra parentesi il voto o, meglio, a considerare la misurazione delle *performance* e degli errori come una delle numerose componenti della valutazione di un processo di apprendimento:

quindi lì il problema è capire, sempre a livello metodologico, e aprire una riflessione sull'apprendimento. È possibile che noi possiamo apprendere solo in quel modo lì? E quanto questo apprendimento è profondo? Quanto le cose che io ho imparato mi rimangono? Quanto diventano bagaglio della mia enciclopedia personale, della mia esperienza? Questa è una domanda che va ben al di là del periodo che abbiamo vissuto e che andrebbe posta al 99% degli insegnanti dei licei e delle scuole superiori. Perché è così, insomma. Parlandone anche con gli studenti sappiamo benissimo che è così. (I-DS)

Ieri è andata una nostra classe in gita, a Roma, e uno dei due accompagnatori mi ha scritto che quella professoressa, alle sette e mezza del mattino in treno, interrogava di latino. Ha capito il problema? Stavano andando a Roma, per la prima volta partivano, e uno degli accompagnatori interrogava in treno, alle 7:30. Se ad alcuni toglia la valutazione, sono perduti, se non valutano non riescono a insegnare. (C-DS)

L'ultima criticità importante emersa rispetto alla valutazione è lo scalino dell'esame di stato, nel quale sono inciampate anche quelle scuole che hanno iniziato a rivedere il proprio approccio alla valutazione e sul quale, sempre restando nella metafora, si è potuti salire con maggiore serenità proprio nel momento in cui la normativa ha, per così dire, alleggerito la prova di chiusura delle carriere scolastiche. In nome del rispetto dei ragazzi e del percorso accidentato da loro seguito, infatti, si è mantenuto il passaggio conclusivo della scuola, ma sono stati tolti gli scritti, previsti per legge co-

me prova comune a tutte le scuole sul territorio nazionale, ed è stato mantenuto solo l'orale con commissione interna.

Questo ha consentito di valutare gli studenti in maniera più rispettosa delle singole carriere, ma ha quasi del tutto annullato l'uniformità della prova. Tale condizione non è passata inosservata agli occhi di quei dirigenti che, anche tra gli intervistati di questa ricerca, stavano lavorando nella direzione di una maggiore personalizzazione dei curricoli scolastici, in linea con le indicazioni sull'autonomia e con l'approccio della didattica per competenze. Se nelle scuole di base è possibile spaziare maggiormente nelle proposte didattiche e di contenuto, perché la prova di verifica finale delle carriere scolastiche è assai remota nel tempo, negli istituti d'istruzione superiore è decisamente più imminente l'esame di stato, che ha valore legale nel certificare il livello in uscita e prevede prove comuni a tutte le scuole del medesimo indirizzo. Ciò rende più difficile sperimentare approcci innovativi alla didattica e alla valutazione e divergere da un tracciato comune, che per molti versi è ancora quello dei vecchi programmi o quanto dettato dai libri di testo adottati nelle scuole:

finché c'è il cappio al collo della prova scritta ministeriale, l'unica cosa che posso fare è rincorrere il programma, come sto facendo da sempre. (C-FG)

Fin quando l'esame di stato determina quello che si fa prima non ci sarà salvezza. Ad esempio, negli ultimi due anni è stato molto interessante perché l'esame di stato è saltato e ha reso possibile un approccio diverso all'esame di stato. In particolare, al liceo scientifico è saltata matematica. Qua puoi dire quello che vuoi, ma se uno dice "tu dici che bisognerebbe fare quest'esperienza e quest'altra", però alla fine dei conti c'è il compito di matematica e fisica che incide per il 20% sul voto totale, il compito lo decidono a Roma non tenendo conto delle tue dimensioni relazionali, ma cognitive, e allora dici "ma io li mando al massacro, e non posso mandarli al massacro". Sembra una cosa stupida, e invece è fondamentale. (B-DS)

È proprio la mentalità che deve cambiare, e in questo però c'è la colpa dello stato, perché il valore legale del titolo di studi è la cosa che blocca. Io, in coscienza, docente di matematica, non avevo problemi a dire "Promuoviamo tutti", a condizione che non mi si dica "Dichiara falsa testimonianza". Nel momento in cui mi dici "Dichiara quanto sa di matematica, e in base a questo dai un voto", io faccio un atto di falsa testimonianza se dico "Questo ha sei"; nel momento in cui tu Stato mi dici "No, non valutare quanto sa di matematica, o meglio, valutalo pure, ma il diploma lo prende lo stesso", io sono tranquillissimo. (D-DS)

Un po' perché l'esame di maturità, comunque, c'è la commissione esterna e chiederà quegli aspetti, quegli argomenti e via dicendo. Anche se c'è il documento del 15 maggio che dovrebbe, da questo punto di vista, garantire. Ma so-

prattutto perché ci sono anche i genitori, di fuori, che chiedono: “Ma perché in terza B sono arrivati a Pirandello e invece nella sua classe sono ancora, che so io, a Leopardi?”. E questo è un classico. (I-DS)

Sì, è uscito anche in altri contesti, anche rispetto all’esame di stato, nel dire “Ok posso fare tutto quello che voglio, ma se poi l’esame di stato prevede una prova uguale per tutti e loro devono passarla...”

Ecco, “Devono passare”, cosa vuol dire? Nello scritto oggettivamente valuti le conoscenze su quello scritto, ma allora non può esserci un esame di Stato che dà un voto per esprimere un diploma che ha valore legale di titolo di studio. Aboliamolo questo esame di stato, oppure neghiamo il valore legale. Facciamo la fotografia: questo studente in questa materia vale 3, però è diplomato. Io azienda sono interessato a questo? Vedo che c’è il 3, nessun problema. Invece i docenti sono costretti a dire un falso: ha sei, anche se vale un tre. È questo che dà sui nervi, e lo Stato in questo è contraddittorio. (D-DS)

L’accelerazione verso l’innovazione impressa dalla DAD, dunque, sembrerebbe proprio legare la valutazione all’attenzione all’equilibrio tra sapere, saper essere e saper fare, con l’accompagnamento di studenti e studentesse verso l’acquisizione di autonomia nella ricerca d’informazioni, esperienze e cultura, adatte a far fronte alle richieste della società, a ricoprire in maniera funzionale il proprio ruolo al suo interno, a contribuire al processo di riproduzione e di produzione culturale.

Io ho sostenuto con molti altri che l’esame di stato è stato un confronto fra esperti dell’argomento, per cui non è più il docente che interroga qualcuno, ma è un confronto fra me che sono esperto di filosofia e te che hai fatto un lavoro di filosofia ed è un confronto dove sono più importanti, non le mie domande, ma le tue. (B-DS)

La valutazione che secondo me deve diventare sempre più l’oggetto con cui il docente si muove è quella davvero trasversale, che non scandalizza nessuno nel caso di promozioni di persone che non sanno le equazioni di secondo grado. Lo dico da matematico, è chiaro che mi scandalizzo se uno non le sa, ma la realtà è che in Italia i voti sono dati in un certo modo, i pesi dei voti hanno una certa influenza, e basta. Dobbiamo capire che la valutazione data sulle conoscenze, perché principalmente sono quelle, o sulle competenze non trasversali ma legate alla singola materia, non è quello che la società chiede. Io ho troppe richieste di aziende meccaniche, elettroniche, di diplomati capaci di muoversi nella realtà, ma io capisco che le richieste delle aziende non sono esaudite da quelli della mia sfornata di diplomati che conoscono le equazioni di secondo grado, ma ci sono persone totalmente imbrantate sulle equazioni di secondo grado che hanno una capacità relazionale notevole. [...] È giusto che li formiamo dicendogli che esiste l’evoluzione, esistono i campi magnetici, esiste la letteratura inglese, è giusto che sappiano tutte queste cose. Le hanno acquisite in maniera sufficiente? No, ma sanno che esistono, innanzitutto. E in più hanno sviluppato delle ca-

pacità per cui nella società non dovrebbero avere problemi a vivere. [...] Non ho mai sentito dire “Questo no perché non ha la competenza nella lettura degli orari dei treni”; non sa interpretare dati, può essere, ma la competenza non è solo quella. (D-DS)

Se io dovessi valutare i miei studenti soltanto per quello che rispondono, forse 40 minuti ogni trimestre [...] se dovessi valutare solo quello non darei nessun voto positivo. Per fortuna fanno tante altre cose. Io per fortuna li posso valutare per le cose che fanno, che sono più di una: possono parlare, scrivere, creare, magari sono bravissimi a comunicare un messaggio che però non sono magari tanto capaci di scrivere. Questa cosa delle competenze che non ci è chiara, dovrebbe forse spiegarci che non siamo soltanto quello che siamo a scuola, io per prima. Voi mi conoscete a scuola e pensate che sia antipatica, arrogante, aggressiva, quello che volete; dopodiché mi vedete con i miei cani e sono una mammoletta, però sono sempre io. Siamo persone solo e soltanto in quelle tre ore? Io non credo sia così, e non credo sia così per nessuno. Faccio fatica a pensare che non lo capiamo per i nostri studenti. (C-FG)

Diventare esperti fra esperti; questo è l’obiettivo finale che sembrano indicare i ragionamenti degli intervistati rispetto alla trasmissione di saperi, abilità e competenze da parte della scuola nei confronti dei suoi protagonisti.



### *3. Che cosa resterà della DDI e dei suoi protagonisti? Uno sguardo sul futuro della scuola*

di *Chiara Colombo*

#### **3.1 Attori o comparse: i protagonisti della scuola di fronte al cambiamento**

Come si è cercato di sottolineare nel capitolo precedente, il banco di prova della chiusura delle scuole causato dalla pandemia ha avuto tratti di imprevedibilità ed eccezionalità tali per cui nessuno dei soggetti coinvolti nella ricerca auspica il ripetersi di un'esperienza simile: «la DAD, didattica a distanza, è stata una didattica di emergenza e ci si augura di non doverla fare mai più» (F-FG).

Ciò nondimeno, la didattica digitale integrata da molti degli intervistati è stata «vista come un'integrazione», ma anche come «un acceleratore che in un anno e mezzo ci ha fatto fare dieci anni di esperienza, anche a persone che con i mezzi digitali non avevano nessuna dimestichezza» (G-FG). Un'opportunità «che ha un po' svecchiato in generale la modalità di fare lezione» (B-FG), un'occasione per fermarsi a riflettere su cosa significhi fare scuola nella società di oggi e su quali siano gli strumenti, gli ambienti e i contenuti più adatti a formare, istruire e socializzare soggetti competenti per il presente e per il futuro (Scolari 2018; Pereira et al. 2018; Eurydice 2019; Taddeo 2019; Buffardi et al. 2021).

Per chi ha saputo cogliere tale opportunità, come ha precisato una dirigente, «l'anno scorso è stato un anno veramente di sperimentazione» (F-DS) che, in alcuni casi, ha costretto a procedere per tentativi ed errori, in altri ha consentito di osare strade nuove, in altri ancora ha permesso di fare un grande passo in avanti lungo una traiettoria già in via di definizione.

Ora che le restrizioni e i vincoli legati alla tutela della salute sono venuti meno, diventa interessante provare ad osservare quelle traiettorie e comprendere se e in che modo possano o debbano diventare itinerari percorribili nella progettazione scolastica. Nell'opinione dei dirigenti e di alcuni dei docenti intervistati, infatti, quello che è mancato è stata la possibilità, o la volontà di soffermarsi a riflettere su quali strumenti della didattica a distanza si possano proporre e su quali aspetti di questo approccio siano adatti e

produttivi per consentire una buona partecipazione alla vita scolastica e positivi esiti in termini di successo formativo e di crescita personale.

Questo può non essere stato possibile a tutti nella primavera del 2020 e nei due anni successivi, a causa dell'assenza di strumenti e competenze adeguati, per cui:

l'elemento, secondo me, su cui si è un po' sottovalutato è stata la fase di progettazione. Cioè: quando io vado a progettare un'unità di apprendimento, io, già da lì, devo capire bene cosa, come, quando e con quali strumenti appoggiarmi al digitale. Il come utilizzare il digitale, come proporlo, cosa chiedere agli alunni... ecco: questa fase progettuale, secondo me, è mancata molto. È chiaro che, quando la macchina è in moto, poi, l'insegnante limita i danni e diventa pressoché impossibile uscire dalla propria zona comfort, proprio perché è, come posso dire, consigliabile, anche a livello istintivo, mantenere le vecchie modalità (I-DS)

Molti fra docenti, dirigenti, e studenti hanno voluto sottolineare che, al di là delle difficoltà sperimentate e delle privazioni subite a causa della chiusura delle scuole, sarebbe controproducente gettarsi alle spalle l'esperienza vissuta. Il rischio, a loro avviso, sarebbe quello di «rientrare in una modalità pre-covid senza troppe differenze, chiudendo gli apparecchi e ritornando alla modalità tradizionale» (F-DS) senza fare tesoro di quanto avvenuto nei tre anni di didattica mediata dal digitale. Anche la scelta di tornare a un 100% di attività in presenza mantenendo la DDI solo per i singoli alunni con diagnosi di covid 19 e vietando, di fatto, la prosecuzione di sperimentazioni di didattiche alternative, comporterebbe un errore. Come ha precisato, con grande trasporto, uno dei dirigenti ascoltati:

adesso stiamo assistendo a un processo di demonizzazione, anzi con alcuni che tornano, anche nel mondo degli insegnanti, non da noi, a dire "L'unica cosa che deve fare l'insegnante è fare lezione frontale nei confronti di venti bloccati per terra, inchiodati". Per noi è un'assoluta stronzata. Ad esempio, io ho fatto mettere nella mia direttiva sul PTOF 22-25, che ci sia dentro una riflessione ed una possibilità di utilizzare la didattica digitale integrata secondo modalità e-learning costruendo un orario complessivo dell'esperienza didattica e della scuola che vede presenza e distanza integrate fra di loro. Se no buttiamo via tutte le esperienze, ed è una cosa molto idiota. (B-DS)

Nel momento in cui il digitale non è più un'urgenza o una necessità obbligatoria è importante, quindi, non voltarsi indietro ma, piuttosto dedicarsi a quello che può essere mancato negli anni appena trascorsi:

una riflessione sulle reali possibilità della didattica a distanza, o didattica digitale integrata, e sulla differenza tra una didattica in presenza e una didattica a distanza: è mancata una riflessione profonda su questa cosa, su come fare didat-

tica in presenza e a distanza e di conseguenza su come valutare a distanza. (C-DS)

Proprio su questo punto si è scelto di soffermarsi all'interno di quest'analisi. Le parole dei protagonisti della scuola, infatti, hanno consentito di evidenziare criticità e punti di forza dell'integrazione del digitale a scuola, rispetto ai quali una riflessione sistematica e approfondita appare ormai urgente e imprescindibile, soprattutto nell'ottica dello sviluppo di competenze per allievi, ma anche, docenti all'interno della vita scolastica.

### 3.1.1 Nuova didattica o nuovi docenti?

Un primo punto di attenzione riguarda il ruolo dei docenti nella transizione alla didattica digitale. Sono stati loro, infatti, i principali registi della digitalizzazione della scuola, sia dove i percorsi erano già aperti prima dello scoppiare della pandemia, sia laddove il passaggio al digitale è stato obbligato dalla calamità (Argentin, Santagati, Truscello, 2022).

La percezione complessiva, per le scuole incontrate, è che professoresses e professori, pur nelle grandi differenze di conoscenze, competenze e approcci alla didattica da cui partivano, siano riusciti a far fronte a testa alta alla sfida posta in essere, trovando nell'esperienza della scuola della DAD e della DDI un'occasione di formazione anzitutto per loro stessi:

ce l'hanno fatta. Ovviamente per alcuni il salto è stato molto *challenging*, per qualcuno era invece più in continuità, però anche da parte di persone che avevano dichiarato la loro inadeguatezza, la loro preoccupazione. Io ricordo chiaramente una telefonata di fine primavera 2020, l'angoscia di percepire di non essere assolutamente in grado, ma la generalità dei docenti ha fatto il salto. (E-DS)

A me è servito molto, più che servire ai ragazzi è servito a me. (G-FG)

Ho visto insegnanti che non sapevano spedire una mail, in un mese arrivare a gestire una piattaforma. Allora: improponibile, impensabile fino a un mese prima. (I-DS)

Andando però più a fondo nel ricordo di quanto avvenuto si evincono differenze significative nell'approccio alla nuova didattica, che sono profondamente legate alle competenze e agli stili di insegnamento dei singoli e che non hanno visto notevoli scostamenti nel passaggio alla didattica online.

Io ho una popolazione docente molto variegata, e volendo andare per semplificazioni ho: una popolazione docente molto giovane di cui spesso purtroppo evidenziamo delle debolezze importanti, spesso arrivano e non hanno la più

pallida idea di che cosa li aspetti e spesso ripetono la lezione così come gliel'ha fatta il loro insegnante universitario; poi abbiamo tutta una scala di colori, che arriva al docente che ha fatto lezione per 40 anni ed è difficilmente modificabile. Tutte queste categorie si sono dovute adeguare a questo nuovo modello imposto, e alcuni lo hanno fatto forse ingoiando bocconi amari, ma lo hanno fatto e devo dire che da parte di alcuni ho avuto delle risposte positive, qualcuno mi ha detto "sono contento perché ho acquisito una competenza, ho visto che c'è nella didattica a distanza una competenza che non conoscevo, non mi aspettavo". (G-DS)

Sul piano delle competenze non cognitive dei docenti, il motivo per cui sorridevo è che non credo che il tema sia un problema solo in relazione all'adozione degli strumenti digitali: lì credo che ci sia la criticità della scuola italiana, per come avviene il reclutamento, per come avviene la carriera professionale del docente, per tante macroragioni consolidate. Quindi non farei una gran distinzione su quello che succede online e quello che succede in classe, non so se sto sbagliando mira nella risposta, ma non ci vedo grandi specificità da questo punto di vista. Sono competenze che in parte diventano irrinunciabili: fino a un po' di tempo fa, se un docente non sapeva lavorare con gli altri in qualche modo si poteva non accorgersene, ma ora non è più vero né nella scuola in presenza né in quella digitale. (E-DS)

Molti hanno cercato di darsi una mossa. Quelli che avevano un'ottima relazione con i ragazzi l'hanno travasata; gli altri, quelli che l'avevano pessima, è rimasta pessima. Quelli intermedi si sono arrabattati, per un verso cercando formazione che li aiutasse a capire come gestire una classe in didattica digitale integrata, però questa cosa in qualche modo ti chiede di fare i conti sempre con te come persona. Non è quindi così semplice. Per esempio, le persone che hanno lavorato nel tempo sul service learning, hanno continuato a farlo anche nella distanza, le persone del gruppo di volontariato della scuola hanno continuato, le persone riconosciute come significative sono diventate ancora di più un luogo di ancoraggio per ragazzi che correvano il rischio di perdersi. (G-DS)

La lettura di testi e interviste, a riguardo, porta a soffermarsi sulle criticità legate a una didattica molto presente nelle scuole, definita dai professionisti come "trasmissiva", "tradizionale", "frontale" e subita spesso in maniera passiva dagli studenti, che tendenzialmente sono apparsi tollerarla, ma rispetto alla quale hanno dichiarato disagio e frustrazione, specialmente quando, vedendola trasferita in modalità digitale, si sono sentiti distanti dai docenti, incapaci di comprendere quanto veniva spiegato, limitati nelle possibilità di trovare chiarimenti e strumenti per la comprensione e l'apprendimento. L'allontanamento dalle aule, insieme al mantenimento di metodologie di lavoro standardizzate sulla logica spiegazione-ascolto-studio-verifica, come vedremo anche più avanti, ha creato confusione, noia, frustrazione: «ho un ripudio totale per il metodo italiano di insegnamento e apprendimento» (B17M).

È interessante, a riguardo, partire nell'analisi dalla lettura di uno scambio di battute tra docenti durante uno dei focus group nel quale il consiglio di classe ha inizialmente sottolineato come lo sviluppo di competenze fosse impossibile nella didattica digitale:

*Ins 2:* secondo me, quello che passa, che può passare, con la didattica a distanza sono i contenuti, ma l'acquisizione di competenze, secondo me, online è pressoché impossibile. Perché le competenze hanno una componente emotiva, personale, del famoso saper essere. E il saper essere, mi dispiace, ma online non passa. (H-FG)

A questa osservazione, una collega replica sottolineando che non è l'online a fare la differenza, ma la modalità didattica in sé, a prescindere dallo strumento

*Ins 5:* Però, scusa, una didattica puramente trasmissiva, anche in presenza, può essere poi riduttiva. (H-FG)

A questo punto la discussione nel gruppo si è accesa e c'è stato chi insisteva sul fatto che online è possibile soltanto trasmettere nozioni e non è pensabile di attivare la componente emotiva e relazionale che consentirebbe, tra l'altro, lo sviluppo di competenze e chi, per contro, tornava a sottolineare che anche in aula possono svolgersi lezioni trasmissive, che si limitano a veicolare contenuti e che quindi la differenza non passa dallo strumento, ma dallo stile di lavoro del docente.

La chiusura di questo scambio di idee è stata portata da una collega che ha dichiarato che in aula il suo stile di lavoro era improntato alla condivisione e al confronto, mentre online questo stile di lavoro non è stato possibile, se non in maniera limitata:

io intendo la didattica di classe molto una forma laboratoriale. Che non vuol dire che non ci sono momenti di trasmissione, però, se devo dire, quando posso, ci provo sempre, nella mia lezione, a una parte, un terzo della lezione è più trasmissiva e il resto è decisamente invece basato sul fare insieme. Io dedico tantissimo tempo alla correzione degli elaborati che i ragazzi fanno a casa, mi piace che loro, come dire, condividano, discutano di questo, continuamente. Io, l'anno scorso, quando sono tornata ad aprile, ho organizzato tre dibattiti tra di loro. Avevamo dibattiti per le mail, per internazionale, per tutta una serie di argomenti che erano venuti fuori. C'era bisogno di parlare. (...) Ed io sono una che gli mette il banchetto nell'angolo e li fa salire sulla sedia a fare il discorso alla classe. (H-FG)

Questa docente ha dichiarato, in particolare, di non essere riuscita a proporre alle sue classi delle videolezioni: «io ne ho videoregistrata una e poi ho detto no, io mi rifiuto. State lì, anche davanti alle vostre letterine, M per

Mario e G per Giovanni, ma io assolutamente mi rifiuto di fare una roba del genere. Per carità!» (H-FG). La posizione di questa docente ha nuovamente ribaltato il punto di vista sulla questione: proprio perché la sua didattica non era trasmissiva, lo strumento digitale si è rivelato inadatto e limitante.

La circolarità di questi due punti di vista (didattica inclusiva e interattiva possibile solo in presenza, mentre la didattica online sarebbe meramente trasmissiva, oppure anche inclusiva in base alle caratteristiche e alle scelte del docente) è ricorrente nelle letture delle interviste e la si può notare sia quando i gruppi di docenti e i dirigenti sono stati espressamente chiamati ad esprimere la propria opinione a riguardo, sia quando, in maniera implicita e probabilmente irriflessa, essi hanno raccontato del loro stile di lavoro e delle modalità con cui hanno “fatto scuola” durante i mesi della DAD e della DDI. A questi due sguardi se ne aggiunge un terzo, quello degli studenti, che a questa riflessione hanno portato la concretezza delle esperienze e la quotidianità della vita scolastica in aula o nelle stanze di casa propria.

Nella prosecuzione di questa analisi sarà proprio l’analisi dei racconti di adulti e ragazzi a mettere in luce potenzialità e criticità della scuola online e degli strumenti digitali. Ma prima di proseguire con questo approfondimento è importante sostare un momento su una domanda: qual è l’innovazione di cui la scuola ha bisogno oggi? E di conseguenza: quale ruolo si prospetta oggi per il docente nella scuola?

Le osservazioni dei ragazzi rispetto alla scuola, specialmente nello sviluppare le tracce dei temi con sguardo al passato e al presente, ma anche le riflessioni dei docenti, hanno messo in evidenza che la chiusura prima e il distanziamento poi hanno fatto emergere con forza il bisogno di *feedback*, di relazioni, di confronto, ma, al contempo, hanno evidenziato in molti il desiderio di non perdere occasioni per acquisire nuove conoscenze.

Ma non è sensato sostenere che queste necessità siano peculiari della scuola della pandemia: il passaggio online, più probabilmente, ha esasperato questi bisogni, o li ha resi più espliciti. Chiudere allievi e docenti nelle loro case-scuole, oltre a rendere estremamente popolare il termine didattica, ha probabilmente ampliato e reso evidente ciò che era già presente nella quotidianità del lavoro in classe e ha smascherato la fragilità di stili di insegnamento troppo concentrati sulla mera trasmissione di contenuti, ma anche di didattiche centrate sulla sola figura del docente (Biondi 2020). In questi casi la partecipazione alla vita scolastica online degli studenti ha maggiormente arrancato o, per qualcuno, si è come congelata perché è venuta meno la possibilità di controllo, da una parte, ma anche l’aggancio motivazionale delle relazioni o della *performance* dall’altra.

(Le competenze del docente) in questo caso sono fondamentali, sono state sollecitate, stirate al massimo, nel senso che il tenere una classe, per di più a distanza, se non hai una capacità di gestione delle relazioni ti sbarella su tutto. E nell’enorme difficoltà, credo che è una cartina tornasole in cui un insegnante

viene fuori nella sua pienezza o fa i conti con il suo fallimento come docente. Fallimento che spesso viene rappresentato da richieste di ritorno all'ordine. Perché non sei capace di gestire un mondo che è completamente sfuggito, perché tecnologicamente magari fai fatica, la tua disciplina trasformata in sincro-no/asincrono è complessa, se ti basi solo sul cognitivo sei sostanzialmente rovinato. (B-DS)

E qui si apre un po' tutto il tema della formazione e dell'aggiornamento, che è un tema, secondo me, fondamentale, strutturale, di cui la scuola italiana fa fatica a liberarsi e, sostanzialmente, fa fatica a costruire, in una carriera docente, dei momenti dedicati sostanzialmente a questi aspetti. Quindi si fa moltissima formazione, ormai, su tutti gli aspetti a latere, della sicurezza, della privacy che sono, per carità, sacrosanti, però, ecco, a livello metodologico e al livello, così, proprio metodologico e didattico, una volta che un insegnante entra, beh, è a posto, insomma. E invece, credo che questo stress test abbia dimostrato che ci sono stati insegnanti capaci di rinnovarsi e di proporre percorsi di apprendimento belli, ben strutturati, capaci. E quindi quegli alunni non hanno perso nulla. Paradossalmente potrebbero aver addirittura guadagnato qualche cosa. E altri che assolutamente non sono stati in grado di gestire questa fase. (I-DS)

Il soggetto è sempre l'uomo, in questo caso il docente, che decide come approcciarsi. (D-DS)

Al di là dello stile di insegnamento più o meno centrato sulla trasmissione di contenuti o sull'interazione tra allievi e tra allievo e docente, quindi, la percezione è che a fare la differenza, durante gli anni della DAD, siano state proprio le competenze dei soggetti e la capacità riflessività e di agency anzitutto dei docenti e, a seguire, dei ragazzi e delle ragazze. In sostanza, hanno saputo attraversare bene la sfida della DAD e della DDI le scuole che non si sono limitate a trasferire online il loro stile di lavoro, qualunque esso fosse, ma piuttosto, quelle che, nello spartiacque della chiusura delle scuole, si sono interrogate sugli strumenti a loro disposizione, attivando competenze già presenti e lavorando sullo sviluppo delle competenze necessarie ad attraversare l'improvviso guado della scuola a distanza.

Tra queste scuole, quelle che avevano già avviato il processo di digitalizzazione si sono trovate più avvantaggiate, non tanto perché disponevano della strumentazione informatica più adeguata, quanto perché avevano già avviato al loro interno una trasformazione delle metodologie di insegnamento e di studio e delle modalità di interazione all'interno della classe.

Il caso più significativo, in questo senso, è quello della scuola che, fra tutte, aveva maggiormente impostato la propria organizzazione in una logica digitale e di valorizzazione delle competenze. In questa scuola il passaggio è stato molto lineare.

Il 24 febbraio del 2020 è il primo giorno in cui è stata chiusa la scuola nella nostra regione e noi il 25 abbiamo switchato. Io porto sempre la metafora della macchina che va a benzina e a metano: clicchi il pulsantino, se hai benzina vai a benzina e se hai il gas vai a metano. Per noi è stata una sorta di “automatismo”, nel senso che noi eravamo già preparati a fare questa cosa. L’unica cosa che non avevamo mai fatto era la lezione sincrona con Meet, e da questo punto di vista abbiamo immediatamente formato i docenti e abbiamo messo in piedi, nella piena consapevolezza che la didattica a distanza non è la trasposizione della didattica in presenza. (B-DS)

Al contempo, hanno potuto transitare con maggiore facilità nella modalità didattica a distanza anche quelle scuole che stavano sperimentando al loro interno una revisione delle modalità più tradizionali di organizzazione scolastica, per esempio prevedendo flessibilità oraria, progettazione interdisciplinare per unità di apprendimento e di progetto, revisione della strutturazione del lavoro in classe. In questo caso, il passaggio al lavoro tramite video e piattaforme, magari in parte anche già utilizzate in alcuni ambiti specifici, ha potuto appoggiarsi su attitudini e competenze che hanno facilitato l’apprendimento di un nuovo modo di stare nella scuola.

Infine, le scuole che hanno saputo sostenere meglio il passaggio sono quelle che hanno investito tempo ed energie nella formazione e nel confronto a livello collegiale. Il primo sforzo è stato quello dei team digitali nell’accompagnare verso l’acquisizione di competenze, come detto prima, non erano presenti per molti docenti. A questo sforzo, però, è poi seguito in queste scuole l’impegno nel ragionamento rispetto alle forme e ai significati della nuova didattica che si stava sperimentando. Questo, come ha precisato un dirigente, è avvenuto in poche scuole e anche nei contesti coinvolti nella presente ricerca si è evidenziato come tale livello di approfondimento, che ha contribuito a fare la differenza nell’offerta formativa durante la pandemia, è sovente rimasto delegato all’iniziativa dei singoli più che a una presa in carico dell’istituzione scolastica:

L’altro limite, che è stato abbastanza trasversale nelle scuole, anche se secondo me nei licei è stato più evidente, come anche nelle università: per molti fare didattica a distanza significa fare la stessa lezione che si faceva in classe, ma dov’è la difficoltà? Basta accendere il computer, sedersi davanti alla webcam, magari non in mutande, e fare la lezione. (C-DS)

E quindi gli ottanta circa insegnanti hanno usato ottanta modalità, con grande percentuale che ha applicato le stesse strutture della lezione in presenza, quindi duplicato in DAD, con fatica dei ragazzi sicuramente accentuata, fino a chi si è messo alla ricerca di forme di aggiornamento. (F-DS)

Questo pare dunque uno dei punti di attenzione importanti nel guardare alla scuola del futuro: l’innovazione non sono le nuove tecnologie in sé, ma



la metodologia che accompagna il loro ingresso nel mondo della scuola. L'attitudine dei docenti, in questo senso, necessita della consapevolezza che i bisogni della scuola sono situati nel contesto sociale e nell'epoca storica che abitano ed è importante quindi che un insegnante sia in grado di osservare bisogni e risorse della realtà in cui è chiamato a lavorare, senza dare per scontato che gli strumenti che si sono sempre utilizzati nella scuola siano i più adatti (Colombo M. 2005; Besozzi 2010; Maccarini 2014).

È quello che ha sottolineato un docente neo-immesso in ruolo durante il focus group quando ha affermato: «In questi due anni, io ho cominciato la scuola in didattica digitale e in effetti è molto diversa dalla scuola che ho fatto io 20, 30 anni fa» (A-FG).

Ma è anche la criticità che hanno sottolineato ripetutamente i dirigenti, mettendo in evidenza quanto la scuola sia spesso ferma a stili di insegnamento non al passo con i tempi, sia perché l'età media dei docenti è molto avanzata, sia perché la formazione e il reclutamento degli stessi non risponde a criteri innovativi e non guarda al futuro, ma è ancora molto centrata sulle conoscenze e i contenuti disciplinari tradizionali.

Cheché se ne dica l'età media dei docenti è poco meno della mia età, io ho 58 anni. Quindi siamo figli di un'impostazione delle conoscenze e non delle competenze. Magari uno può anche accettare che per competenza si passi l'idea non di fare un problema teorico di matematica ma collegato con la rifrazione della luce secondo una certa teoria: quella sì che è competenza perché è sul pratico. Ma non è questo. (D-DS)

Ogni insegnante che va in cattedra ex novo perpetua quello che ha vissuto da ragazzo. È un po' fisiologico, questo. Per cui, o viene formato in un certo modo, o diventa difficile uscire da questa struttura, che è una struttura culturale. Il problema della scuola, secondo me, è che la classe docente è una struttura culturale che non è più al passo con un tipo di scuola come noi oggi dovremmo avere, insomma (I-DS)

È emerso quindi a più riprese il valore di investire sull'innovazione e il cambiamento, anche prendendo il buono che c'è stato nell'esperienza della DAD, evitando il rischio di congelarsi in stili di lavoro che riporterebbero indietro la scuola e gli studenti, in un ordine che non è più adatto e sostenibile.

Il problema degli insegnanti in Italia è un problema di reclutamento. I concorsi degli insegnanti, che sono tra i pochi puliti in Italia, hanno un difetto: sono concorsi in cui vengono replicati gli esami universitari. (...) Vanno a cercare una cosa che è già accertata dalla laurea, la competenza disciplinare. Negli ultimi concorsi hanno inserito una cosa, la simulazione di una lezione, ma non risolve la cosa. Perché devo far simulare una lezione a uno che non l'ha mai fatta? È come se prendessi un chirurgo, un neolaureato, e gli facessi fare un'operazione a cuore aperto. Quello che in Italia non funziona è l'accompagnamento dei

nuovi docenti, vengono presi e lasciati lì per quarant'anni. È come buttare al largo i bambini per insegnargli a nuotare: molti imparano ma qualcuno annega. (C-DS)

Di positivo, c'è stato uno scambio grosso tra chi queste competenze le aveva e chi non le aveva, e questa è stata una cosa molto buona e virtuosa. Il limite può essere questa fase, il ritorno alla normalità, che se si conclude con una restaurazione dell'*ancien régime* è un errore. (C-DS)

Credo che alcune cose rimarranno, alcune possibilità. Vedo che alcuni docenti mi dicono: "Il professore mi ha domandato di dirle se può continuare a farsi mandare dai ragazzi la verifica scannerizzata così gli fa le correzioni sui file, loro le vedono...": credo che la cassetta degli attrezzi si sia arricchita e delle cose rimarranno. Dopo di che, se devo fare una previsione, penso che l'abito del docente di questa scuola rimarrà ancora un abito abbastanza tradizionale, che però sa usare quegli strumenti quando gli servono. (H-DS)

Anche per alcuni insegnanti la questione del cambiamento è emersa come significativa, e l'innovazione obbligata dalla crisi pandemica è stata riletta all'interno di una transizione e un cambiamento necessari per la scuola a prescindere e ben al di là dell'emergenza del covid 19. Emblematico, in questo senso, è un acceso scambio di opinioni in un focus:

*Ins 2:* La maggior parte di noi insegna da 25/30 anni, in quale altro lavoro ti viene richiesto di cambiare tutto dall'oggi al domani? Magari ci sono, ma forse anche a livelli di un certo tipo.

*Ins 6:* Però io adesso vi voglio fare una domanda: voi andrete a curarvi da un medico che è rimasto a ventotto anni fa rispetto alla sua formazione? Oppure, andrete a comprare un elettrodomestico di ventotto anni fa, che è rimasto lo stesso?

*Ins 2:* Quello di cui sto parlando io è un metodo, non sono dentro la sostanza della questione. È un metodo, non è neanche un puro strumento.

*Ins 6:* Però vorrei dirvi una cosa. [...] Tutto d'un tratto ci hanno imposto un metodo, che allora il preside aveva un po' intuito e aveva chiesto ai consigli di classe di lavorare per snodi pluridisciplinari che sono stati un grosso tema di dibattito, con fiera opposizione. Sono più di dieci anni che esistono le indicazioni su come lavorare per competenze, il problema è che la scuola non lo fa, per i mille motivi che condivido con voi perché io ho 60 anni, però il ministero ce lo chiede da anni. Se noi fossimo in azienda e non portassimo a termine quello che ci viene chiesto, noi saremmo passibili di una serie di provvedimenti che porterebbero al licenziamento. Noi siamo lavoratori molto protetti, quindi possiamo continuare a lavorare così; in fondo anche i dirigenti non ci credono

tanto, in fondo nemmeno all'USR ci credono tanto, in fondo anche al ministero non ci credono tanto. (C-FG)

La consapevolezza del cambiamento deve essere solo il punto di partenza: proprio l'esperienza di fatica di quei docenti che nella scuola del pre-covid ritenevano d'insegnare in maniera adatta ai bisogni della scuola e di aver superato una logica trasmissiva in nome di una didattica maggiormente inclusiva e centrata sulle competenze interpella alla riflessione. In primo luogo, viene da chiedersi che cosa significhi realmente aver superato la logica della lezione frontale. Alcuni docenti, infatti, hanno dichiarato che la fatica più grande per loro durante la DAD è stata quella di non poter più girare tra i banchi o di chiamare i ragazzi alla lavagna e hanno ritenuto queste modalità di lavoro esemplificative di una didattica interattiva e non trasmissiva.

Ma la prova del web in questo caso ha rivelato una grande criticità nel momento in cui, dalle loro case, «quasi tutti spegnevano la “cam” e il nero iniziava ad avanzare sul desktop, impossessandosi di quest'ultimo. Era come camminare in una città di notte, le cui luci nelle abitazioni si spegnevano e iniziavi ad essere circondato dal buio» (H21F). Le evocative parole di questa studentessa riportano immediatamente alla sensazione di smarrimento che hanno provato anche tutti quei docenti che si sono trovati a parlare con uno schermo vuoto, magari per molto tempo. Certamente, come si vedrà anche nella prosecuzione di questo capitolo, le motivazioni sottostanti la scelta di non accendere le videocamere sono state molteplici. Ma, al netto di tutti i vincoli di rete, di condizioni domestiche e di mancanza d'impegno di studenti e studentesse, la difficoltà nel mantenere accesi gli schermi, e con essi i pensieri dei propri allievi, può essere posizionata proprio in quella didattica impostata su un andare tra i banchi e chiamare alla lavagna che, pensata come inclusiva e non frontale, ha invece semplicemente visto il solo docente muoversi e permettere il movimento fisico, ma anche mentale, mantenendo ragazzi e ragazze in una posizione passiva e ricettiva, che facilmente si è spenta quando è venuta meno la forza della compresenza fisica all'interno del medesimo spazio e, di conseguenza, come ha ricordato una studentessa «le relazioni sia tra professore e alunno sia tra studente e studente si sono ridotte a zero» perché non è stato più possibile avere il «professore che interagisce *tête-à-tête* con i suoi alunni» e quindi il liceo ha finito per essere solo il luogo in cui «riempire di informazioni quei cassetti dei cervelli» (H3F).

Per contro, sono significative le testimonianze di quei docenti che hanno riferito un coinvolgimento molto forte di studenti e studentesse che si sono collegati online mostrando voglia di partecipazione, a volte anche in orari aggiuntivi rispetto al tempo di scuola, non solo per parlare con i compagni e confrontarsi con i docenti, ma anche per approfondire tematiche, concetti e contenuti disciplinari. In questo caso il ruolo docente si è giocato in ma-

niera sicuramente differente, come gli stessi ragazzi e ragazze hanno raccontato nelle loro narrazioni.

Per alcuni di essi, in particolare, è stato prezioso scoprire proprio con la DAD la possibilità di entrare in relazione con i docenti non solo in quanto esperti di una disciplina, ma in quanto adulti con cui condividere un dialogo:

prima della DAD tra gli studenti e i professori c'era un rapporto più formale/lineare, mentre con la DAD si è creata una complicità che a volte ha raggiunto anche lo scherzo. Ciò sarà dipeso dal fatto che ci siamo ritrovati tutti in una situazione simile e nuova, lavorando da casa ci siamo sentiti più a nostro agio e anche i professori si sono sciolti un po' di più e a pensarci ora uno direbbe "Sì, ma è sempre stato così", mentre altri direbbero "eh no"...

Sono dell'idea che il covid abbia cambiato la scuola sotto tutti gli aspetti organizzativi e quant'altro, ma soprattutto ha permesso l'avvicinamento tra studenti e professori, arrivando anche a parlare di cose oltre la propria materia, e questa la trovo una cosa veramente positiva. (A14M)

Mi sono presto sentita rassicurata quando ho notato che anche in quel clima di crisi i professori erano sempre disponibili, proprio come in classe. (C8F)

Tali adulti, peraltro, non sono diventati amici, ma sono rimasti professionisti capaci di trasmettere la passione per la loro disciplina se, come ha raccontato una studentessa: «tutto quello che riuscirci e riesco tutt'ora a vedere durante le spiegazioni sono insegnanti felici del loro lavoro e che amano veramente insegnare e aperti al dialogo» (A23F). Passione e competenza disciplinare, quindi, sono state riconosciute dagli studenti, che hanno di conseguenza saputo farsi accompagnare nello studio e nell'approfondimento dei contenuti e sono stati capaci di chiedere reciprocità nell'interazione per poter andare più a fondo nell'approfondimento delle loro conoscenze:

Quest'anno ho notato anche la scelta di molti professori, le cui materie lo permettono, di attualizzare i contenuti trasmessi, come estendere a noi gli interrogativi di un autore latino (...). È più semplice assorbire conoscenze, ma è ancora più soddisfacente riuscirci a capire, applicare o interiorizzare, prendendo consapevolezza delle capacità acquisite. Dunque, la grandiosità della scuola sta proprio nel capire che essa ti porta a rivivere ciò che è già stato appreso in precedenza quale punto di partenza che ti accompagnerà sempre aiutandoti a vivere in una maniera diversa, più completa, il tuo presente. (B4F)

Questi due prof ci furono di aiuto perché, usando il loro tempo libero, facevano di tutto per farci apprendere i concetti fondamentali delle loro materie. Non solo, anche di altre materie che nessuno spiegava. Ci furono di aiuto anche per la tesina, in quanto usavano le loro ore per aiutarci a impostare la tesina. (H11M)

Credo sia giusto che la scuola stimoli interattività oltre a pretenderla. (B11M)

Questa classe è stata un po' anomala perché nel primo anno è stata una di quelle classi che venivano il lunedì, in asincrono e quindi fornivo loro solo il materiale. Al di là di questo ho cercato di invitarli, se volevano partecipare, fuori orario. E con immenso piacere ho notato che tutta questa classe, che è anche l'unica, si è collegata, per tutto l'anno scolastico, il lunedì pomeriggio dalle tre alle quattro. (A-FG)

Il ruolo del docente, quindi, e le scelte metodologiche compiute singolarmente o, meglio ancora, collegialmente, sono stati una delle chiavi di volta nella costruzione di nuovi edifici della didattica:

sicuramente la pandemia ha posto l'accento sulla necessità di rendere la scuola sempre meno una semplice attività di riempimento di "cervelli" (dove la memorizzazione dei contenuti è finalizzata a se stessa e spesso con scarsi risultati), così da incentrarla, invece, sullo studente e sulla sua educazione, che sono i veri fini dell'insegnamento. (B4F)

Relazioni e teoria, in questo senso, si mescolano e vanno a definire insieme la metodologia di lavoro. Come ha accoratamente sostenuto uno dei dirigenti, la possibilità di portare la didattica a sviluppare pienamente il suo potenziale sta nell'autorevolezza del docente e nel suo protagonismo:

ciò che è positivo non è necessariamente la lezione teorica, perché a questo punto mi si deve spiegare bene che differenza c'è fra il video caricato dall'università di Cambridge e la lezione del tuo docente. Dobbiamo arrivare a risolvere questo problema: "Ha ancora senso avere un docente, avere un rapporto con una persona autorevole a cui dici prof, oppure no?". Se non ha più senso licenziamo tutti i docenti e facciamo esami esterni assolutamente asettici e non valutiamo più le competenze e ci affidiamo a un software che decide per noi. Secondo me è la funzione del docente, in questa grande sfida della possibilità della didattica a distanza, la cosa che è stata più messa alla graticola, e il docente non ne esce rivendicando a sé la possibilità di fare la didattica a distanza, ne esce diventando protagonista della didattica anche qualora dovessimo tornare a distanza (D-DS)

Tale protagonismo, però, non può lasciare fuori dalla scena l'*agency* degli altri protagonisti della scuola perché, come ha indicato uno studente, «la scuola non è solo cosa impari; è anche "da chi" impari» (H13M) e quel "chi" è plurale e non si esaurisce nei soli docenti.

### *3.1.2 Relazioni, regole e controllo: la socializzazione messa alla prova dalla didattica digitale*

Una delle più grandi contraddizioni che hanno dovuto vivere gli adolescenti nell'epoca del distanziamento sociale è stata senz'altro la richiesta di aumentare drasticamente il tempo del contatto con la stretta cerchia familiare e di azzerare quasi completamente le occasioni di incontro di persona con gli altri, fossero essi i pari, altri adulti significativi, soggetti con cui si ha a che fare in maniera estemporanea o occasionale. Si tratta di una contraddizione perché, come ampiamente dimostrato dagli studi sullo sviluppo e sulla socializzazione, l'adolescenza è il tempo della vita in cui i soggetti sono chiamati a prendere le distanze dal nido familiare e, proseguendo nella socializzazione secondaria, iniziare a definire in autonomia i propri ruoli all'interno della società e le proprie relazioni, a partire da quelle all'interno della scuola (Palmonari 2011; Siegel 2013; Ammaniti 2018; Istituto Toniolo 2023).

Sin dai mesi della chiusura della scuola, i commenti giornalistici e di pensiero comune, le prime osservazioni di opinionisti e ma anche i primi studi di psicologi, pedagogisti e sociologi, hanno messo in evidenza la fatica da parte delle giovani generazioni nel dover rinunciare agli spazi di socializzazione consueti, specialmente quelli informali e fra pari e il tentativo di ricostruire online relazioni che hanno spesso patito l'assenza della dimensione corporea e dello spazio privato (Presidio primaverile per una scuola a scuola, 2023).

Anche nelle interviste e nelle narrazioni raccolte in questa ricerca, le relazioni sono state citate molto frequentemente, con particolare attenzione a quelle che si vengono a costruire all'interno della comunità scolastica. Ciò è sicuramente dovuto al fatto che il focus dell'indagine era l'esperienza vissuta all'interno della scuola. Ma, dal momento che ci sono stati comunque soggetti che hanno raccontato di altre relazioni, esterne alla scuola, è possibile supporre che proprio il legame con i compagni, ma anche con i docenti, sia stato ritenuto fra i più significativi da sostenere ed alimentare durante il tempo della chiusura e durante la prosecuzione della scuola a intermittenza. Anche in questo caso, dunque, con l'analisi, si cercherà di mettere in luce quali aspetti dell'interazione sociale al tempo della pandemia possono essere tenuti in considerazione nel pensare alla scuola del presente e nel progettare innovazione.

Un primo punto di attenzione è stato suggerito da docenti e dirigenti che hanno notato come, durante il tempo della DAD, ma anche nel periodo della DDI, per alcuni studenti la priorità nel frequentare la scuola non fosse lo studio, ma il mantenimento delle relazioni sociali:

quello che ho percepito io è che in quel periodo ciò che è mancato agli studenti non era la scuola intesa come agenzia culturale, trasmissione di sapere, ma mancava il contatto sociale con i compagni che per molti corrispondevano alle amicizie. Sinceramente non ho mai trovato nessuno che dicesse che gli mancava fare qualcosa che avesse attinenza con le materie scolastiche; mancava la socialità, la chiamiamo scuola ma avremmo potuto chiamarla squadra di calcio. (B-FG)

La scuola è fondamentalmente un luogo, un edificio, non dove si imparano le cose, ma dove si sta e si cresce. Soprattutto il liceo, da cui esci e non sai fare niente, se va bene impari a stare al mondo e impari a pensare, e sono già due cose enormi. Questa dimensione dello stare insieme e del crescere gli è stata tolta, ma è stato necessario. Sicuramente l'Italia è stato il paese che ha chiuso più di tutti le scuole, soprattutto l'anno scorso. (C-DS)

Come già detto, non è corretto sostenere da parte di ragazzi e di ragazze un generale disinteresse rispetto alla partecipazione alla vita scolastica, ma è sicuramente vero che, come molti studenti e studentesse hanno affermato, la mancanza del rapporto diretto e informale con i compagni è stata impegnativa da sostenere e non è stata pienamente sostituita dalle relazioni mediate tramite il digitale. Queste hanno senz'altro aiutato e, in alcuni casi sono state sentite come priorità, per cui, in contemporanea con le lezioni, «creavamo dei meet o delle chiamate paralleli alle videolezioni nei quali parlavamo tranquillamente senza che i professori se ne accorgessero» (H2M), ma agli occhi dei più non sono bastate.

A detta di molti docenti, per esempio, le classi iniziali, prime e seconde, hanno fatto generalmente fatica a costruire il gruppo, soprattutto laddove non erano già presenti competenze relazionali molto marcate, che hanno agevolato la costruzione di legami e leadership sia nelle relazioni online sia dopo il rientro in presenza. La mancanza di occasioni d'incontro diretto e non mediato dai social e dal web parrebbe aver inibito o comunque rallentato le dinamiche di interrelazione e socializzazione. «È mancata la possibilità di un *imprinting*, che dà coesione, la creazione di quella rete di conoscenza che è indispensabile per lavorare bene in gruppo» e i ragazzi non sono riusciti ad «attivare quelle dinamiche di aiuto, di tutorato tra pari in classe, cose che spesso giovavano alla didattica» (G-FG). Per chi ha iniziato un nuovo percorso di scuola negli anni della DAD, «conoscersi è stato un processo molto laborioso» (E-FG) e la disponibilità di strumenti digitali in alcuni casi non è stata colta dai ragazzi come opportunità per iniziare a conoscersi meglio e costruire legami sociali nella classe: «Ho chiesto: “ragazzi, ma voi vi sentivate, su whatsapp, su...?”. “No, noi abbiamo perso un po' i contatti”. Non avevano una chat di classe». (A-FG)

Nelle classi più avanzate, invece, il passaggio online parrebbe non aver ostacolato il mantenimento delle relazioni e delle dinamiche di gruppo, ma

non sembrerebbe neppure risultato utile a migliorare o definire diversamente dinamiche relazionali disfunzionali o comunque insufficienti a strutturare quello che i docenti definiscono un buon gruppo classe:

se una classe dopo quattro anni di superiori non è riuscita a stringere legami significativi, non credo che la DAD avrebbe potuto fare granché. In altre classi invece ha contribuito a rinsaldare quei legami che già avevano. (B-FG)

In più ti rendi conto di come anche in presenza, se il rapporto è freddo, è estremamente formale, si lavora ugualmente male e si sta male. (G-FG)

Mentre nel caso della creazione di un nuovo gruppo, quindi, lo strumento digitale parrebbe aver ostacolato o quantomeno non favorito le dinamiche relazionali e la socializzazione, per quanto riguarda le interazioni in un gruppo già strutturato l'esperienza della didattica digitale sembrerebbe aver contribuito in maniera significativa al mantenimento di relazioni ben strutturate, ma non avrebbe permesso un cambiamento in positivo in gruppi meno funzionali. Ritorna anche in questo caso l'ipotesi già proposta rispetto al ruolo docente e ai metodi di insegnamento: non conta tanto lo strumento in sé, quanto le competenze e la capacità riflessiva, individuale e di gruppo, nel suo utilizzo.

Andando più a fondo, sono soprattutto i ragazzi a mettere in evidenza le differenze che sono intercorse rispetto alla socializzazione tramite strumenti mediatici e alla socializzazione attraverso interazioni in presenza fisica.

Innanzitutto, in molti hanno tenuto a rimarcare il fatto che ragazzi e ragazze hanno bisogno d'incontrare gli altri personalmente e che la socialità mediata dal web appare non sufficiente. «Dopotutto avevo 14 anni e non 95, la mia vita sociale cominciava a mancarmi» (H18F) ha lamentato una studentessa alla quale ha fatto eco una compagna più grande, che ha precisato: «per una ragazza estroversa come me il non riuscire a confrontarsi direttamente con persone della mia età era come privare un cantante della sua musica, un pittore delle sue tele» (B21F).

Pensando poi alle specificità della scuola, un gran numero di allievi ed allieve ha elencato con grande coinvolgimento e dovizia di particolari tutti quei tempi peculiari della giornata scolastica, come l'intervallo, l'entrata e l'uscita, il tragitto con i mezzi, il passaggio alle macchinette del caffè o delle merende, la mensa e il bar della scuola, il bagno, nei quali fin da piccoli si sono abituati a sostare sperimentando incontri, scambi, legami. A corollario, altri hanno raccontato di sentire marcatamente la mancanza dello scambio di materiali, della complicità nel passaggio dei compiti e nell'aiuto reciproco, dei tempi delle gite, delle uscite sul territorio, dei progetti extrascolastici. Infine, uno dei punti molto ricorrenti nelle narrazioni, sia riguardo la DAD sia rispetto alla scuola in presenza regolata dalle norme sul distanziamento, è stato la nostalgia del compagno di banco, indicato, a pre-



scindere da chi fosse, come una sorta di alleato, di compagno di avventura con cui scambiare battute, sguardi, alleanze. Allargando lo sguardo, alcuni hanno riferito di aver vissuto con fatica l'impossibilità d'incontrare compagni di altre classi, anche solo nell'ingresso e nell'atrio per scambi informali, se non addirittura casuali.

C'è una grande differenza tra l'intervallo in DAD e a scuola: in presenza T. può scherzare e parlare con gli amici dal vivo e non più via telefono. (H19M)

La DAD non ha ridotto la mia capacità di ascolto o studio, quanto l'interazione con i compagni. Nella DAD la leggerezza dell'aula si è andata perdendo e di quell'ora di lezione intervallata da alcune chiacchiere, dall'intervallo, è rimasta e si è potenziata la componente didattica. (B4F)

Mi manca andare in gita con la classe a vedere posti nuovi, città e musei. Mi manca lavorare in gruppo, studiare con i miei compagni e realizzare progetti insieme. (A11M)

Arrivare in classe, salutare i compagni, recarsi al proprio banco e iniziare a chiacchierare con le amiche. Con Y. la quale, anche se manca un minuto al suono della campanella e all'inizio della lezione, vuole sempre uscire dalla classe o con V. che, anche se indossa tre maglioni, ha sempre freddo e rimprovera tutti i giorni A. perché non vuole mai chiudere del tutto la finestra. Prendere un panino con la cotoletta, per farlo assaggiare a V. dopo che un giorno durante l'intervallo ci ha confessato che non lo aveva mai provato. (H4F)

In classe si creano anche legami di supporto. Personalmente, ho sempre amato aiutare gli altri, rendendomi disponibile ai compagni, condividendo il mio materiale. La pandemia e, in generale, la messaggistica non hanno interrotto questa attività, ma l'hanno privata della sua dimensione umana, riducendola ad un mero scambio nozionistico. In classe, invece, aiutare comporta una spiegazione orale, con la propria gestualità, in un confronto alla pari, immediato, a volte anche divertente, sempre di accrescimento reciproco. (B4F)

Cavolo nonno, quanto mi manca avere un compagno di banco. Ora non so con chi parlare durante le lezioni noiose. Non posso nemmeno scambiare qualche parola con il compagno più vicino a me, perché parlare a bassa voce con la mascherina equivale a non parlare, non si capisce letteralmente niente. (H5F)

A me personalmente pesa di non poter socializzare e instaurare nuove amicizie anche con ragazze e ragazzi delle altre classi, se non quelli che conoscevo già dalle scuole medie. (H1F)

Da quando è cominciato il covid non ci è permesso più girovagare nei corridoi, tranne per motivi urgenti. Siamo così contenti di vederci che questa regola non la rispetta nessuno. Nei momenti di distrazione dei professori chi è furbo scappa fuori e va a trovare l'amico che sta dall'altra parte dell'istituto. (G11F)

Momenti di socializzazione informale, all'interno di uno dei più significativi ambiti di socializzazione formale: questo è ciò che maggiormente sembra essere mancato a ragazze e ragazzi nella didattica a distanza. Anche in questo caso, quindi, la supposta competenza generazionale nell'utilizzo del digitale e delle varie applicazioni e piattaforme social non è sembrata sufficiente a sostenere pienamente il bisogno di relazione e d'incontro, che è parso mancante della parte più spontanea e immediata della socialità<sup>1</sup>. Saper comunicare su social network e applicazioni, dunque, non implica automaticamente una competenza in termini di socievolezza e sviluppare tale competenza in un ambiente digitale, anche scolastico, a detta dei docenti sarebbe estremamente difficile:

prima abbiamo parlato di soft skills, le soft skills prevedono l'abilità di comunicare, e lo puoi fare solo interagendo faccia a faccia con una persona e non dietro uno schermo. Il confrontarsi anche con i compagni, l'affrontare le difficoltà che emergono all'interno di una classe, tutti questi aspetti, le soft skills che poi l'Europa ci viene a chiedere, non possono essere sviluppati attraverso una didattica a distanza, mi viene difficile da pensarlo. Già noi abbiamo fatto fatica, una fatica immane, nell'avere un briciolo di attenzione nello spiegare un argomento, non riuscivano a seguirti nelle cose elementari. Mi chiedo come può essere utile la didattica digitale integrata nel promuovere invece lo sviluppo della persona e lo sviluppo, a maggior ragione, delle soft skills che riguardano appunto ciascun alunno. Solo in una relazione *vis-à-vis* il ragazzo si può sperimentare in tutte queste cose. (G-FG)

Si può favorire lo sviluppo di queste competenze, insegnarle è difficile. Si può favorire proprio in presenza, non si possono spiegare. Così come nella famiglia le competenze socio-emotive non si insegnano ma si imparano stando insieme. Però a distanza è difficile, per me è impossibile. (G-FG)

Questo è il punto di attenzione interessante per la scuola: ragazzi e ragazze ne confermano la funzione di socializzazione e non solo di formazione e selezione (Besozzi 2017) e cercano al suo interno occasioni d'incontro che vadano al di là dello strutturato, consentendo di sperimentare liberamente le relazioni. Durante la DAD alcune scuole, come si è specificato nel capitolo precedente e si vedrà nei prossimi paragrafi, hanno saputo iniziare una sperimentazione in questo senso, che è sfociata in nuove consapevolezze e nuovi utilizzi sia delle aule materiali sia di quelle virtuali.

Nel progettare ambienti di apprendimento integrati diventa quindi imprescindibile offrire agli allievi, da un lato, spazi e tempi reali per l'incontro, la conoscenza e lo scambio anche non direttamente finalizzati

<sup>1</sup> Questa constatazione riporta alla questione del digital divide di primo e secondo livello (Ragnedda, Muschert 2015; Van Dijk 2020), affrontata più diffusamente nel capitolo 4 del volume.

allo studio e all'approfondimento di contenuti e, dall'altro, spazi e tempi virtuali nei quali sperimentare l'informale con modalità innovative, differenti da quelle offerte dai social, capaci di valorizzare le loro competenze e di rispondere ai loro bisogni. La scuola, in questo modo, potrebbe porsi come luogo in cui sperimentare la socializzazione in maniera autonoma, ma al contempo protetta e consapevole, attingendo agli strumenti più adatti, messi a disposizione da quegli adulti che hanno saputo riflettere sulle esigenze della scuola che cambia e sulle potenzialità e sui bisogni dei ragazzi e delle ragazze che la abitano.

Un secondo elemento significativo riguardo alle relazioni nella scuola integrata digitalmente emerge dalla lettura di alcuni passaggi dei focus e delle narrazioni nei quali docenti e studenti hanno raccontato le modalità con le quali hanno cercato di mantenere vivi i legami individuali e di gruppo.

Gli insegnanti hanno riferito di avere aumentato durante la DAD le occasioni di contatto e d'individualizzazione, andando a cercare gli studenti, in alcuni casi uno per uno, soprattutto nel tentativo di non perdere i più fragili e vulnerabili. Non sempre è stato possibile agganciare tutti gli alunni e, di conseguenza, ci sono stati esiti negativi in termini di successo formativo e di dispersione scolastica, specialmente dopo la ripresa della frequenza regolare e della valutazione. In molti casi, però, la cura dei singoli ha consentito di riallacciare le relazioni e di mantenere viva la motivazione alla presenza, alla partecipazione e allo studio.

C'è stata una sensazione di limite nel riuscire a dialogare, a tenere la relazione con famiglie e alunni, tanti, che erano un po' periferici prima e che sono andati fuori dalla bolla di interazione della scuola. Anche i docenti hanno restituito con frequenza che alcuni non c'era verso di averli con la telecamera accesa, che chiamati a metà lezione non avrebbero risposto; ci sono situazioni in cui famiglie di cinque persone abitano in due stanze, per cui non oso immaginare cosa significherebbe per l'alunno accendere la telecamera. Il bilancio è di sicuro di una fatica e una sensazione di relativa efficacia in questo.

Abbiamo anche via via incrementato e differenziato la casistica di quegli alunni che erano invitati a essere presenti a scuola: dato che erano alunni con bisogni educativi speciali, è tale il numero e il ventaglio di situazioni che corrispondono a questa "etichetta". (E-DS)

Noi abbiamo notato subito le differenze tra chi, magari, aveva la telecamera spenta perché stava facendo altro e chi invece era in un contesto di svantaggio. C'era anche, magari, la vergogna di mostrarsi. È capitato pure in questa classe, quando poi solo a fine anno abbiamo scoperto da dove una ragazza si collegava. E lei cercava di non dirlo. L'ho scoperto io in qualità di coordinatore e poi sono arrivata io alla conclusione. Non ho mai chiesto alla ragazza, mi è stato detto dalla persona che ho sentito: questa ragazza non si collegava da casa sua. Però l'avevamo notato subito chi scherzava e chi no. O chi aveva dietro il fratellino o la sorellina. Ma anche perché poi c'era un comportamento differenzia-

to e nel confronto tra colleghi venivi a sapere che nell'altra ora si comportava nello stesso modo o in modo diverso. (A-FG)

Io, in alcuni casi, sono ricorso all'individualizzazione dell'insegnamento a distanza, con maggiore facilità. Ovviamente dilatando il tempo scuola. Mi spiego: oltre alle cinque ore di attività mattutina, ho spesso fatto attività individualizzata. Assolutamente a titolo completamente volontario, con gli studenti che ne hanno avuto particolare bisogno. Non solo per questioni di carattere meramente didattica, ma anche, a volte, proprio come momenti di scambio, di confronto, eccetera. (H-FG)

Ho fatto molto in questi due anni con il contatto telefonico, via mail. Ho aumentato molto questa componente che di solito resta più residuale. Proprio quando c'è bisogno, quando c'è un problema. E invece ci siamo parlati molto, a lungo. Concordavo proprio, con alcune famiglie, anche di alunni che poi purtroppo sono rimasti bocciati, però si concordava un percorso educativo comune. E questo dialogo, secondo me, è opportuno. Io ne ho bisogno, ho bisogno che continui. (A-FG)

La flessibilità, l'attenzione all'individualizzazione e al confronto, spesso offerte a titolo volontario dai docenti in nome della cura dei bisogni dei singoli, sono altri elementi significativi che ben si prestano a caratterizzare una scuola inclusiva e che si sono dimostrati efficaci e sostenibili anche proprio attraverso strumenti digitali come le mail, i messaggi, le videochiamate individuali o di piccolo gruppo, su cui torneremo a soffermarci nei prossimi paragrafi.

I docenti hanno sentito il dovere e la necessità di farsi carico di tenere la relazione con gli studenti. Ho visto davvero un'attenzione su un po' tutta la sfera emotiva degli studenti, l'attenzione a chiedere "Come state?", a mandarmi dei feedback come "Vedo la classe che si sta un po' spegnendo", anche a sdoganare vari canali di comunicazione, come whatsapp, che magari fino a due anni fa erano un tabù. Ovviamente questo è un rischio perché il whatsapp ti arriva a qualsiasi orario. [...] Forse prima c'era uno sguardo che tendeva a chiudere, adesso ho la sensazione che lo sguardo si sia aperto, e il risultato sull'apprendimento non è così indifferente al fatto che quel ragazzino abbia quel problema... Il che non significa diventare educatori, sociologi, psicologi, ognuno ha il proprio ruolo, però non puoi non pensare che non influisca. La sensazione che la pandemia abbia aperto, anche un po' in tutti. (H-DS)

Viene dunque da chiedersi in che modo si possa rendere più strutturale questo tipo di offerta, sganciandola dalla volontà e dalla gratuità del singolo e posizionandola all'interno delle opportunità presenti in maniera organica e non estemporanea o residuale all'interno dell'organizzazione scolastica.

Sempre rispetto alle relazioni, all'estremo opposto si collocano le osservazioni dei docenti, ma anche di alcuni studenti circa la mancanza di rispet-

to delle regole della DAD e la difficoltà a mantenere il controllo sulla classe a distanza. Ciò quasi esclusivamente per quanto riguarda il coinvolgimento attivo nelle lezioni e il già citato mantenimento delle videocamere accese da parte di quegli studenti che non avrebbero avuto, a detta dei docenti e dei compagni, limiti legati alla scarsa connessione internet o a condizioni abitative complicate, per esempio per la presenza di più persone nella medesima stanza o per l'imbarazzo di mostrarsi in luoghi che si sarebbe preferito non mostrare. La sensazione, per questi allievi, è stata che si siano lasciati andare alle proprie comodità, sfuggendo alla responsabilità e ai comportamenti corretti che in classe sarebbero stati maggiormente mantenuti.

Inizialmente i ragazzi erano tutti pronti, ma è durato molto poco. Perché poi hanno cominciato a capire che potevano alterare le connessioni, potevano collegarsi senza telecamere, senza il video per problemi di connessione. Insomma, secondo noi si sono un po' adagiati, gli studenti. (A-FG)

Sicuramente hanno acquisito una maggiore consapevolezza nell'utilizzo di questi strumenti, ma dal punto di vista dello studio della materia secondo me ha lasciato molto a desiderare. Molti erano presenti in DAD, nel senso che si vedeva l'immagine, ma poi pensavano a tutt'altro. (H-FG)

Perché i ragazzi si imboscano. A scuola, se si stancano, devono comunque stare attenti perché sono a scuola. Nella didattica a distanza si imboscano, come si suol dire. Non si riescono a controllare. Per cui ci sono quelli che anche con la didattica a distanza seguono, fanno, lavorano. Altri ne approfittano. Come ne approfittano a scuola. Solo che a scuola riusciamo a controllarli, in presenza, perché vediamo se stanno attenti o se giocano sotto il banco, perché molti sono lì che giocano, fanno finta di ascoltare. Con la didattica a distanza è impossibile, è impossibile. Non si può. Anche secondo me la scuola va a catafascio se si arriva lì. Io, comunque, non ci sarò più perché vado in pensione tra poco, però, sinceramente, la scuola va a catafascio. (F-FG)

Questo atteggiamento è stato riconosciuto anche da molti studenti, che lo hanno però attribuito non solo alla svogliatezza e al desiderio di svicolare di fronte agli impegni, ma anche e soprattutto alla fatica nella concentrazione, specie quando il tempo davanti allo schermo andava allungandosi, alla noia dovuta alla ripetitività delle lezioni e delle giornate, alla sensazione di una generalizzata mancanza di interesse da parte dell'intera classe, alla mancanza di un controllo diretto da parte dei docenti. Fatica che, peraltro, è rimasta in alcuni anche dopo il rientro a scuola, quasi che l'immersione nel digitale dei mesi precedenti abbia disabituato all'attenzione focalizzata sul docente e sulle attività in aula.

Io penso che ogni volta che un compagno di classe veniva assorbito da quello schermo e poi successivamente sostituito da un pallino colorato con la propria iniziale sopra, contagiava anche gli altri ed era come la pandemia, può sembrare sciocca come cosa da dire, ma è vero, ognuno pensava: “beh, se l’ha spenta lui posso farlo anch’io e alla fine rimaneva un desktop quasi completamente nero. Poi c’era chi rimaneva ad ascoltare la lezione, chi si tuffava ad accendere la play station e chi andava in cucina ed iniziava a cucinare. (H21F)

E poi c’erano le distrazioni, migliaia e migliaia, lo squillo del telefono, un rumore dalla cucina, il sole che penetrava dalla mia finestra, e anche il voler fare altro, per staccare un po’ l’attenzione da quello stupido schermo. (C3M)

Almeno in classe i professori ti richiamavano ed in un momento passavi dal viaggio immerso tra le nuvole al piano terra del liceo, un dislivello mica da ridere. (C6M)

L’unica differenza è la fatica con la quale riesco a concentrarmi, è come se non riuscissi più a impegnarmi al 100% in tutto quello che faccio, ho perso la voglia e la costanza che avevo un tempo. (B21F)

Anche in questo caso, specie pensando a una fruizione non emergenziale delle videolezioni e della didattica a distanza, l’interrogativo si pone, da un lato, rispetto alla capacità che ha la lezione, e il docente con essa, di ingaggiare l’attenzione degli alunni e, dall’altro lato, rispetto al posizionamento interno o estrinseco della motivazione alla partecipazione da parte dei singoli studenti. Come ha precisato ironicamente un dirigente, «è chiaro che un alunno che in classe gioca con la gomma, a casa gioca con la Nintendo. È normale! Vedo abbastanza logica la cosa» (I-DS). E sono gli stessi docenti, come ha aggiunto una collega, ad aver fatto spesso esperienza di scarso interesse alla partecipazione attiva a determinate riunioni: «poi la motivazione del fatto che il bollino fosse spento... che poi è tipico anche degli adulti, perché se ripercorriamo tante nostre riunioni sappiamo che questo accade» (A-DS).

La capacità di cogliere il valore della partecipazione a un’attività scolastica, quindi, va costruita lavorando sulle caratteristiche della proposta e sulla motivazione intrinseca e sul coinvolgimento degli allievi (Pisanu et al. 2021), avendo ben chiaro che il passaggio da uno strumento all’altro non può essere sufficiente a far nascere il desiderio di essere realmente presenti e interessati:

richiedeva sforzo rendersi conto che le lezioni non erano testi scritti ma discorsi di esseri umani; molti di quelli che avevano difficoltà o semplicemente rinunciavano a compiere questo sforzo non si erano mai posti il problema nemmeno in presenza. (C15M)

C'è stata la comprensione che questo era l'unico mezzo necessario per mantenere vivo il rapporto con la classe. Che era anche un rapporto del tipo: "Come stai?", "Hai fatto colazione?", "Come sta andando?". E quindi interlocutorio, di relazione prima ancora che didattico. Anche perché la didattica, in questo caso, passava necessariamente in secondo piano, era necessario che la classe mantenesse viva la motivazione. E anche il senso del gruppo. (...) E anche per riempire un po' le loro giornate, perché il lockdown inizialmente significava per i ragazzi stare proprio a casa. E così per i docenti. Rispetto invece a chi è sempre venuto a scuola, ma si trattava della sottoscritta e dell'ufficio dirigenziale, in linea generale. La scuola era vuota. E questo l'abbiamo vissuto tutti come un grande peso. (A-DS)

Devo dire che io li capisco molto, a 14/15 anni essere nelle condizioni in cui siamo adesso per cui uno si guarda i capelli, si vede le occhiaie, è un po' perplesso su quello che gli sta dietro: io ho sempre pensato che questi poveretti alzandosi alle otto per venire ad ascoltare me avessero anche un problema di vedersi. Io, per esempio, nelle mie ore non ho mai chiesto la telecamera accesa, come obbligo, anche se apprezzo molto chi ha avuto il coraggio di accenderla. (C-FG)

Come sempre bisogna distinguere: ci sono professori che si sono messi lì alle otto un punto se avevano lezione dalle otto alle nove, e cominciavano subito, mentre ci sono professori che si sono posti in una posizione di ascolto nei confronti dei ragazzi, nel limite del possibile. C'è stato molto bisogno da parte dei ragazzi di essere ascoltati e di essere aiutati, anche se pur a distanza; all'inizio avevamo chiuso lo sportello psicologico, ma abbiamo avuto un ricorso massiccio e abbiamo dovuto incrementarne le ore. (C-DS)

Io tentavo di capire se i ragazzi c'erano, se fisicamente c'erano dall'altra parte del video e, se presenti fisicamente, c'erano anche come partecipazione. Quando entravo nei consigli di classe tentavo sempre di capire questo: C'è questa relazione? O ci sono delle presenze ectoplasmiche? (D-DS)

Sempre riguardo alle relazioni, alcuni alunni hanno dimostrato di saper cogliere proprio nello strumento digitale un'opportunità per costruire legami e approfondire conoscenze reciproche (Borgna 2022, pp.75-76). In alcuni casi, infatti, proprio la distanza fisica ha permesso di vincere la timidezza:

sono sempre stato un ragazzo timido e introverso e aver vissuto i primi mesi di scuola superiore attraverso uno schermo mi ha semplificato l'approccio con i miei compagni, con i quali ho avuto modo di socializzare attraverso videochiamate (molto più semplici da "maneggiare" per me rispetto a un diretto contatto in presenza). (F5M)

La mediazione del digitale ha anche portato a lasciarsi incuriosire da compagni e compagni che, di persona, erano sembrati poco interessanti se

non addirittura sgradevoli, come nel caso della studentessa che ha specificato che nella DAD «un altro aspetto positivo è quello di aver conosciuto A., siamo passati dal non sopportarci all'essere inseparabili e tutto grazie ad uno schermo» (G14F).

Proprio le richieste e le possibilità d'interazioni virtuali offerte dalla didattica digitale integrata avrebbero per alcuni incentivato le occasioni d'incontro: «credo che se non ci fosse stata la DAD non avremmo cominciato a scrivervi, a chiamarci, a giocare insieme online e a sentire un forte bisogno di compagnia» (C1F).

La disponibilità di tempo e l'invito a svolgere attività insieme, unito al desiderio di socialità tipico della maggioranza degli adolescenti, avrebbe proprio alimentato il desiderio di andare alla ricerca dell'altro. E «benché mancasse la possibilità di vedersi fisicamente, si svelarono altri aspetti che concorrono ad una relazione umana, come, ad esempio, il ricercare il tempo per l'altro, per parlare» (B4F).

Di più: la volontà di dare spazio alle relazioni e la possibilità di dedicare tempo e cura a questo aspetto della vita sociale avrebbe permesso di ridefinire i legami dei giovani, al punto di far loro comprendere il significato del farsi carico delle fatiche degli altri, ma anche di scegliere di lasciare andare alcuni legami che la distanza aveva reso più labili, di dedicare attenzione a quelli che nel distanziamento avevano trovato forza, di concentrarsi su se stessi.

Ho utilizzato questo periodo come pausa da tutto e da tutti. (H3F)

Anche questa competenza è una risorsa che ragazzi e ragazze possono mettere a disposizione della scuola, sia per riuscire, essi stessi, a costruire relazioni capaci di alimentarsi in maniera attiva e non passiva o condizionata in diversi contesti, sia per aiutare il gruppo classe a definire i propri confini, le proprie regole e i propri ruoli, nei momenti di lavoro in presenza e nelle interazioni mediate dal digitale.

Devo anche ammettere, però, che questa vicinanza, a volte, mi causa sofferenza: non sono abituata a vivere così a stretto contatto con i loro momenti bui e quindi faccio ancora fatica a non portarmi appresso le loro fatiche (C1F)

Un'altra cosa che ho imparato durante quest'anno è stato, non “rincorrere” le persone, ma lasciarle andare se vogliono andare via dalla tua vita; ho cambiato amicizie, compagnie, pensieri e di questo ne sono grata al covid. (G22M)

Mi ricordo che per la prima volta feci gli auguri al mio migliore amico per messaggio e lui rispose “grazie”. Una risposta che mi fece quasi tagliare le vene da quanto era spento. (H14F)



Alcune relazioni durante la chiusura si sono intensificate, altre sono andate sempre di più a scemare. (G1F)

L'ultima riflessione legata al tema delle relazioni che si apre dopo la lettura delle interviste e dei racconti è legata all'irrompere della didattica nelle case e nelle famiglie (Santagati, Barabanti 2020; Santagati 2022). Introdurre lo strumento delle videolezioni e mettere a disposizione degli alunni e dei loro genitori applicazioni e piattaforme che hanno consentito di fruire dell'offerta formativa rimanendo tra le mura di casa è stata un'innovazione enorme per le scuole, mai esperita prima, se non per strumenti specifici come il registro elettronico, o in situazioni residuali e non sistematizzate, fatta eccezione per quelle strutture che, come detto nel capitolo 2, stavano già iniziando a sperimentare la digitalizzazione prima dell'esplosione della pandemia. Proprio quelle scuole sono la prima conferma del fatto che lo spostamento della scuola al di fuori dell'edificio che la ospita è possibile anche al di fuori di condizioni emergenziali. Per tutte le altre, che ugualmente hanno dovuto fare i conti con questa possibilità, è opportuno fermarsi a valutare con attenzione le conseguenze di questa novità e il potenziale in esso presente.

Riprendendo il lessico teatrale, l'ingresso delle lezioni nei salotti e nelle camere da letto di studentesse e studenti ha comportato la rottura della quarta parete della scuola e l'apertura di un confronto totalmente inedito con i ragazzi e i loro adulti di riferimento, in una circolarità di osservazione estremamente intensa e pervasiva, ma proprio per questo capace di attivare inaspettate occasioni di dialogo e riflessione.

È di dominio comune, ed è stato anche oggetto d'ironia e satira sociale, il fatto che in alcune case le lezioni sono state, per così dire, collettive e partecipate, a volte in maniera leggera e serena, altre con difficoltà e pesantezze per i docenti e i compagni di classe o per i singoli ragazzi costretti a mostrare una parte intima della loro vita senza filtri e controllo da parte loro.

La didattica digitale è entrata con prepotenza nella vita delle famiglie, imponendosi, perché nessuna famiglia, almeno di quelle che conosciamo noi, ha impedito ai figli di seguire le lezioni a distanza, però a volte questo è stato faticoso a livello di organizzazione degli spazi nelle singole case. Per esempio, io oggi mi sento un po' in imbarazzo perché nell'appartamento vicino al mio stanno facendo dei lavori e forse voi sentirete dei rumori mentre parlo, può succedere anche questo quando uno lavora da casa. Queste sono un po' delle difficoltà. (C-FG)

*Ins 1:* A volte chiedevi di accendere la telecamera e vedevi alle spalle situazioni devastanti: bambini piccoli che piangevano, mamme che giravano con l'aspirapolvere e gridavano... Io ho trovato anche imbarazzante entrare in queste case.

*Ins 3:* Quando c'era questo tipo di situazioni, mi fermavo, chiacchieravo, passava dietro la madre a lavare i piatti e la salutavo.

*Ins 2:* C'erano anche mamme che ascoltavano la lezione.

*Ins 4:* Sì anche mamme che partecipavano alla lezione e alzavano la mano. Ma se un figlio sai che è collegato come fai a fare rumore e passare l'aspirapolvere? Vuol dire proprio non capire. (E-FG)

A un certo punto ho urlato “mamma che c'èèèè?” e avevo il microfono acceso, allora da quel giorno i miei compagni mi hanno chiamata “mamma che c'èèèè!” (G11F)

Il mio esame di terza media (con mia mamma nascosta dietro la telecamera, quasi commossa) andò alla grande. (C14F)

Se prima della DAD portare a casa i propri compagni era una scelta e invitare i propri professori un'eventualità alquanto remota, con la didattica online non sono state possibili alternative. Oltre alle problematiche legate alla chiusura delle videocamere, già analizzate in precedenza, questo ha comportato la possibilità di “mettersi nei panni dell'altro”. I genitori hanno avuto modo di conoscere quello che avviene all'interno di quella che spesso è una *black box*, impermeabile al loro sguardo o comunque osservabile solo con la mediazione dei figli e/o dei loro docenti. Hanno compreso alcune scelte dei docenti, alcune difficoltà nel portare avanti la lezione, alcune variabili che intervengono a determinare l'andamento dell'esperienza scolastica. I docenti hanno scoperto aspetti peculiari e significativi della vita e delle relazioni dei loro alunni, in alcuni casi totalmente inaspettati. In questo andirivieni di “sguardi in sottofondo” è stato possibile esprimere giudizi, avanzare richieste e muovere critiche, ma anche aprire dialoghi, cogliere intuizioni e costruire alleanze.

Oltre all'affacciarsi nelle videolezioni, la transizione al digitale ha consentito di sperimentare nuovi luoghi per il dialogo scuola-famiglia. I genitori che non erano avvezzi allo strumento hanno acquisito dimestichezza con le mail e le videochiamate, riuscendo in alcuni casi a rimanere meglio aggiornati rispetto alle comunicazioni della scuola e a partecipare con più facilità a riunioni ed incontri che precedentemente, per alcuni, risultavano più complicati da fruire in presenza a causa della distanza della scuola dalla casa o dal luogo di lavoro o della sovrapposizione di orario tra gli incontri a scuola e gli impegni professionali e familiari.

Io trovo che sia molto positivo il fatto di poter interagire, come diceva la professoressa R., con le famiglie, con gli stessi studenti, attraverso questo sistema delle mail e dell'account istituzionale, che ci permette proprio un contatto rav-

vicinato. Io ricevo mail a qualsiasi ora. E richieste che vanno anche al di là del mio ruolo di insegnante. Per cui trovo che sia molto positivo (A-FG)

Adesso i genitori cominciano a mandarci mail per sapere anche che tempo fa, ma allora scrivere a un'insegnante o con mandare un messaggio era una cosa che usualmente prima non succedeva; adesso succede molto più facilmente, forse non eravamo neanche abituati prima. (G-FG)

In alcuni casi, va specificato, questa apertura ha comportato ingerenze, con una conseguente sensazione di affaticamento e di controllo sia per i docenti, sia per gli studenti:

io scusate, ma vi descrivo una realtà totalmente diversa. Nella mia realtà di una scuola paritaria, i genitori, se già erano presenti prima, quando eravamo in DAD erano costantemente con noi, non tanto a fare lezione quanto a livello di apprensione nei confronti dei ragazzi e dei docenti. Se prima quello era già un contesto in cui i ragazzi vivevano sotto una campana di vetro, la situazione della DAD ha ingigantito questa cosa, sfociando in situazioni in cui io avevo i genitori che suggerivano ai figli durante le interrogazioni. (G-FG)

Sicuramente la DAD ha avuto come prima conseguenza la scomparsa della distinzione tra ambiente scolastico e ambiente casalingo e questa può essere concepita come una violazione metaforica della "proprietà personale" a causa dell'inevitabile connessione che si è creata fra le questioni scolastiche e i luoghi deputati alla serenità. (B7F)

Sia laddove ci sono state difficoltà, sia dove l'affacciarsi gli uni nelle case degli altri ha consentito di comprendere, migliorare e approfondire conoscenze, «si è un po' allargato lo sguardo, perché ognuno è entrato nella casa degli altri. Credo si sia allargato lo sguardo su varie sfere di competenze» (H-DS). Questo può essere considerato uno dei punti di non ritorno della transizione al digitale. Scuola e famiglia, anche in ordini superiori, dove i ragazzi sono maggiormente autonomi e responsabili delle loro scelte ed azioni, si sono necessariamente smascherati:

fare una lezione in DAD vuol dire fare una lezione sostanzialmente pubblica. Avranno centomila di nostre foto e screenshot. Anche mio figlio mi diceva tutte le mattine "Quand'è che te ne vai?", perché a fare lezione con me nell'altra stanza si sentiva a disagio, per cui è comunque una situazione strana. (G-FG)

Intanto il riconoscimento di terzi, perché per noi la didattica a distanza ha aperto la scuola. Prima quando fai la lezione ti vede solo lo studente che può riferire a casa, mentre adesso, che è stato oggetto di discussione anche sui giornali, i genitori possono ascoltare e partecipare: è chiaro che dovrai dare il meglio di te nel momento in cui fai la lezione, non puoi raccontare cosa hai fatto la sera prima. Una volta capito che il modello di scuola che cerchiamo di costruire è

questo, ossia è innovativo, condiviso, aperto, senza particolari forme di autoreferenzialità e protezione, dopo i docenti si adeguano alla linea di indirizzo. (GDS)

Questa svolta rivela il suo potenziale più grande se si considera la posizione della scuola e della famiglia in quella che è stata definita la comunità educante<sup>2</sup>. Nella società complessa, la possibilità d'intrecciare sguardi, obiettivi e punti di vista sulla crescita delle nuove generazioni è sempre più necessaria. Nessuna struttura formativa è in grado da sola di contribuire all'istruzione e alla socializzazione delle nuove generazioni. La possibilità d'interagire diventa una chance preziosa per accompagnare bambini e ragazzi alla scoperta di norme, valori, opzioni e vincoli che regolano l'interazione sociale.

Infine, l'inattesa incursione della scuola nello spazio relazionale della famiglia ha fatto sì che la didattica si sia mescolata in maniera intensa con altre dimensioni importanti della vita di ragazzi e ragazze. Essi, specialmente nella prima chiusura e nelle successive zone rosse e quarantene per malattia hanno fatto scuola mentre intorno a loro scorreva la vita del loro nucleo sociale primario.

In alcuni casi, gli studenti e le studentesse hanno affrontato la transizione alla scuola digitale mentre nelle loro famiglie la chiusura obbligata ha scatenato o accelerato altre transizioni difficili, come ad esempio la separazione dei genitori o la distanza da alcuni familiari significativi:

anche la situazione familiare non era delle migliori, infatti alla fine della prima quarantena i miei genitori si sono separati (anche se i battibecchi c'erano già anni prima, diciamo che la pandemia ha accelerato il processo). (B9M)

Un altro aspetto che mi ha richiesto fatica è stato quello di non poter vedere più di tanto i miei familiari, soprattutto mio padre, che già non era molto presente e che, dopo la seconda quarantena, ho visto talmente poche volte da poterle contare sulle dita di due mani. Sembra che abbia approfittato di questa situazione per perdere i contatti con la mia famiglia e io, che in passato lo cercavo molto, ormai mi sono rassegnato. (H17M)

<sup>2</sup> Il concetto di comunità educante, portato in auge in Italia soprattutto da Save the Children e da Con i bambini, riprende l'art. 3, comma 2 della Costituzione italiana e sottolinea l'importanza della collaborazione tra tutte le realtà che hanno a che fare con l'educazione e la crescita dei minori, per favorire una loro piena partecipazione alla vita pubblica, il contrasto alla povertà educativa e la promozione dei diritti di cittadinanza. Famiglia, scuola e agenzie di socializzazione ed educazione, partecipano a un patto di corresponsabilità per la tutela e la promozione dei diritti di bambini e ragazzi (DPR 21 novembre 2007, n. 235 e nota 22 novembre 2012, prot. 3214 "Linee di indirizzo – Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa").

In altri casi, ad essere in difficoltà nelle relazioni sono stati proprio i ragazzi e le ragazze, che hanno vissuto con fatica la condivisione del medesimo spazio con genitori, fratelli o sorelle con in quali i rapporti erano complicati. Anche quando le tensioni tra genitori e figli adolescenti e tra fratelli potevano ritenersi, per così dire, fisiologiche, la costante compresenza nello stesso spazio e la sovrapposizione della vita scolastica con la vita familiare ha reso difficile le giornate dei ragazzi, che hanno cominciato a sentire sempre più soffocante lo spazio intorno a loro:

odiavo il fatto di dover far coincidere l'ambiente scolastico con quello familiare, era destabilizzante e mi creava soltanto confusione. (B21F)

Quella cameretta, che prima le piaceva tanto, iniziava a starle un po' stretta, a darle un senso di oppressione e di solitudine. Anche la sua casa iniziava a starle stretta. (H5F)

Ero alla disperata ricerca di cambiamento, ho cambiato l'arredo di camera mia almeno 3 volte per cercare l'illusione di un posto diverso. (B17M)

Non vanno dimenticati, poi, gli episodi di malattia e lutto che hanno toccato un enorme numero di famiglie proprio nelle zone interessate dalla presente rivelazione e che sono stati riferiti anche da alcuni ragazzi ascoltati. In molti di loro è rimasta forte la paura di ammalarsi e, ancora di più, quella di essere veicolo di contagio per i proprio familiari più fragili. In alcune case il covid 19 è effettivamente entrato, allontanando, anche per tempi lunghi, qualche genitore e togliendo la vita ad alcuni familiari:

quello che temevo era che i miei genitori, o peggio, i miei parenti più anziani, rischiassero di finire in terapia intensiva, a causa mia. Non me lo sarei mai perdonato. (H12M)

A marzo 2021 la mia famiglia prese il covid. Andammo la mattina a fare il tampone, e da quattro che eravamo tornammo a casa solo in tre; mio padre venne ricoverato subito. Non lo realizzai bene fino a due giorni dopo, a cena con mia madre; non l'avevo quasi mai vista piangere, non fino ad allora. Avevamo paura entrambe, ma lo negavamo per provare a fare forza all'altra. qualche settimana dopo lui tornò a casa.

Quasi mi vergogno a dire che per capire l'importanza della famiglia ebbi bisogno di sentirmi abbandonata. (A23F)

Il periodo più duro per me è stato quando a marzo 2021 è morto mio nonno, non si è mai saputo per cosa è morto, ma gli ospedali erano pieni e c'era poca disponibilità. Era in pieno lockdown. (A5M)

Tutte quelle restrizioni erano state fatte per riuscire a non contrarre il virus, per evitare di star male, quindi per sopravvivere. E tutte le persone a lei vicine stavano sopravvivendo, tutte tranne una. Come se non bastasse stava perdendo una delle persone più importanti della sua vita, l'aveva persa. L'aveva persa e non l'aveva nemmeno salutata. Non era nemmeno potuta andare a trovarla e se ci pensa ancora oggi le scendono le lacrime. Non poteva fare nulla, si sentiva impotente davanti a tutto ciò, era impotente. (H5F)

Queste esperienze così dirompenti, in molti casi hanno permesso a ragazze e ragazzi di fare un passo avanti nella loro crescita e maturazione e di acquisire competenze relazionali che sicuramente possono venire rimesse in campo in altri contesti della loro vita, compreso quello scolastico (Acerbi, Bigatto, D'Alessandro 2020). Ciò vale anche per chi è stato più fortunato e non ha impattato con l'esperienza del lutto e della perdita di un familiare, ma che, comunque, nelle giornate di chiusura, ha avuto modo di approfondire la relazione con i propri genitori e fratelli, godendo della loro vicinanza.

Non penso di aver mai passato tutti quei giorni “di fila” a contatto con la mia famiglia. (C2M)

Ho avuto l'opportunità di essere più vicino alla mia famiglia, e di pranzare insieme (non avendo problemi di tempistiche). (B20M)

Vedo i ritmi di lavoro serrati che hanno mamma e papà, e i miei, e mi rendo conto che forse stiamo lavorando anche più del solito senza prendere in considerazione la nostra salute mentale e fisica. (H20F)

Secondo me, e credo che lo era stato per tutti, con il lockdown, avevamo più potuto conoscere le persone, soprattutto della famiglia e non solo, e i loro punti deboli, ma anche forti. (H8F)

Per alcuni dei giovani ascoltati, l'ambito familiare è divenuto il luogo in cui costruire relazioni profonde e trovare la motivazione per “stingere i denti” e guardare in avanti verso i propri obiettivi.

Sua mamma, per quei mesi era la miglior amica di T. (H19M)

Qual era il motivo per cui dovevo studiare? Boh. La paura di deludere le persone che mi hanno cresciuto, in quel periodo mi ha tenuta a galla. (C24F)

Tornando ad una quotidianità più serena e a ritmi di vita che portano nuovamente ad allontanarsi dal nido familiare, nelle biografie dei ragazzi e delle ragazze restano presenti delle tracce del recente passato. Le narrazioni lo evidenziano in molti casi. È quindi importante che la scuola non ignori questi marcatori.

L'esperienza del lutto, ma anche l'incontro forzato con i limiti e le risorse dei propri familiari, ad esempio, possono dare un contributo importante per l'elaborazione identitaria di un adolescente (Marcoli 2019). Proprio la scuola potrebbe essere il luogo in cui, in sinergia con la famiglia, nell'ottica di comunità educante di cui si è parlato poco sopra, offrire ai ragazzi strumenti per mettere ordine nelle proprie esperienze e prendere consapevolezza delle competenze sviluppate o acquisite *ex novo*. Questo non solo attraverso il confronto personale con i docenti (che, come si è visto, è stato un altro tratto caratteristico della scuola a distanza) o con gli psicologi d'istituto (che, come hanno raccontato molti dirigenti e docenti, si sono ampiamente adoperati nell'affiancare gli studenti durante i mesi della pandemia), ma anche tramite l'approfondimento di quei contenuti disciplinari che possono avere a che fare con i concetti e le domande emersi nella quotidianità, come suggerito da tutti quegli studenti che hanno visto nello studio l'occasione per esercitare pensiero critico e divergente e per riflettere sulle esperienze personali e sulle caratteristiche della società.

Infine, i ricorrenti rimandi alla fatica della commistione tra dimensione scolastica e domestica ricordano alla scuola, in questo caso soprattutto alla scuola che sta camminando verso una nuova didattica digitale integrata, l'importanza di rispettare i tempi privati e di riposo di studenti e docenti.

«La scuola sotto molti aspetti non aiutava, era diventata l'unica nostra occupazione» (B3F); «tutto si trasforma in DAD e la DAD trasforma tutto» (H13 M); «la scuola, con il lockdown, non perse mai il centro. Anzi, forse fu eccessivamente al centro» (B4F): i registri elettronici, le e-mail e i materiali condivisi necessitano una regolamentazione che permetta di sviluppare autonomia nella gestione degli strumenti, eviti dipendenza o delega e consenta quel diritto alla disconnessione di cui il mondo del lavoro parlava già prima del covid 19 e che risulta ancora più radicale se si tratta di soggetti in stato di minorità, ancora protetti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, che garantisce per loro il diritto al gioco, al riposo e al tempo libero. Soggetti che, al pari degli adulti o, forse, ancora di più, data la loro condizione di crescita, hanno diritto ad essere tutelati da «questa invasione rispetto a una vita privata che è sacra» (C-FG).

La relazione, quindi, si conferma uno dei temi che non si possono eludere nella progettazione didattica e che, nell'integrazione con il digitale, vanno riconsiderati in maniera innovativa, come premessa per una buona riuscita delle proposte scolastiche e, insieme, come esito di una didattica per competenze inclusiva ed attenta al soggetto e al gruppo.

Ma essere un luogo di socializzazione e un ambito in cui sviluppare le relazioni non è la sola funzione del sistema scolastico e neppure è la dimensione che lo caratterizza in maniera esclusiva. La scuola della DDI ha anzitutto dovuto continuare a rispondere al mandato di formazione e istruzione delle giovani generazioni, offrendo contenuti e, per così dire, contenitori

per l'apprendimento: ambienti e tempi, ambiti disciplinari, competenze trasversali, tutto ciò che viene a costituire l'offerta formativa di una struttura scolastica. Anche su questo piano la DDI ha lasciato tracce e promosso innovazione che le scuole possono tenere presente per una progettazione al passo con i bisogni di questo tempo.

### 3.2 Tastiere e quaderni, schermi e corpi in movimento

Un'integrazione di strumenti, contenuti e competenze, appoggiata su una approfondita riflessione metodologica: questa sembra essere l'eredità più grande che una positiva ed adeguata esperienza di DAD e di DDI può lasciare alle scuole.

Sfruttare i mezzi che dalla didattica integrata son stati messi a disposizione, cioè tanti altri modi di far passare le conoscenze, soprattutto, e modalità per scoprirle attraverso i mezzi, i media, altri modi per reperire le informazioni, eventualmente, poi, per discuterne, per mettere insieme le informazioni, elaborarle. Insomma: se noi utilizziamo quello che abbiamo vissuto come strumento, in realtà andiamo ad arricchire la didattica in presenza. Quindi, se è integrata veramente, se noi la sfruttiamo per completare una didattica in presenza, allora certo che può essere il futuro della scuola, perché la scuola non si può fermare nemmeno a quello che era la lezione frontale. (F-FG)

Trasmettere e far conoscere contenuti, da un lato. Scoprire, reperire, elaborare informazioni, dall'altro. In una logica sinergica e circolare. E in questa circolarità, come si è visto, il digitale ha dato un contributo importante all'innovazione, che non è opportuno trascurare.

Ma nella digitalizzazione della scuola è insita una fragilità che proprio l'incremento del tempo dedicato ad essa durante la DAD ha messo in evidenza: il rischio di ridurre e mettere in secondo piano le competenze pratiche e il valore del corpo. La scuola delle piattaforme e delle videocchiamate, in effetti, aggiungendo video e applicazioni ai libri e ai quaderni, ha costretto lungamente ragazzi e ragazze a stare seduti davanti allo schermo, in posizione passiva almeno dal punto di vista del movimento, se non anche dal punto di vista del pensiero, come già precisato in precedenza:

erano attratti dai cellulari in un modo pazzesco. Per fortuna, quando abbiamo iniziato a fare le lezioni liberi di stare in palestra ho visto i ragazzi che avevano bisogno di risvegliare la loro motricità. (E-FG)

Una delle prime cause di questo *status quo* è da individuare, a detta di alcuni dirigenti, negli strumenti principali della didattica delle scuole: i libri di testo e i quaderni. Specialmente per quei docenti che lavoravano in ma-



niera più tradizionale, tra appunti, schemi e testi da leggere e sottolineare, la transizione al digitale, come detto, è consistita nel proporre online la lettura, il commento e la spiegazione dei testi adottati per le varie discipline. Testi che, purtroppo, in alcuni casi erano anche rimasti a scuola sotto i banchi o negli armadi e che, almeno all'inizio, non erano quindi utilizzabili. Con essi erano rimasti a scuola anche i QRcode e i link per attivare le pagine personali degli *ebook*: questo ha bloccato per un certo tempo anche la prosecuzione della didattica tradizionale, costringendo a macchinosi passaggi di scansioni, fotografie e trascrizioni di pagine di libri e quaderni, in conseguenza del fatto che, in molti casi, non essendosi mai palesata la necessità di fruire dei pdf online dei testi, pochi erano gli alunni che avevano attivato gli account virtuali.

Questa condizione, oltre ad essere un'ulteriore cartina di tornasole del livello di competenza digitale dei docenti, ha palesato, e continua a palesare, un grande ostacolo per la scuola rispetto alla digitalizzazione: il mondo editoriale si è trovato impreparato ed in affanno rispetto a questa transizione. Fatta eccezione per alcune proposte, in particolare per i testi per la didattica delle lingue straniere, molto spesso i materiali digitali fruibili online in maniera più immediata altro non erano – e sono tuttora – che i file dei testi cartacei, con qualche materiale aggiuntivo, spesso predisposto comunque in una logica per così dire “libresca”. Ciò significa che, a disposizione di docenti ed allievi, ci sono materiali legati a una didattica più trasmissiva e a una fruizione più passiva.

Aggiungo una mia considerazione personale. In questo *blackout*, il mondo editoriale ha fatto molta fatica. Forse ha fatto più fatica delle scuole. Nel senso che, salvo qualche casa editrice che ha messo a disposizione, proprio aprendo gratuitamente, tutto il proprio materiale digitale, fondamentalmente le grandi piattaforme delle case editrici sono state ancora una volta sottoutilizzate. Anche in tempi critici come questi.

Evidentemente c'è qualcosa che non funziona proprio nella strutturazione delle stesse. D'altronde, pensare che un alunno abbia cinque libri di testo diversi: uno di Mondadori, uno di Erickson, uno di Zanichelli, quell'altro, che so io, di Pearson, così li citiamo tutti, e quell'altro, non so, boh, di Laterza che non so neanche più se esista, ha cinque piattaforme diverse, con cinque username e password diverse, con cinque sistemi diversi di accedere ai contenuti. Capite bene che uno dice: “vabbè, leggo sul libro che faccio prima”.

Ecco, da questo punto di vista il mondo editoriale sconta un ritardo ciclopico. Ed è un paradosso che sia più indietro della scuola con tutti gli investimenti che le case editrici hanno fatto. (I-DS)

Quello che è mancato e che andrebbe invece compiuto, in questo senso, sarebbe stato, anche in questo caso, un cambio di veduta, spostata più sui *learning objects* e sulle *educational resources*, che, peraltro, sono gli strumenti che, con un notevole sforzo, molti docenti hanno costruito da zero e

condiviso con i colleghi durante la grande sperimentazione della didattica online. Tali strumenti andrebbero sistematizzati, modellizzati e valorizzati, ma, al contempo, affiancati a quelli messi a disposizione dagli specialisti che lavorano nell'editoria scolastica.

Quando si dice didattica digitale, anche i nostri libri di testo: hanno contenuti multimediali, contenuti digitali, e poi ti mettono il PDF del libro. Lì c'è proprio un problema secondo me: strumento diverso, concezione diversa. C'è un pensiero diverso dietro a questi strumenti. Noi utilizziamo "didattica digitale" "didattica a distanza", ma in realtà c'è una videocamera, un microfono, ma non abbiamo cambiato il nostro metodo. Però, secondo me, a monte, c'è proprio un pensiero diverso, quando tu devi erogare dei contenuti attraverso questi strumenti. E molto spesso i nostri libri di testo sono inadeguati, perché gran parte delle volte siamo noi ad andare a cercare sulla rete contenuti che si presentano in un certo modo, molto spesso sono delle pillole di contenuti. Però, ecco, bisognerebbe avere quasi un anno sabbatico per poter proporre i tuoi contenuti in base agli strumenti che utilizzerai. Adesso è un pochino tutto a caso, perché ti rendi conto che i ragazzi hanno bisogno di altri canali di apprendimento, e quindi poi te li vai a cercare di volta in volta. Io trovo che, sia con l'emergenza sia non in emergenza, la scuola ci offre tanti strumenti informatici, ma devi anche sapere cosa metterci dentro, perché altrimenti rimane una videocamera, un microfono... (G-FG)

E credo che il futuro sarà sui *learning objects*, che in qualche modo potranno vendere, se arrivassero a uno standard di sviluppo comune, in modo tale che gli alunni se li possano studiare nelle piattaforme in base agli insegnanti che li selezionano. Ecco, questo è un po', secondo me, il futuro. Però, oggettivamente, in questa fase di emergenza, non ho visto questo sguardo un pochettino innovativo da parte delle grandi case editrici. E devo dire che, insomma, anche da questo punto di vista, gli insegnanti si sono trovati un po' soli. A utilizzare gli strumenti che hanno sempre utilizzato, senza tutto sommato notare qualche cosa di diverso, di nuovo.

E infatti è stata un'ottima occasione per le *open educational resources*, che sono, quindi, tantissime risorse trovate in rete, più o meno validate, che però ogni insegnante, nel suo percorso individuale, ha deciso di utilizzare, condividere con gli alunni. O anche auto create dai docenti stessi, che sono arrivati a fine anno molto stanchi anche per questa ragione. Anche per questa ragione. (I-DS)

Infine, con riferimento ai materiali prodotti per la didattica e al valore della corporeità, un ulteriore spunto interessante viene dal fatto che, nel predisporre strumenti di lavoro, ma anche nel documentare quanto avvenuto, molto spesso docenti e allievi si sono basati non solo sulla produzione di testo scritto, ma anche e soprattutto su materiali visuali. Non è questo il luogo per soffermarsi a riflettere sulla centralità dell'immagine nella nostra società, ma certamente, come anche la sociologia visuale ha dimostrato, i processi di socializzazione e conoscenza si appoggiano sempre di più su

messaggi di tipo visivo (Faccioli, Losacco, 2016). Il digitale, in questo senso, è conferma, ma anche strumento, non solo per la trasmissione di contenuti, proposte e materiali, ma anche per la documentazione del lavoro.

La didattica a distanza è stata un bel banco di prova anche per questa dimensione: ragazze e ragazzi si sono trovati a dover documentare il loro lavoro non solo con fogli e penne, ma anche con video, fotografie, immagini. Questa competenza, ampiamente diffusa nei servizi per l'infanzia (Edwards, Gandini, Forman 2012; Malavasi, Zoccatelli 2012), è entrata in maniera potente anche nelle scuole secondarie di secondo grado e presenta un enorme potenziale di sviluppo. Anche in questo caso, con la possibilità di prendere a modello le esperienze virtuose implementate grazie alla DAD o già presenti e ridefinite durante la chiusura delle scuole.

E ciò che è avvenuto, ad esempio, in una delle scuole osservate, che, data la grande presenza di alunni con disabilità, per alcuni versi con bisogni simili a quelli dei bambini e delle bambine più piccoli in termini di comunicazione tra scuola e famiglia, ha sperimentato negli anni un'innovativa modalità di documentazione dell'attività didattica, che è proseguita durante la DAD, diventando strumento anche per i compagni.

Questo anche per tutti gli studenti certificati, per cui ognuno di loro aveva in dotazione, all'interno di un progetto che già svolgiamo che si chiama *Book Creator*, un tablet. Gli studenti disabili gravi hanno in dotazione un tablet nel quale si ricostruisce la giornata, per cui si aggiungono foto, materiali, attività progettuali, attività con i compagni; il genitore vede in diretta dalla piattaforma quello che è stato fatto, soprattutto per situazioni importanti in cui la famiglia non riesce a sapere che cosa fa, se non sul sentito dire degli insegnanti, e in questo modo lo vede in diretta. (G-DS)

Tornando a corpo, movimento e, staticità, poi, con l'eccesso di digitalizzazione, la testa di studentesse e studenti, ma anche dei docenti, per così dire, è stata staccata dal corpo, andando a confermare quello che Damasio (1994), ben prima dell'avvento della DAD, aveva definito «l'errore di Cartesio». Si tratta dell'approccio che, per molto tempo, ha condizionato una didattica centrata più sull'insegnamento che sull'apprendimento e che, proprio nelle scuole superiori, ha determinato le conseguenze più gravi in termini di separazione tra i processi di pensiero e i corpi su cui questi necessariamente si appoggiano in termini di sensazioni, percezioni, emozioni.

Sono molti i passaggi delle narrazioni dei ragazzi e delle ragazze che, come già detto, hanno lamentato la pervasività della scuola e della dimensione digitale nelle loro giornate e la mancanza di possibilità di muoversi, attivare il proprio corpo, esprimersi con canali differenti, con conseguenze negative in termini di salute e benessere, ma anche di riuscita scolastica.

Le giornate avevano tutte un sottotono grigio, come quello che esce dai camini d'inverno. (F9F)

La DAD, ma ampliando la quarantena, ha sicuramente reso noi ragazzi delle falene impotenti che svolazzano sui vetri della finestra della realtà osservando dall'esterno un mondo sfocato. È difficile costruire qualcosa se a prevalere sono un senso di impotenza, frustrazione e amarezza. (F13F)

Durante il tempo libero, che ovviamente ricopriva un importante parte della giornata, ero solito sedere in cucina, a scrollare instagram e mangiare qualsiasi cosa trovasse all'interno del frigorifero. Dolce, salato, bistecche, gelati, salumi, frutta, verdura, bevande ricche di zucchero e un'altra infinità di prodotti. Non importava cosa, mi bastava che riempisse sia lo stomaco, sia la piattezza delle giornate. (H12M)

In me c'era l'assenza di voglia di imparare, poiché era tutto monotono e un'ora assomigliava all'altra, l'assenza di attenzione perché davanti ad uno schermo c'erano mille distrazioni e comprendere era molto più difficile. (G1F)

In alcuni istanti durante la lezione, mi si chiudevano gli occhi, si incollavano alle ciglia inferiori e non riuscivo più ad aprirli. La vocina nella mia testa continuava a ripetermi "A. apri gli occhi", "A. apri gli occhi", "apri gli occhi", "apri li", ma era impossibile, anche se una piccola parte di me era sveglia per verificare che non rimanessi da sola nella lezione dopo che la prof ci dava l'arrivederci. Era straziante. (H14F)

Il più grande problema delle lezioni online era comprendere alcune delle materie, tra cui quelle tecniche. Anche se alcune lezioni si potevano svolgere tranquillamente online usando slide o dalle spiegazioni dei professori, questo non aiutava quando c'era bisogno di essere in classe o in altri luoghi per fare esercizi specifici. È vero che si può utilizzare qualche soluzione online, come la condivisione schermo, ma capitava che non era sufficiente per una visione più ampia di esercitazioni in cui la presenza fisica era necessaria, specialmente per un consiglio o un suggerimento da parte del professore. (A25M)

La noia, il senso di ripetizione continua, l'immobilità hanno segnato in maniera intensa le giornate di ragazze e ragazzi, che si sono trovati costretti, o quantomeno indotti, a togliere spazio proprio alla dimensione corporea, al movimento, all'esercizio, con tutte le conseguenze che questo ha comportato sia per la salute fisica, sia per lo sviluppo cerebrale e psicomotorio.

L'immobilità e la mancanza di opportunità per sperimentarsi con il corpo e la materialità sono stati indicati come problemi anche dai docenti, che nei focus group si sono soffermati su questo aspetto, dichiarando la loro difficoltà a proporre nella didattica online la pratica e la sperimentazione, ma anche la fatica nel non poter utilizzare il corpo e il contatto nel veicolare contenuti e nel farsi vicini agli studenti.

Vedere il caffè e fare il caffè, lavorare cambia. Immagino anche per i ragazzi. (E-FG)

Devi poterlo abbracciare lo studente. Oppure portargli la torta. Anche da lì passa la relazione. (G-FG)

Emblema del limite dato al corpo sono state, nel primo periodo della DAD, le porte di casa chiuse e, nei mesi della DDI, i banchi distanziati e le mascherine. Dei banchi, e in particolare della mancanza del compagno di banco, si è già detto. Anche le mascherine sono state un elemento interessante nel far emergere il valore del corpo per la didattica, in questo caso in quanto veicolo principale per la comunicazione non verbale. La limitazione del non verbale in presenza si è unita alla difficoltà di comunicare nelle chat dove, se pure l'utilizzo degli *emoji* ha potuto in parte ovviare al problema<sup>3</sup>, è mancata la possibilità di esplicitare toni, sottolineare intenzioni, stemperare eccessi. Ma anche il piacere di conoscersi pienamente, *vis à vis* e non, come detto da una studentessa, mascherina a mascherina.

Cerchiamo di vedere il sorriso negli occhi degli altri. (H13M)

Credo che tutti quanti noi siamo riusciti a creare un rapporto buono con questa classe, perché sono dei ragazzi che a scuola ci sono, che parlano, che comunicano, però, ci pensavo l'altro giorno, a volte quando io sgrido i miei studenti, alla sgridata segue un sorriso, io sorrido sotto la mascherina ma loro non lo vedo. Lo capiranno, ma manca veramente nella relazione un pezzo. E questa cosa mi manca, mi manca molto. Quindi è una didattica in presenza, ma è una didattica in presenza che è nuova. (B-FG)

Con le classi prime capita che durante la ricreazione si tolgano le mascherine per mangiare, e mi accorgo che mi manca un pezzo della loro persona. Finalmente hanno fatto le foto, che vanno inserite nel registro elettronico, perché io non li conosco, non sono come sono fatti sotto la mascherina, è una scoperta ogni volta quando la abbassano per mangiare. (G-FG)

Restano, anche dopo il rientro in presenza e la fine dell'obbligo delle mascherine, le tracce di questa criticità. Sia perché le chat, formalizzate o meno dalla scuola, continuano ad essere parte integrante della vita delle classi, sia perché ragazzi e docenti hanno avuto conferma o preso consapevolezza del fatto che, limitando mimica del volto, gestualità, prossemica e

<sup>3</sup> Rispetto agli *emoji*, come si vedrà nel capitolo 4, questi strumenti sono stati poco utilizzati da ragazze e ragazzi nel comunicare fra di loro durante le partite del *game Il viaggio di Urul*. La presente rilevazione non ha centrato l'attenzione su questo modo di comunicare, ma quanto osservato apre a un interrogativo circa il loro effettivo utilizzo da parte di ragazze e ragazzi, specialmente in situazioni di tensione o stress.

aptica, diventa più complesso veicolare emozioni, chiarire i contenuti, gestire i turni di parola e di conseguenza sostenere le relazioni e la socializzazione, consentendo una comunicazione efficace e una migliore comprensione degli argomenti affrontati in classe.

Ho dovuto imparare a stare con persone che fisicamente non erano con me. Questo può sembrare banale ed essere sminuito dicendo che esiste già il telefono da molti anni però i rapporti umani non comprendono solo l'udito o la vista, sono fatti da tutti i sensi. (DIM)

I docenti di educazione fisica sono stati fra i primi a sottolineare la mancanza del corpo e della materialità nella didattica e a mettere in evidenza la difficoltà a riappropriarsi di queste dimensioni, anche dopo il rientro in presenza:

Ho cercato di recuperare tutto il lavoro sulla propriocettività, tutto il lavoro sullo shatzu, sulla riflessologia plantare, sulle tecniche di training autogeno. Tutte cose quindi dove non fosse necessario mandarli a correre fuori, anche se sarebbe stato giusto farlo. (F-FG)

Io ho notato nelle domande che facevo all'inizio dell'anno che questa nuova generazione sta abbandonando lo sport. Il lockdown ha tagliato qualsiasi passione per lo sport, e secondo me sarà difficile riprendere. (E-FG)

E sono gli stessi ragazzi a fare eco alle osservazioni dei loro docenti. In molti, in particolare, della chiusura in casa, hanno lamentato il fatto di non poter più effettuare attività sportiva e di movimento e hanno raccontato tutte le strategie messe in atto per provare a preservare il più possibile questa dimensione importante per la loro vita, alcuni riuscendoci, altri, a detta anche dei docenti, rassegnandosi ad accantonare questa possibilità e faticando poi a riprenderla quando si sono allentate le restrizioni.

Il blocco completo di non poter praticare sport, ma anche quello di non poter incontrare la mia squadra e la mia libertà di poter sfogare tutta la tristezza e la rabbia che ho provato in questo momento della mia vita. (B2M)

Per trattenermi dall'uscire, per andare in bici, ad esempio, decisi di usare la cyclette con il ventilatore in faccia e con gli auricolari che riproducevano il suono degli uccelli o dei ruscelli, e stranamente questo metodo funzionò. (H11M)

Fanno eco a queste osservazioni quelle dei docenti, soprattutto delle discipline tecnico-pratiche, che hanno dovuto spostare nelle loro case e nelle case dei ragazzi cucine, torni, officine e orti.

Tutta la dimensione laboratoriale si è molto persa. Per cui qualcuno ne ha approfittato per fare tutta la giurisdizione legata al lavoro, alla sicurezza, a tutta

quella parte più mnemonica, più documentale. Però, il lavorare in cucina, il lavorare al tornio, il lavorare il legno, tutta quella dimensione lì per tanti, tanti, mesi si è persa. Non la recuperi più. E c'è da sperare che quest'altr'anno, insomma... (I-DS)

I ragazzi erano a casa, svolgevano le attività anche di laboratorio da casa, e lì ci sono stati dei tentativi, era un punto delicato, quello delle attività laboratoriali, pratiche, che viene penalizzato e deve essere in qualche modo recuperato a distanza. Lì, credo che sia stato forse l'ambito in cui gli approcci si sono divaricati in modo più significativo: c'è stato chi, tra i docenti, nella propria cucina di casa ha montato una o due webcam e ha provato a fare in modo che i ragazzi da casa seguissero l'attività riproducendo qualche cosa del lavoro collaborativo e pratico, e c'è stata una maggioranza di docenti che da questo punto di vista non sono riusciti a trovare una via. Credo che, se dovessi trarre un bilancio, nei primi mesi quello che doveva essere l'approccio ai laboratori di indirizzo sia andato molto perso. (E-DS)

L'insufficienza dell'ambiente domestico per sperimentare al meglio la laboratorialità ha permesso di mettere in evidenza l'importanza di strutturare nelle scuole spazi adeguati e ha legittimato la scelta di far rientrare prima possibile a scuola gli studenti per la didattica tecnico-pratica. In questo senso, c'è stata una differenza di trattamento tra i vari indirizzi scolastici, che ha penalizzato soprattutto i licei.

Nel periodo iniziale è arrivato il lockdown duro e crudo; tra l'altro in quel momento l'attività era al 100% a distanza, mentre poi nell'anno 20-21 ci hanno salvato i laboratori, che ovviamente per un alberghiero costituisce una differenza di esperienza ma anche organizzativa, perché le attività di laboratorio online hanno tutta una logica diversa da quella che è poter svolgere le attività di laboratorio in presenza. Nelle prime settimane, nel periodo di lockdown estremo, l'attività è stata solo online, tutti a casa. (E-DS)

Il peso di una scuola come la nostra, che è una scuola tecnica e professionale, e che comunque, anche adesso, sentiamo come un vuoto che in parte potevamo colmare, ma che credo nessuno sia riuscito del tutto a colmare, è proprio la parte pratica e operativa. Ossia: i simulatori vanno benissimo, le attività in remoto sono state necessarie, ma la parte pratica è insostituibile. E la presenza adesso la sentiamo come importante. E qualcosa è stato perso, certamente, perché molte cose devono essere fatte in presenza. Lo scorso anno abbiamo avuto la possibilità, per qualche corso, non per tutti, di stare in presenza e l'abbiamo fatto, con tutte le difficoltà del caso. (A-DS)

Quello che è rimasto è che le attività di laboratorio si facevano in presenza nel corso di tutto l'anno. Questo secondo me, per l'esperienza dei ragazzi, iscritti a una scuola come questa piuttosto che a un liceo dove stavano a casa tutta la settimana, è stata una differenza molto significativa nella loro esperienza di vita:

ho avuto la sensazione che fosse un appuntamento significativo e che anche ha visto presenti i ragazzi in grande misura, non è che fossero desertificate queste lezioni. (E-DS)

Ne deriva una riflessione sul senso ed il valore che può avere la pratica, e l'allenamento alla pratica stessa, che non può essere dato per scontato, soprattutto per quelle scuole considerate maggiormente teoriche:

i ragazzi hanno piacere di lavorare su un'attività pratica, ma vedo proprio difficoltà di concentrazione per tutta l'ora. Stare tutto il tempo a disegnare: "Siamo stanchi", "Com'è difficile". (A-FG)

Io ho notato che un effetto della DAD è stata la voglia di fare cose pratiche: loro non ne potevano più di preparare documenti e presentazioni. Quando siamo tornati in presenza, con un'altra classe, siamo andati a piantare degli alberi e per loro quello è stato liberatorio. Anche le attività di laboratorio sono una possibilità per loro di allontanarsi dagli schermi. (B-FG)

Interessante, in questo senso, è quanto è stato riferito rispetto ai licei musicali:

un caso molto particolare sono i musicisti, che il lockdown ha messo seriamente in crisi, perché i primi a fare la fame a casa, nel lockdown, erano i musicisti. Tutta la parte della cultura non a stipendio fisso ha avuto processi di pauperizzazione non indifferente, quindi magari il genitore dice "io adesso faccio studiare mio figlio e poi cosa fa?". Durante il lockdown loro sono quelli che hanno avuto maggiori difficoltà. Tant'è che, ad esempio, le maggiori criticità dal punto di vista di gente schizzata, chiusi in casa, anoressici, bulimici, a livello di numeri anche tre o quattro per classe, perché nel liceo musicale, che è in un altro luogo ed è praticamente un micro-campus, per loro suonare insieme, eccetto i pianisti perché sono balconati di loro, è fondamentale. Ad esempio, durante il lockdown loro hanno messo a frutto moltissime competenze dal punto di vista della gestione dei suoni e della produzione audio-video in sincrono. Hanno fatto dei lavori davvero molto importanti. (B-DS)

In alcuni casi, peraltro, proprio la percezione di sedentarietà e di mancanza di attivazione globale dovuta alla chiusura e alla permanenza davanti agli schermi ha fatto sì che i docenti, anche di discipline teoriche, spostassero parte della loro proposta didattica sulla laboratorialità. È stato dunque sperimentato un utilizzo meno passivo dell'ambiente digitale, cercando negli ambienti domestici e, al rientro, negli spazi della scuola strumenti per coinvolgere gli allievi su più livelli:

io personalmente ho cercato di programmare qualcosa che tenesse viva la manualità. Adesso, in seconda, me li sono ritrovati e vogliono che continui su



quella falsa riga. E io continuerò a presentare il lavoro come manualità, come quando erano a distanza. (A-FG)

In questo senso, peraltro, alcuni dirigenti hanno notato come il passaggio al digitale sia stato una cartina di tornasole dell'effettivo investimento da parte dei docenti in uno stile di insegnamento più operativo e laboratoriale. Molti laboratori pratici, durante la DAD, sono rimasti attivi, pur con i dovuti distinguo se il docente ne aveva le risorse, in termini di strumenti e competenze, e la sensibilità rispetto alla loro importanza. Quando, poi, è stato possibile il rientro in presenza, si è potuto capire quali insegnanti effettivamente credessero nel valore della pratica e quanti, invece, pur avendone lamentato la mancanza, non hanno poi concretamente portato le classi nei laboratori, ma sono rimasti in aula o hanno ritenuto preferibile permanere in didattica online. Certamente, in questo caso, possono aver inciso vincoli logistici della scuola o la paura di ammalarsi e/o di esporre altri al contagio, ma, a detta di alcuni degli intervistati, è intervenuta come variabile anche l'inerzia a rimanere nello *status quo* dovuta al fatto che l'alternativa laboratoriale non era poi così significativa per loro.

Spesso, peraltro, lo era per gli studenti, che, da quanto emerge dalle interviste, hanno frequentato con assiduità i laboratori a scuola, non solo per avere la possibilità di uscire di casa e stare con i compagni, ma anche per tornare a sperimentare al meglio.

Questo, specialmente per i licei e alcuni istituti tecnici, mentre i docenti degli istituti professionali hanno di norma mostrato maggiore motivazione rispetto al far venire a scuola gli alunni per svolgere le attività pratiche, quantomeno per le materie d'indirizzo.

Noi siamo un istituto tecnico quindi i laboratori dovevano funzionare. Però c'è stata questa enorme corsa a non venire. Paradossale, ma tutti quelli che si riempiono la bocca con "didattica laboratoriale", bisognava portarli nei laboratori, quando nella normativa è stato chiaro che la didattica laboratoriale si poteva fare immediatamente i docenti venivano a dirmi "No ma a noi il laboratorio non serve. Possiamo fare le lezioni teoriche". La paura del covid? Può essere, non nego che alcune nostre amiche che venivano a dirmi "No non serve il laboratorio di elettronica, assolutamente", mi veniva voglia di dire "Ma allora perché io devo far la fatica di trovare 20.000 euro per rifare il laboratorio di elettronica se poi non lo utilizzate?". È un po' contraddittorio. Ci si riempie la bocca con il termine "didattica laboratoriale", ma poi quando l'istituto lo permette, e anzi la normativa dice "Venite", improvvisamente non serve più il laboratorio. (D-DS)

Lo stesso discorso vale per i PCTO, che sono stati tra le prime proposte didattiche ad essersi interrotte, in alcuni casi, a detta dei dirigenti, con sollievo da parte di quei docenti che vedevano in questo ambito ordinamentale più un limite che un'opportunità:

Così anche come il PCTO, che è l'alternanza scuola lavoro, ovviamente è stata penalizzata. (I-DS)

Tra gli altri aspetti dell'alternanza e del PCTO, siamo riusciti a salvare parte della formazione sulla sicurezza e alcuni incontri con esperti o attività trasversali, come sono quelle del curriculum, del colloquio di lavoro. Il ragionamento che c'è stato, che già risultava estremamente pesante: là dove qualcosa di PCTO poteva entrare in un dialogo con una didattica ordinaria aveva senso, ma spesso ci sono state proposte attività che sarebbero state aggiuntive, e abbiamo avuto la sensazione che sarebbero state dei segnaposto. (E-DS)

Molti docenti, in fondo, hanno gioito di questo, ma un senso il PCTO ce l'ha ed è chiaro che il poter... il riuscire a andare a lavorare fisicamente in un luogo diverso dalla scuola, con tutte le relazioni, con il personale, la consegna, lo sviluppo, il senso di responsabilità... tutti questi aspetti sono venuti meno. (I-DS)

Le metodologie attive e le attività laboratoriali, interne ed esterne alla scuola, sono efficaci quando diventano costitutive dell'impianto didattico, mentre poco incidono sull'apprendimento se rimangono iniziative estemporanee o, comunque, modalità di cui i docenti stessi non sono convinti. Differente è la ricaduta laddove lo stile di lavoro è laboratoriale nella sostanza e, addirittura, trasversale alle varie proposte della scuola. Per esempio, una docente è intervenuta nel confronto sulla differenza tra presenza e remoto in termini di distrazione raccontando che, talvolta, in un'apparente assenza di concentrazione, gli allievi, mentre ascoltano una spiegazione, se possono, si dedicano ad attività più manuali legate alle loro materie di indirizzo, come ad esempio il disegnare.

Io vedo a partire dalla mia materia, vedo che effettivamente, loro vorrebbero già fin dall'inizio avere a che fare con qualcosa che è in sintonia e coerenza con la loro scelta di indirizzo. Allora, il fatto che si trovano a fare meccanica e poi, però, devono studiare diritto, italiano, storia, inglese, questo li disorienta molto, moltissimo. E trovo che invece, per esempio, nelle sezioni di grafica, è più evidente questa cosa. Perché loro hanno la possibilità di disegnare. Cioè: mentre il professore spiega, a fianco al quaderno per prendere gli appunti, loro hanno un foglio e stanno tentando un disegno che magari hanno iniziato alla prima ora. Anche bravi, fanno delle cose proprio belle. E allora, ecco che il loro rapporto con il loro futuro inizia... è già iniziato, però è iniziato in una maniera ancora spontanea. Anche quelli di meccanica vogliono costruire, vogliono fare delle cose che hanno a che fare con i motorini, con i motori in generale. (A-FG)

Questo ragionamento, oltre a ricordare che l'attivazione del corpo durante l'ascolto non comporta necessariamente un calo dell'attenzione, chiama in causa due questioni importanti: il valore di tenere legati i ragazzi e le ragazze agli interessi che li hanno portati a scegliere quella determinata

scuola, evidenziando il raccordo tra le varie discipline proposte in essa e, insieme, il valore delle intelligenze multiple nel sostenere processi di apprendimento più robusti e di conseguenza carriere scolastiche di maggiore successo (Gardner 1983; 1999; Nussbaum 2001).

Una ragazza che disegna mentre ascolta una lezione non sta necessariamente venendo meno alla richiesta di attenzione da parte del docente, specialmente se si tratta di una fruizione più passiva di contenuti. Più probabilmente sta indicando il bisogno di attivarsi su piani diversi delle sue esigenze e competenze. Compito della scuola è anche cogliere questi segnali, per poi riportare al rispetto delle regole scolastiche, ma anche allo sviluppo delle capacità dei soggetti che le sono affidati.

A conferma di questa suggestione vengono i numerosissimi passaggi delle narrazioni nei quali ragazze e ragazzi, specie nei racconti sul passato, hanno riferito che il tempo della chiusura in casa è stato occasione proficua per scoprire o riscoprire passioni, per dedicarsi al movimento, alla cura del corpo, alla musica, all'arte, al gioco. Molti di loro hanno saputo elaborare strategie per dare al corpo la possibilità di sentirsi vivo e attivo, anche con espedienti decisamente creativi, e hanno attivato le loro intelligenze e competenze in maniera differente e talvolta più globale rispetto a quello che può avvenire in una giornata scolastica incentrata su libro, lavagna e permanenza al banco.

Ho deciso di dividere la giornata in ore da dedicare a varie cose. (G25F)

Ho scoperto passioni che negli anni avevo abbandonato, ho letto libri, cucinato la mia prima torta, preso il sole in giardino e anche la sana abitudine di fare ogni giorno un giro in bicicletta con mio nonno, che in quel periodo aveva un enorme bisogno di affetto. (B8F)

Devo essere onesta, non me la sento di dire che la quarantena – o almeno, la prima – sia stata micidiale per me; forse, per la prima volta in tanto tempo, potevo dire di aver ritrovato quella voglia di fare che avevo perso da tanto.

Per prima cosa, e forse quella più importante, uscii dal blocco dello scrittore.

La mia passione, che per tanto tempo si era sentita soffocata e tenuta in gabbia, era uscita fuori con prepotenza, facendo nascere dalla situazione peggiore possibile uno dei punti cardini del mio miglioramento: la mia prima opera, nata col solo scopo di donare un po' di allegria a un periodo triste come quello che stavamo attraversando.

Decisi di spogliarmi di qualsiasi paura, e la pubblicai. (A23F)

Decisi innanzitutto di comprare un puzzle da 3000 pezzi raffigurante un paesaggio dei paesi scandinavi. (C2M)

Per cercare di ammazzare la noia ho cercato di svolgere più passatempi possibili: ho alternato da pasticceria stellata a pittrice illuminista, da esperta del cinema ad assennata giocatrice di burraco. (C13F)

Cosa poteva fare un'adolescente in casa per due mesi con la voglia di uscire e fare nuove esperienze? Cercai di imparare a fare cose nuove tipo: cucinare, disegnare (cosa che mi riusciva abbastanza bene), scrivere (mi libera da ogni pensiero). (G11F)

Mi raccontava un ragazzo che durante quel periodo ha imparato a cucinare, perché ascoltava la lezione ma intanto faceva esperimenti in cucina. (C-DS)

Certamente si è trattato di una via di fuga dalla costrizione tra le mura di casa e, almeno per alcuni, dalla paura e dalla noia, così come è avvenuto per molta parte della popolazione adulta, che, com'è noto, nei giorni di quarantena ha scoperto il piacere d'informare pizze e cantare dai balconi.

Ma è possibile ipotizzare che non si sia trattato solamente di questo. La necessità di riorganizzare il proprio tempo e il bisogno di sentirsi vivi e vitali possono infatti essere stati il motore di una riscoperta di quella pluralità di intelligenze, competenze e abilità di cui ognuno dispone e delle quali, come lamenta Gardner (1983), la società e la scuola, man mano che si procede con la formazione e la socializzazione, tendono a fare a meno, dando spazio privilegiato all'intelligenza logico-matematica e a quella linguistica a scapito della molteplicità di competenze di cui ciascun allievo e ciascun docente è portatore.

La sfida del rientro in presenza, in tal senso, potrebbe proprio essere questa: riorganizzare la didattica riservando spazi specifici e trasversali alla pluralità delle intelligenze individuali, al corpo, alla comunicazione non verbale, per meglio contribuire all'efficacia dell'offerta formativa, al coinvolgimento e alla valorizzazione del singolo e del gruppo, all'equilibrio tra ambiti di vita e ruoli degli studenti, ma anche dei docenti.

Si provi a pensare a quanto furibonda, veloce e oppressiva sia la nostra quotidianità, quanto poco tempo ciascuno di noi ha per fare ciò che più ama e dedicarsi ai propri interessi. (B12M)

Ero felice di aver finalmente trovato un periodo per riuscire a dedicarmi anche alle mie altre passioni. (B5M)

Restando sul tema della pluralità di intelligenze, ma anche delle esigenze presenti all'interno della popolazione scolastica, un ultimo e imprescindibile punto di attenzione è quello legato all'esperienza delle allieve e degli allievi con bisogni educativi speciali. La loro partecipazione alla vita scolastica è stata sin dall'inizio oggetto di riflessione e anche di indicazioni

normative, che hanno presentato luci e ombre su cui tornare a ragionare, specialmente pensando alle linee guida che regolamentano la scuola italiana come scuola dell'inclusione. (Cottini 2018; Mangiatordi 2019; Santagati 2020; 2021; Santagati, Colussi 2021; 2022; Colombo M., Santagati 2022;

Per i ragazzi e le ragazze con BES, insieme ai compagni figli di operatori sanitari, è stata infatti garantita la possibilità di frequentare la scuola, alla presenza dei loro docenti. Questo ha consentito di dare attenzione individualizzata a soggetti più fragili, in alcuni casi alleggerendo il carico di cura per le famiglie, in altri mantenendo un minimo di routine e regolarità, in altri ancora offrendo strumenti aggiuntivi o compensativi rispetto a quelli previsti per la didattica digitale e per il lavoro in autonomia a casa:

sono stati sempre in presenza i ragazzi con disabilità e i ragazzi con i bisogni educativi speciali, su cui la scuola ha sempre un'attenzione privilegiata. Anche perché, devo dire, noi siamo scuola polo per l'inclusione e quindi abbiamo un numero elevato di studenti fragili, non nel senso medico, ma nel senso relazionale. Per loro perdere una settimana di scuola significa perdere un anno intero e regredire, sostanzialmente. E quindi la presenza a scuola con il docente di sostegno, con i docenti disponibili a venire a scuola in presenza, è stata importante. (A-DS)

Per contro, alcuni docenti e dirigenti hanno notato che questa opportunità, per certi versi, strideva con la logica dell'integrazione che permea la normativa italiana sugli allievi con BES, in quanto la possibilità di recarsi a scuola data solo a loro avrebbe comportato disparità di trattamento rispetto ai compagni e un'incoerenza di fondo in termini di inclusione:

c'è stato un canale di ricerca di una qualche dimensione inclusiva, in una situazione che aveva poco di inclusivo: era un dare alle famiglie un servizio di appoggio perché potessero collocare i ragazzi, mi permetta la parola, soprattutto quelli più complicati da gestire a casa, ma ovviamente la base di partenza era una situazione che di inclusivo non aveva proprio niente. (E-DS)

Però, secondo me, come scuola e istituzione si poteva fare in altro modo. Anche perché, è giusta l'inclusione e io sono una gran sostenitrice dell'inclusione, ma è anche vero che l'inclusione implica anche il potenziamento di chi ha bisogno di dare procedura. Cioè: lasciare a casa il bravo solo perché ha più bisogno il meno bravo, secondo me, non va bene. Certo, a casa funziona meglio il più bravo, però, forse mi chiedo se si possa pensare in altro modo. (A-FG)

Queste sono dunque le prime domande che la chiusura della pandemia ha posto alla scuola dell'inclusione: che senso ha fare parti uguali tra impari o, dall'altro lato della medaglia, dare strumenti e occasioni uguali a soggetti diversi? Quali criteri consentono d'individuare un soggetto fragile e di definire i confini della fragilità? Se è vero che la percezione da parte degli

operatori della scuola è stata di una serenità da parte degli studenti di fronte a questa disparità di trattamento, l'emergenza pandemica ha esasperato gli interrogativi sia su cosa si possa fare per garantire un'inclusione sostanziale di tutti gli allievi, sia su quali siano i soggetti più bisognosi di trattamenti speciali, sia infine su cosa sia in grado di fare la scuola per sostenere il potenziamento dei soggetti più dotati.

Un tentativo di risposta a questi interrogativi e un segno di attenzione a queste criticità è venuto da quelle scuole che hanno applicato la normativa in maniera rispettosa, ma divergente, provando a far sì che l'apertura delle scuole a soggetti fragili divenisse occasione per sperimentare l'inclusione in modo innovativo<sup>4</sup>.

In primo luogo, c'è stato il tentativo di considerare i bisogni educativi speciali in maniera ampia, allargando la gamma delle possibilità a tutti quei soggetti che, proprio nel tempo della DAD e della DDI, presentavano un bisogno maggiore di uscire di casa ed essere presenti a scuola. Si è partiti, ad esempio, da coloro che facevano più fatica a partecipare alla scuola da remoto e che quindi erano nella maggiore fragilità dal punto di vista del rischio di dispersione scolastica. Queste ragazze e ragazzi sono stati tra i più fragili nel periodo della pandemia e probabilmente la possibilità di riportarli a scuola avrebbe consentito una maggiore tenuta nella motivazione e nella partecipazione.

Una sensazione di limite nel riuscire a dialogare, a tenere la relazione con famiglie e alunni, tanti, che erano un po' periferici prima e che sono andati fuori dalla bolla di interazione della scuola. [...] Il bilancio è di sicuro di una fatica e una sensazione di relativa efficacia in questo. (E-DS)

La scuola del covid 19 e del post-covid 19 può in effetti essere considerata la scuola che ha fatto emergere in maniera ancor più marcata la pluralità presente nelle aule e l'importanza di una progettazione flessibile e personalizzata:

abbiamo anche via via incrementato e differenziato la casistica di quegli alunni che erano invitati a essere presenti a scuola: dato che erano alunni con bisogni educativi speciali, è tale il numero e il ventaglio di situazioni che corrispondono a questa "etichetta". (E-DS)

Per converso, questo sguardo ampio ha fatto sì che alcuni ragazzi e ragazze con BES siano stati lasciati a casa perché, in quel momento, per loro,

<sup>4</sup> Anche nel Corso della rilevazione per la presente ricerca si è cercato di dare attenzione all'inclusione di tutti i soggetti che partecipavano alla vita scolastica nelle classi coinvolte nel campionamento. Come meglio specificato nel capitolo 6, hanno preso parte alla rilevazione anche allieve ed allievi con bisogni educativi speciali, che hanno portato il loro contributo, con le competenze che gli erano proprie e con l'affiancamento dei docenti e dei compagni.

quella era la migliore condizione per una buona frequenza scolastica. Torna anche qui il ragionamento illustrato poc' anzi sull'opportunità, per i soggetti che hanno un'autonomia in quel senso, di svolgere da casa alcune ore o giorni di lezione, con maggiore rilassatezza e, per alcuni, minori vincoli dal punto di vista motorio. Per esempio:

in alcuni ragazzi del sostegno, quindi ragazzi con disabilità, certe volte si sono verificati dei miracoli con la didattica a distanza. Secondo me era dovuto proprio all'assenza del coinvolgimento corporeo, della mediazione corporea nella relazione, che per certi aspetti ha avuto un effetto un po' liberatorio, ha liberato da un'ansia di performatività. (G-FG)

Ancora, la digitalizzazione della didattica è risultata per alcuni allievi una risorsa notevole per l'inclusione, ma, per altri, date le specifiche disabilità e bisogni speciali, ha comportato l'emergere di nuove difficoltà e l'aprirsi di ulteriori interrogativi circa l'inclusione:

trovare il modo per cui questi strumenti siano compatibili con la presenza di G. ancora non mi è riuscito. (C-FG)

Infine, appare trasferibile alla didattica non emergenziale la scelta compiuta da alcune scuole di cogliere la possibilità di avere in presenza i ragazzi con BES per formare, insieme a loro, gruppi inclusivi. Una prima modalità è stata quella di chi ha proposto ai ragazzi a scuola tre opportunità: esperienze di gruppo con allievi delle altre classi ugualmente presenti a scuola; esplorazione e appropriazione degli spazi comuni della scuola, in continuità con quello che avveniva prima e che sarebbe avvenuto nuovamente in futuro; coordinamento con la classe in remoto, collegata in DAD:

anche durante il lockdown i docenti sono sempre stati presenti e sono state fatte delle esperienze veramente interessanti. Come liceo adesso abbiamo 32 studenti diversamente abili e siamo specializzati su autismi e autismi gravi, quindi una roba bella tosta, e, pur nella ristrettezza degli spazi, anzi questa adesso aiuta ancor di più, perché ovviamente questi ragazzi non possono stare tutte le ore in classe perché ne dicano i grandi teorici sull'inclusione, però non stanno in luoghi chiusi, stanno in laboratori che sono fatti nei corridoi, per cui questo sembra veramente la Casbah di Algeri. Ed è un livello di inclusione veramente molto alto. (B-DS)

È partito quindi un tentativo di mettere in rapporto il lavoro che faceva questo gruppetto di ragazzi, non piccolissimo perché erano 20/25, quindi già un numero che andava gestito, con quello che la classe faceva. (E-DS)

La seconda scelta, ancor più sfidante, ma altrettanto interessante anche per il futuro della scuola, è quella di chi ha proposto ai propri allievi di re-

carsi a scuola, a turno, per seguire le attività didattiche con i compagni con BES. Tale possibilità è stata un tentativo di superare il rischio di disuguaglianza che ha introdotto una disparità di trattamento in positivo, consentendo la prosecuzione dei percorsi d'integrazione e, al contempo, lo sviluppo di competenze, abilità e intelligenze per tutti gli allievi.

La cosa che ci ha fatto piacere, di questa attività, è che noi siamo stati individuati da un'associazione, *Human Right Watch*, che è la più grande associazione che lavora sui diritti delle persone disabili, che ha presentato la nostra attività in una conferenza ONU: ha lavorato con gli studenti, ha fatto queste indagini sui nuclei di supporto, che erano previsti dalla normativa, per cui non è che abbiamo inventato una cosa fantastica, ma ha stupito molto. È venuta, ovviamente online, la referente di *Human Right Watch* che ha fatto le interviste a tutti e l'ha presentata come una buona pratica di sostegno di persone fragili; la questione che secondo me è importante è che noi non abbiamo solo lavorato su persone fragili, parallelamente abbiamo fatto maturare la conoscenza dei vari ragazzi che si sono resi disponibili nell'affiancamento e abbiamo tenuto la scuola sempre aperta, compatibilmente con le limitazioni normative. (G-DS)

Ed è la parola scritta dei ragazzi e delle ragazze a dare la migliore risposta sul senso della scuola dell'inclusione. A titolo di esempio, due stralci di narrazione. Il primo, di un ragazzo con BES, dà la viva immagine dell'importanza e, insieme, della fatica della partecipazione alla vita scolastica. Il secondo è stato scritto da un compagno di un altro ragazzo con BES, che, immaginandosi giornalista sportivo nel futuro, attribuisce con riconoscenza il merito di quella scelta all'aver condiviso, nella sua esperienza scolastica, la quotidianità con un compagno non vedente:

mi sono mancati i miei compagni, la merenda insieme, fare la pausa, le uscite, la palestra, incontrarli e anche salutarli. Quello che non volevo perdere era l'amicizia dei miei compagni. (B18M)

C'è una cosa a cui non sono più abituato: la confusione e a volte mi sento un po' disorientato. (B18M)

Mi sono interessato alle telecronache delle partite. L'idea è nata pensando a G., un ex compagno del liceo che purtroppo non ha mai potuto assistere allo spettacolo che ci regala lo sport in generale. Per tutti i ragazzi come G. provo a raccontare con l'anima ciò che mi fa impazzire e spero che in futuro io possa imparare qualcosa da loro: per esempio, era sbalorditiva la memoria che aveva sviluppato G. Me ne basterebbe anche solo una briciola e ne sarei veramente contento. (C6M)



### 3.3 Buone pratiche e possibili modellizzazioni

Sullo scaffale della struttura organizzativa della didattica a distanza la concretezza delle singole scuole, se non addirittura delle singole giornate, ha collocato innumerevoli esempi di buone pratiche, efficaci in termini di socializzazione o di acquisizione di conoscenze e competenze. Anche dalle scuole incontrate in questa rilevazione è stato riferito un numero significativo di attività che hanno saputo rispondere ai bisogni del momento peculiare che la scuola italiana stava attraversando, ma anche alle esigenze più generali della scuola del nuovo millennio.

Alcune di queste, come detto, sono state riconosciute nel loro valore da realtà che, a livello locale, nazionale ed internazionale, si sono dedicate ad analizzare e diffondere le pratiche efficaci ed innovative implementate durante il tempo della DAD e della DDI. Altre sono confluite in tavoli di lavoro, progettazioni innovative, reti di scuole:

il mio giro di interlocuzione, anche perché sono fra i fondatori, è il giro di Avanguardie educative. Ad esempio, adesso parte una sperimentazione, con un numero ancora più ridotto di scuole, con la sperimentazione di “*Learning to become*” dell’UNESCO. Ad esempio, lì, vi è il superamento delle discipline, la dimensione oltre il cognitivo, la dimensione delle competenze, delle relazioni, la dimensione crossmediale. Saranno una decina di scuole in Italia. Questo come ho detto è stato possibile da tutto il lavoro precedente, e ci stiamo muovendo in maniera coerente nel mantenere questa capacità di innovazione, che non è solo tecnologica ma è anche pedagogica. (B-DS)

In questa sede non ha senso offrire una documentazione dettagliata delle singole pratiche. Piuttosto, è utile descrivere tali proposte indicando in esse i loro tratti di trasferibilità e possibile modellizzazione.

Le esperienze virtuose sono sempre calate nel contesto che le esprime, della struttura sociale che le condiziona e che è abitato da soggetti esercitanti la loro agency, in una circolarità non necessariamente replicabile *tout court* in un ambito differente. Le scuole che hanno portato la loro testimonianza hanno raccontato esperienze situate e quindi non generalizzabili. Alle differenze sociali e ambientali si somma «l’autonomia scolastica, che potrebbe funzionare meglio per tante ragioni. Però è autonomia, per cui può succedere che, davvero, nel giro di dieci chilometri ci siano tre scuole formalmente identiche, ma nella sostanza diversissime». (I-DS)

Più che trasportare altrove un’esperienza, quindi, è utile coglierne il senso particolare, comprenderne le scelte e le competenze che le sottostanno, individuare le tipologie di strumento e metodo a cui fa riferimento e, a seguire, prenderla a modello per portare nel proprio contesto scolastico ciò che può essere utile e produttivo. In alcuni casi potrà aver senso ripetere la pratica così come è stata proposta altrove. In altri, più frequenti, saranno la

prospettiva alla base della pratica, o il riferimento metodologico, o gli strumenti ad essere trasferibili da una scuola all'altra, in una logica di modello a cui fare riferimento per poi definire il proprio *habitus* e la propria identità.

Una prima categoria di attività interessanti per una modellizzazione sono quelle che hanno predisposto ambienti di apprendimento, reali e virtuali, nei quali sperimentare la cooperazione fra pari. Si è già detto molto al riguardo, per cui in questo paragrafo sarà sufficiente indicare alcuni esempi concreti, a partire da tutte le attività di lavoro in gruppi e sottogruppi, che hanno consentito a ragazze e ragazzi di sperimentare l'autonomia nella progettazione di un lavoro e nello svolgimento di un compito, di esercitare le proprie competenze in termini di leadership e di ruoli all'interno di un gruppo, di sviluppare pensiero critico, curiosità, empatia e collaborazione.

In questo caso, le esperienze significative e modellizzabili sono anzitutto quelle che hanno offerto a ragazze e ragazzi l'occasione per incontrarsi, dapprima online e poi, a poco a poco, in presenza, sfruttando l'opportunità di essere un numero ristretto di persone e la flessibilità di orari e spazi che permetteva di non creare assembramenti. In questi incontri è stata data anche l'opportunità di uscire dalla cerchia del gruppo classe, incontrando online soggetti diversi, proprio nel momento in cui le occasioni d'incontro casuali e con estranei erano diventate limitate, se non del tutto inesistenti. La dinamica interessante e trasferibile qui sta nel fatto che la scuola ha proposto agli studenti un contenitore (il gruppo di lavoro, il gruppo di studio, il gruppo per l'esercitazione) e poi ha lasciato che la definizione dei contenuti e la strutturazione di modalità e regole di utilizzo procedesse in un dialogo tra i docenti e studenti. Alcuni li hanno resi contesti per il confronto, i dibattiti e gli approfondimenti, altri ne hanno fatto luogo per attività creative e laboratoriali, altri ancora hanno strutturato spazi per il *tutoring* e l'auto-mutuo aiuto. È evidente quanto questa sperimentazione, in alcuni casi già avviata nelle scuole prima della chiusura, possa procedere con significativi risultati anche ora.

È stato quasi sempre possibile realizzare in modo estremamente proficuo lavori di gruppo a distanza, che prevedevano che loro, fuori dall'orario scolastico, poi si trovassero in piccoli gruppi. Io, tra l'altro, l'anno scorso ho fatto una sperimentazione, perché avevo due prime, e ho formato piccoli gruppi misti delle due prime in modo tale che conoscessero anche altri ragazzi. Ho proposto un progetto sull'*Odissea*, che prevedeva la realizzazione di un prodotto multimediale, nel quale, tra l'altro, sono entrate in gioco un sacco di competenze differenziate. Si sono creati gruppi piccoli, con la realizzazione di storie a fumetti, che venivano poi illustrate dai ragazzi. Quindi: grande collaborazione, so che spontaneamente (neanche tanto spontaneamente perché noi abbiamo utilizzato molto questa cosa) sono nati dei gruppi di studio. Consideri che in questa classe c'è una ragazzina in particolare, alla quale io ho cercato di dedicare maggiore

attenzione, che arrivava a quindici anni dall'Egitto, quindi chiaramente questa cosa è stata anche un'occasione per spingere alcuni compagni, specialmente nelle attività di gruppo, ad essere anche un po' di sostegno, specialmente sul versante dell'apprendimento linguistico. (H-FG)

C'è un rapporto dell'Unesco di qualche giorno fa che dice che durante il lockdown si è persa in maniera significativa l'empowerment degli studenti nella politica scolastica, si è persa la loro voce. Quello che noi abbiamo visto da noi è che è successo esattamente il contrario; anzi, la creatività di molti studenti ha generato modi nuovi e per noi impensati, di rispondere, di attualizzare nel nuovo contesto digitale del lockdown alcune delle caratteristiche della nostra scuola. Faccio un esempio: quello che poi è stato pluripremiato, il progetto "Compagni di studio". È stato messo su dai rappresentanti di istituto. Ecco, apro e chiudo parentesi, non c'è mai stato negli anni precedenti una serie di assemblee studentesche così ben riuscite e così ben gestite come nel periodo del lockdown. "Compagni di studio" ha fatto questa operazione. Al liceo B lo slogan è "scuola-casa", e se è casa puoi rimanerci quanto vuoi. Chiunque poteva rimanere a scuola senza avere un adulto custode, con un patto di reciproco rispetto, per fare i compiti, ma anche per cazzeggiare e stare qua con gli amici. Questa cosa, che è stata molto sentita sempre, durante il lockdown ovviamente non è stata possibile, e anche adesso è più faticosa per il distanziamento. I rappresentanti d'istituto hanno messo in piedi questa operazione "Compagni di studio" in cui hanno fatto la stessa roba, cioè "ci aiutiamo a fare i compiti". Hanno trovato tra di loro una serie di tutor e hanno offerto la possibilità di lezioni di supporto, di recuperi, fra di loro. Senza che noi ci mettessimo veto, noi abbiamo solo detto che era un'idea geniale. E su loro richiesta abbiamo messo una sorta di bollino. (B-DS)

In linea con questa logica sono tutte quelle attività proposte dalla scuola che hanno dato voce e spazio al protagonismo dei ragazzi. In alcuni casi si è trattato di proposte già presenti, mentre altre sono state ideate *ex novo*. In entrambe, il valore aggiunto è consistito nel fatto che tali proposte sono state ideate e pensate con sguardo innovativo, osservando e contestualizzando i bisogni emergenti e sfruttando il potenziale e le caratteristiche del mezzo digitale. I gruppi teatro, le redazioni, gli sviluppatori di *contest*, gli editori degli annuari, si sono espressi in modalità digitale, implementando le loro competenze e proponendo contenuti e strumenti coerenti con le potenzialità e i vincoli dell'online, ma anche con i bisogni del momento che stavano attraversando. Il tutto con l'accompagnamento dei docenti che, a loro volta, hanno messo in campo le loro competenze, le loro capacità tecniche, la loro creatività.

Il recupero del gap cognitivo che c'è stato non può essere ricercato per sé stesso, ma deve essere ricercato all'interno di una modalità relazionale. Il tutto all'interno di una il più possibile significativa attenzione ad attività che coinvolgono in maniera completa il soggetto. Ad esempio, siamo rimasti stupitissi-

mi, noi abbiamo il magazine che è gestito come una redazione giornalistica vera e propria: c'è il direttore, che è anche la mia social media manager, e dentro il magazine ci sono i vari redattori. È una vita redazionale dove ognuno svolge un compito. (B-DS)

Molte attività svolte si sono tramutate in video: abbiamo prodotto video a seconda delle materie, che siano afferenti all'attività sportiva, all'attività teatrale, ad attività più prettamente relazionali, ci sono dei video di carattere musicale... La lezione ovviamente veniva svolta, ma nello stesso tempo la didattica a distanza ci ha dato delle opportunità; ha dato ai ragazzi, vuoi la necessità, vuoi stimoli di diversificare la monotonia quotidiana, a produrre, anche alcune cose che hanno avuto uno spessore molto alto. Nel nostro sito ci sono tutti i lavori prodotti in lockdown, compreso anche l'annuario scolastico che è stato prodotto in quel periodo ovviamente con l'aiuto degli insegnanti, perché si vede che c'è la mano di chi ha saputo guidare questa creazione. Abbiamo tutta una serie di prodotti legati allo stretto periodo del lockdown, e poi abbiamo tutte le attività che abbiamo svolto successivamente. (G-DS)

Tramite in particolare i nostri social, quindi Facebook, il Magazine online e Instagram, abbiamo fatto: la poesia della settimana, il contest matematico della settimana, il contest fisico... Tra queste, quella decisamente più significativa è una questione filosofica, che ha messo in piedi la prof. M., che è una riflessione settimanale fatta da un insieme di studenti, una rubrica settimanale, nella quale fissavano un tema e lo svolgevano dal punto di vista filosofico, ma un tema della contemporaneità, di oggi. È stata veramente una cosa stupefacente, sono rimasto veramente basito. (B-DS)

Abbiamo avuto la fortuna di avere dei creativi, che credo sia una condizione fondamentale, perché per riuscire a dare un prodotto devi avere una persona che è in grado, tant'è che abbiamo un docente che segue l'attività teatrale che è stato di grande aiuto e ha fatto cose molto belle che toccano diversi aspetti: fai fatica a farlo con la matematica o con l'economia aziendale, ma molto facilmente lo fai sulle lettere, le discipline artistiche o motorie, l'attività teatrale, su tutta una serie di attività, anche afferenti al diritto e alla legislazione. Sono state prodotte da parte dei ragazzi delle testimonianze di rilievo molto alto, sono stati seguiti e guidati, e per i ragazzi disabili, seguiti in maniera molto vicina. Ci sono delle foto in cui ci sono i prodotti dei nostri studenti disabili gravi e io, che li conosco personalmente, mi commuovo quando li guardo; c'è una poesia detta da tutti i ragazzi in Meet, disabili gravi anch'essi, che fa parte di uno spettacolo teatrale, che è anch'essa commovente. Hai dei coinvolgimenti che servono anche quando lo fai vedere agli altri, perché non è che la tieni tu, li condividi. Inoltre, gli studenti hanno fatto un'assemblea online; credo siamo stati tra i pochi che si sono inventati un'assemblea di istituto che coinvolgeva 1500 persone e i relatori. Loro stessi hanno costruito la piattaforma, la regia, il montaggio dei diversi interventi: questo vuol dire che le competenze che ci aspettavamo avessero o che gli abbiamo trasmesso sono valse anche in attività che avevano un respiro extracurricolare, cosa che è più difficile da ottenere con materie tecni-

che ovviamente, che ti lasciano meno spazio a possibilità di elaborazione culturale più ampia. Siamo stati contenti, abbiamo mantenuto questo profilo che ci ha dato soddisfazione, anche perché ci è stato riconosciuto: il premio Vignali è un premio importante, vinto con un progetto fatto dagli studenti a casa loro. È stato assegnato a un'attività svolta a distanza, a un'opera teatrale. [...] Ci sono interviste dei nostri studenti, hanno partecipato a trasmissioni, hanno fatto dei prodotti davvero molto belli, che ti toccano, nel senso che hanno quel duplice aspetto di competenza tecnologica e sviluppo emotivo. Un'altra attività è stata la riproduzione dei quadri, che era in pieno lockdown, fatta in casa con dei video, in cui partecipavano anche i genitori, cani e gatti. È quella la didattica a distanza, che ha messo insieme lo strumento, la competenza, l'emotività e la conoscenza dei contenuti. (G-DS)

La terza tipologia di proposte significative e modellizzabili riguarda tutte quelle attività che le scuole hanno progettato per accompagnare ragazze e ragazzi al rientro a scuola. Stretti tra norme sul distanziamento e restrizioni rigorose, insegnanti e dirigenti hanno provato a mettere in campo attività mirate al riallineamento con i ritmi della scuola in presenza, alla definizione del gruppo classe, alla socializzazione e all'emersione del sé. In questo caso, uno degli elementi più innovativi e trasferibili in una scuola impostata su competenze e intelligenze plurali è stato l'incremento di proposte che portassero ragazze e ragazzi all'esterno della scuola, sia nel senso di attività svolte all'aperto in modo da consentire incontri e contatti meno freddi e rigidi, sia nel senso di esperienze che restituissero la possibilità di abitare spazi e contesti che non era stato più possibile frequentare nei mesi precedenti. Il tempo e lo spazio della scuola si sono allargati a musei, mostre e teatri, ma anche ai viaggi in barca sul Delta del Po, all'accompagnamento musicale alla Marcia della pace di Perugia-Assisi e agli incontri con associazioni culturali e socioassistenziali. La scuola è andata sul territorio, sfruttandolo come opportunità per riscoprire il contatto in presenza e ha riportato il territorio a scuola, sfruttando il potenziale del digitale per mantenere il distanziamento, ma anche per accorciare le distanze geografiche (Pileri, Renzoni, Savoldi 2022). La didattica delle discipline si è così intrecciata con la quotidianità esterna alla scuola, consentendo di mettersi alla prova con autentici compiti di realtà.

Per riallineamento quest'anno abbiamo fatto due tipi di riallineamento: un primo tipo in particolare per le prime e le seconde, legato alla dimensione team building ed emotivo. Ad esempio, ad ogni prima, con i fondi stanziati dalla 440 sulla povertà educativa, abbiamo fatto un giorno, dalle 8:00 di mattina alle 4:00 di pomeriggio, gestito da K. D., associazione che lavora in particolare sulla migrazione, sulla formazione alla migrazione, che ha un centro in campagna dove abbiamo portato i ragazzi, una classe al giorno e hanno fatto un lavoro di giochi di ruolo. Essendo appena arrivati, dovendo stare a un metro di distanza a scuola, lì invece all'aperto... Per le seconde abbiamo fatto una cosa qui in palestra

con una psicologa che ha una compagnia di danza, che lavora molto tra corporeità e danza: un lavoro per tutte le seconde per riacquisire la dimensione di “relazione”. (B-DS)

Il primo anno facciamo sempre un progetto accoglienza che quest’anno aveva come macro tema “Qual è la tua strada?”. E per questo motivo abbiamo letto l’autobiografia di Omar Hassan, questo artista che è italo egiziano. È di Milano ed è un esperto di fama internazionale di action painting. Ha una storia che è molto simile a quella dei nostri ragazzi, perché nasce qui a Milano, peraltro in questa zona, la mamma italiana e il papà egiziano. [...] Abbiamo letto la sua autobiografia. [...] Un ragazzo di prima, l’altro giorno, uscendo mi ha detto: “Io, quando sono arrivato qua l’altro giorno, avevo un po’ di paura. Avevo paura della comunità araba, dei ragazzi arabi”. Lui è cinese. E ho detto: “E adesso, che li hai conosciuti i tuoi compagni?”. [...] Mi fa: “No, aveva ragione Omar Hassan quando ha detto che devi imparare a distinguere, c’è il buono e il cattivo dappertutto, ma l’importante è capire la persona indipendentemente dal colore. Che se le cose le fa giuste, allora può essere un mio amico”.

Lo ha detto così, in parole semplici, ma noi su di loro stiamo lavorando proprio sul capire qual è la propria strada. [...]

La piattaforma è attiva, è ormai attiva, fa parte della nostra quotidianità. [...]

Resta come arricchimento, come risorsa aggiuntiva perché, ripeto, abbiamo la possibilità di contattare questo artista: è di Milano, ma adesso è a Berlino per una mostra, si è collegato senza difficoltà. (A-DS)

L’ultima intuizione interessante, e trasferibile nella strutturazione dell’organizzazione scolastica, è quella delle scuole che hanno prestato attenzione alla creazione di routine e riti. Strutturare consuetudini per accompagnare i giorni della chiusura e dell’isolamento ha risposto anzitutto all’esigenza di aggregare la comunità scolastica, ricostruendo un senso di appartenenza che tenesse agganciati studenti e studentesse e, insieme, aiutasse a mantenere ordine e stabilità in un momento di totale ridefinizione di ritmi e abitudini. I rituali hanno infatti la capacità di definire un confine, creare e soddisfare aspettative, sottolineare momenti di passaggio ed elaborare esperienze significative e identità (Mantegazza, Romagnolo, 2022). Tutte dimensioni, queste, che hanno caratterizzato il tempo della DAD, ma che sono rimaste significative nei mesi della DDI e che possono continuare anche dopo il ritorno alla regolarità scolastica.

Nelle scuole incontrate, alcuni riti sono stati ideati e portati avanti dai dirigenti stessi, che si sono messi in gioco nel loro ruolo di guida e di punto di riferimento, offrendo a studenti e docenti momenti di confronto e spunti di riflessione regolari e costanti. Altri, invece, sono stati costruiti dai docenti e dagli allievi, che anche in questo modo hanno dato il loro contributo a definire confini e certezze nella scuola della DAD.

In una fase critica e fortemente perturbante come quella della pandemia, questa possibilità è stata un aiuto importante sul piano emotivo e, dall’altro

lato, proprio dal piano emotivo si è mossa. Al termine dell'emergenza, questa dimensione emotiva e questo senso di regolarità possono essere utili per costruire appartenenza e stabilità all'interno della struttura scolastica attraverso piccole certezze quotidiane ed eventi ricorsivi, come feste e cerimonie, che possono a poco a poco creare una tradizione, caratterizzare l'identità della scuola, alimentare il senso di appartenenza.

Poi, soprattutto nel primo periodo, io incontravo i ragazzi settimanalmente. Ed erano degli incontri volti più che altro a spiegare la normativa, proprio perché la normativa in quel periodo cambiava così, sotto gli occhi, e quindi anche noi, come scuola, eravamo sempre a rincorrere l'ultima circolare, l'ultimo decreto. E anche i ragazzi, in quella situazione di incertezza, avevano bisogno di capire. E comunque era un modo anche per me per essere vicina. E quindi c'erano degli appuntamenti settimanali, che venivano comunicati tramite il sito, tramite un link, i ragazzi si collegavano, io spiegavo tutti i vari passaggi. E quindi era un momento in cui i ragazzi venivano proprio informati, perché i ragazzi sono sempre stati informati, di tutti gli aspetti, anche pratici, normativi, burocratici. Questo avviene anche adesso. E infatti sono talmente informati che anche da soli vanno a cercarsi le circolari! Anche troppo, a volte, ma va benissimo così, nel senso che ci deve essere trasparenza. (A-DS)

Abbiamo poi lavorato su due cose. Una è la dimensione identitaria. Una comunità ha bisogno di riti, e noi abbiamo poi impostato tutta la giornata della scuola. [...] Due riti fondamentali rivolti ai docenti: una lettera con il mattutino e con il tramonto, che io la mattina ho scritto sempre per cento e passa giorni, e idem la sera, sul modello delle comunità monastiche della liturgia delle ore. Queste mail non erano solo di informazione e comunicazione: avevano sempre una dimensione di comunicazione sull'andamento della faccenda, e per altro verso avevano sempre un minimo di riflessione pedagogica e ogni giorno una poesia. E sono state cose molto apprezzate e molto utili, per far sentire comunità, perché la scuola è comunità. Per quanto riguarda gli studenti, abbiamo messo in piedi ad esempio, quasi subito, una cosa che si chiama *wake up*, cioè il risveglio muscolare della mattina, per cui noi abbiamo registrato, a cura dei ragazzi dello sportivo inizialmente, 90 *wake up* della durata di dieci minuti, che alle 7:00 tutti i giorni venivano pubblicati su facebook e su vimeo di istituto. Per cui, chi voleva alzarsi e fare ginnastica con i compagni poteva farlo. Al di là del successo o meno della ginnastica, questa cosa si portava a casa due robe: primo, che gli studenti dello sportivo facevano un compito di realtà rispetto al loro oggetto di studio – poi ci si sono messi anche altri a farlo in inglese, e ci sono ancora tutti su vimeo e sono pubblici – l'altro l'idea di dare un punto fisso, dare, in un tempo come è stato il tempo pandemico del lockdown, delle scansioni che dessero identità, e questo era giornaliero. (B-DS)

È significativo notare che, nel raccontare le buone pratiche implementate durante gli anni della DAD e della DDI, docenti e dirigenti non si siano quasi mai soffermati sulla descrizione di proposte legate strettamente alle

discipline o ai contenuti. Questi ambiti sono stati toccati nelle interviste più che altro per descrivere le modalità e le condizioni generali di lavoro, su cui ci siamo ampiamente soffermati nei paragrafi precedenti. Quando, invece, si è tornati al ricordo di esperienze significative, l'attenzione è stata rivolta ad attività che hanno valorizzato l'autonomia e il protagonismo dei ragazzi, la sperimentazione e l'innovazione, la nascita e lo sviluppo di competenze.

Anche i docenti, ancor più che sulle conoscenze disciplinari, si sono soffermati a riflettere sulle modalità con cui i ragazzi hanno saputo "stare a scuola".

Secondo me è proprio generazionale nel senso che, comunque, hanno proprio conoscenza delle realtà che li circonda. Cioè: non hanno vissuto all'ombra di tutto quello che è successo. Sono consapevoli che le cose sono cambiate perché si informano. (A-FG)

Io vedo che i ragazzi che sono arrivati con questa base della didattica, sono più coscienti. Faccio il confronto tra le prime di meccanica che ho avuto qualche anno fa e le prime di meccanica che ho avuto negli ultimi due anni: impareggiabili, inconfondibili. Le competenze universali, come lei dice, hanno più... hanno un approccio con lo studio molto più consapevole, hanno acquisito il comportamento, in qualche modo, civile, di non rompere le sedie, di non bucare le pareti della classe, di non distruggere le lavagne. Che sembra strano, ma qui funzionava così. (A-FG)

Come identità io penso che abbiano lavorato molto i ragazzi. (B-FG)

Proprio rispetto alle competenze, peraltro, si è notato che, mentre i dirigenti avevano ben chiaro il loro significato e la loro funzione per la didattica e l'educazione, per i docenti spesso è stato difficile fornire una descrizione o esprimere un'opinione esplicitamente su quel tema, quasi a indicare una conoscenza ancora non approfondita in merito. Nel momento in cui, però, il dialogo si è spostato sul racconto delle esperienze vissute e proposte a scuola, si è notato che in tutti i contesti incontrati, se pure a livelli diversi, l'offerta formativa è stata caratterizzata anche da proposte e approcci centrati sull'apprendimento e le competenze. Parrebbe quindi che, quantomeno nei consigli di classe incontrati, ci fosse un'attitudine già robusta a lavorare per competenze, ma non ancora una piena consapevolezza di questo stile di lavoro e identità di servizio.

Questa constatazione, unita alla disamina di tutte le buone pratiche sperimentate durante gli anni appena trascorsi, potrebbe essere riletta alla luce del concetto di *capacità negativa*, illustrato da Lanzara (1993) a partire dal concetto di *negative capabilities* di Keats<sup>5</sup> e con riferimento all'esperienza

<sup>5</sup> «When man is capable of being in uncertainties, Mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason» (Keats 1817)



della reazione spontanea della popolazione al terremoto dell'Irpinia del 1980. Sia nel caso del disastro dovuto al sisma, sia nella reazione alla pandemia, infatti, alcuni soggetti hanno dimostrato una sorprendente capacità di azione, che ha anticipato la macchina dei soccorsi e l'intervento centralizzato, trasferendo in un contesto inedito ed inatteso i propri modi abituali di agire e i propri domini di esperienza.

Sono le scuole – dirigenti, docenti e studenti – che, in buona sostanza, hanno messo in atto o hanno incrementato le proprie competenze, attivando risposte innovative e fronteggiando l'emergenza in maniera produttiva. Anche questo è un punto di attenzione, da riprendere in considerazione nel momento della definizione dell'offerta formativa e delle unità di apprendimento degli istituti scolastici: come incidono consapevolezza e competenze dei docenti nello sviluppo di abilità, intelligenze e competenze dei loro allievi? E, viceversa, cosa possono dare studenti e studentesse alle scuole in termini di competenze?

### 3.4 Indietro non si torna? Una scuola al passo con i tempi

Abilità, intelligenze e competenze: queste le tre dimensioni tornate più spesso nel corso di questa analisi dei contenuti di interviste, narrazioni e focus group. Proprio da qui sembra importante partire nel pensare alla scuola del presente e del futuro.

Prima di tutto, è importante riconoscere che quello che è avvenuto negli ultimi anni di scuola non può essere nascosto sotto un tappeto, o, per restare in tema di scuola, dentro un faldone o un *hard disk* esterno di qualche archivio, ma dev'essere preso in considerazione, con la consapevolezza che, «ogni volta che c'è un'innovazione, (è bene) andare avanti. Tornare indietro sarebbe da stupidi, da sciocchi. Dobbiamo approfittare di tutto quello che è stato fatto, di quella che è stata la nostra crescita». (A-FG) Le difficoltà e gli ostacoli ci sono stati e sono stati a volte enormi e, per alcuni, insormontabili, ma proprio i protagonisti della scuola, giovani e meno giovani, hanno saputo vedere, più o meno tra le righe, prospettive e orizzonti da seguire:

molti di noi, me compresa, sono stati i primi a non credere nell'efficacia della cosa che stavamo facendo e quindi nel comunicare più la *pars destruens* che quella *costruens*. Quindi credo che, adesso, bisogna invece pensare di più alla parte che si costruisce. (C-FG)

In secondo luogo, però, occorre la consapevolezza che l'esperienza della DAD e della DDI, in sé stesse, non sono state sufficienti a produrre cambiamento in tutte le scuole, perché, anche dove sono risultate virtuose o capaci di aprire riflessività, necessitano ancora di un tempo di metabolizzazione, nel

quale far decantare polemiche e resistenze, anche se legittime e fondate, e far venire a galla il potenziale d'innovazione. Quest'ultimo dev'essere ancorato alle scelte dei singoli docenti, ma deve anche essere condiviso a livello collegiale, pena il ritorno all'inerzia e alla centralità della figura di docenti direttivi e resistenti rispetto alla logica delle competenze:

la DAD è un mezzo, come tanti altri. Tutta la scuola ruota intorno al rapporto insegnante-alunni, di tutto il resto si può fare benissimo a meno. (B-FG)

Un po' come la didattica per competenze, che oramai ce la menano da dieci anni, ma per farla devi partire a rovescio, devi avere degli strumenti che poi di fatto non abbiamo modo di mettere in pratica. Se per fare un'ora di lezione ce ne metto dieci per prepararla, non c'è tempo materiale per fare tutte le cose che potrebbero funzionare in didattica digitale integrata; se i ragazzi non sono in grado poi effettivamente di seguirti, ci hai messo dieci ore per preparare un'ora di lezione e non è servito a nulla. (G-FG)

Le dico chiaramente che i licei del centro non sono l'avanguardia educativa, non lo sono mai stati, siamo tutti nostalgici della riforma gentile, ci piace, e non sprizzano tanto. L'ambiente liceale è sicuramente un ambiente più conservatore. E l'ambiente dei "grandi licei", questa trentina di licei in Italia, tra cui il nostro, sicuramente non brilla per proposte innovative, per voglia di cambiamento. (C-DS)

Ciò detto, è opportuno non far scorrere troppo tempo, né "lasciare andare le cose per la loro strada", perché il rischio è che ciò che di positivo è emerso dall'esperienza finisca nelle risacche della tendenza alla ripetizione del già visto e del già svolto. Il rischio è che si perda l'energia innovativa emersa nei mesi della grande sperimentazione della didattica digitale integrata – spesso non strutturata o "inconsapevole", ma comunque presente – e si disperdano, o, peggio, si trasformino in diseguaglianze, le chance e le opportunità che la digitalizzazione e, più in generale, la scuola del distanziamento ha comunque messo in campo, in termini di opzioni, vincoli e *capabilities* (Sen 1992; Dahrendorf 2003; Nussbaum 1997; 2000).

Non si vogliono, in questo senso, negare i problemi, le fatiche e i danni portati dalla pandemia e da una didattica del distanziamento che ha reso fredda, frammentaria e vuota la partecipazione alla vita scolastica e i processi di apprendimento, ma si intendono mettere in luce risorse, prospettive ed orizzonti, a partire dallo sguardo su coloro che hanno saputo saltare oltre l'ostacolo, o almeno stargli di fronte, prendendone le misure.

Qual è stata dunque la svolta impressa da questa esperienza? Sicuramente la possibilità d'introdurre in misura massiccia strumenti quali i lavori di gruppo, le lezioni asincrone, le piattaforme per la produzione e condivisione di materiali, che permettono di lavorare sul processo, secondo una logica

costruttivista, a partire da un'ottica progettuale e nella valorizzazione del portato degli studenti.

Tali strumenti hanno consentito di collaborare, produrre ed integrare tutti gli attori presenti sulla scena della scuola. Perché ciò continui ad avvenire, resta decisiva l'autonomia scolastica e la capacità di approntare una didattica flessibile, sganciata dalla logica "spiegazione-compito-verifica" e dagli orari rigidi e centrata sull'interdisciplinarietà, l'autoproduzione, il monitoraggio e la laboratorialità.

Questo implica la capacità, da parte di allievi, docenti e dirigenti, di «essere molto creativi, che secondo me è stata la cosa un po' più faticosa» (B-FG), di abituarsi «all'infosfera, all'acqua salmastra, in cui, da analogici, ci occupiamo anche di digitale e viceversa» (I-DS) e di essere disponibili a «un bagno di umiltà» e all'accettazione della «grande tensione emotiva» che nasce dal «rendersi conto, affacciandosi in maniera intensa nelle vite degli altri, delle fortune che si hanno e delle fatiche che ciascuno attraversa» (A-DS).

Nel tempo della DAD, la centralità del rapporto diretto e direttivo insegnante-alunni è stata messa a dura prova e l'impianto più tradizionale ha visto scricchiolamenti e crepe. Da qui è utile partire, in una logica di restauro che non vada a cancellare e chiudere tutti gli spiragli che si sono aperti, ma, al contrario, mantenga fessure e interstizi in cui inserire, a poco a poco ulteriori occasioni per dare spazio al protagonismo degli studenti, alle loro interazioni e alle loro competenze. Gli strumenti digitali, in questo senso, devono diventare utili non solo per leggere, raccogliere informazioni e imparare a studiare, ma anche per creare materiali differenziati nella forma e nei contenuti e, soprattutto, suscitare domande e cercare risposte. Come ha accuratamente sostenuto un dirigente:

anche qua c'è un canovaccio che tradizionalmente va avanti, ma che deve essere in qualche modo innovato. Quando si parla di innovazione nelle scuole, tutti la sposano con le nuove tecnologie. In realtà l'innovazione dovrebbe essere anzitutto metodologica. E non significa che dobbiamo fare delle cose strane, significa che a volte ci basta tornare a Don Milani, alla Montessori, a una didattica laboratoriale. (I-DS)

Alla base di questa visione si pone la scelta di essere docenti non solo per portare ai propri studenti i contenuti delle discipline alle quali, a propria volta, ci si è appassionati, ma anche per accompagnare le nuove generazioni a scoprire il proprio ruolo di cittadini del futuro e del presente:

ho riconosciuto dentro me stesso un'empatia particolare per questo mondo e allora penso che qui si costruisca la società. [...] Qui, secondo me, si costruiscono gli uomini e le donne. Noi non cataloghiamo i lavoratori del domani, noi

formiamo dei ragazzi, li educiamo e cerchiamo di sfruttare al meglio sia le risorse umane sia i mezzi a nostra disposizione. (A-FG)

Nel fare ciò, è indispensabile tenere lo sguardo sull'uguaglianza di opportunità, che non può essere solo formale e che deve evitare il rischio, palesatosi anche nell'esperienza della DAD, di vedere avanzare verso il successo formativo chi aveva già le risorse a disposizione per farlo da solo e di vedere fermarsi o arretrare coloro che partivano con una minore dotazione in termini di capitale sociale, economico e culturale. "Effetto di Matteo" (De Solla Price 1965; Merton 1968) è uno dei rischi più grandi che si possono palesare in una didattica digitale e per competenze che non sappia distinguere il progresso da ciò che emerge dalla proposta scolastica:

evangelicamente direi "A chi ha sarà dato, a chi non ha sarà tolto anche quello che ha". Se uno parte da qua, può andare qua; se uno parte da là, può andare là. Ma il problema è che se uno parte da qua tende ad andare indietro, e se uno parte da là tende ad andare avanti. (D-DS)

Quelli che andavano male a scuola sono andati peggio, mentre quelli che andavano già bene se la sono cavata. Chi andava molto bene in questi casi aveva tre condizioni essenziali: una era quella tecnica, avere computer, tablet, ottima connessione dati, che consentiva a tutta la famiglia, nello stesso appartamento, di essere collegata e lavorare, ma non tutti avevano questa condizione; ci voleva anche una condizione logistica, quindi uno spazio dove chiudersi, un minimo di isolamento; altra cosa fondamentale, che è stata discriminante, era l'aiuto a casa, avere i genitori laureati, una sorella che studia medicina, il fratello che fa ingegneria, era meglio. Chi non ha avuto tutto questo ha patito le pene dell'inferno, e questo è stato il primo limite. (C-DS)

La DAD è stata come quelle sostanze messe in certi cibi, esaltatori di sapidità: degli alunni migliori ha provocato degli stimoli a dare di più rispetto alla classe, mentre negli alunni meno interessati o addirittura indifferenti a dare un pochino di meno. Non ho trovato grosse differenze, se non quegli attenti e motivati ancora più attenti e motivati, mentre quelli meno attenti e meno motivati, che trovavano nel mezzo elettronico un utile motivo di ricreazione. (B-FG)

Io, invece, vedo, per quanto riguarda questo, io vedo una grande spaccatura tra i ragazzi, diciamo, quelli più motivati, che allora riescono a mettere in campo tutte le risorse e la creatività di questi ragazzi è amplificata. I ragazzi che hanno degli interessi forti, riescono a riprenderli, a riprenderli di nuovo, e hanno la loro capacità progettuale. Chi ha la forza, proprio intellettuale di crescere, sta continuando a farlo. E, dall'altra parte, chi invece ha più difficoltà nell'esprimersi, ha un carattere più isolato, più timido, ha meno possibilità anche di proporre, è ancora più appiattito. Quindi si è amplificata la spaccatura tra chi ha voglia di reagire, e reagisce molto e cerca di fare e di proporre. E gli altri, invece, sono ancora più schiacciati, dall'altra parte. (F-FG)

È chiaro che questo, dal punto di vista della scuola ci pone due grandi riflessioni. La prima riflessione è quanto è importante sostenere chi è in deficit di apprendimento, ma ci dice anche: stiamo attenti perché chi normalmente va bene, probabilmente, va bene anche senza di noi. Senza di noi insegnanti. Quindi, alla fine dell'anno, quando facciamo i nostri bilanci, dovremmo sempre vedere quanto siamo riusciti a far salire di più chi era in difficoltà piuttosto che il resto. (I-DS)

L'uguaglianza passa e parte dal valorizzare le risorse delle ragazze e dei ragazzi. E sono proprio alcuni di loro che, nelle narrazioni, hanno mostrato di essere in grado di mettere a disposizione risorse e competenze utili al cambiamento e all'innovazione, anche nel bel mezzo di una situazione di crisi.

Attraversare la sfida del covid e il cambiamento radicale della vita scolastica – e non – ha messo i più giovani di fronte ad una prova enorme, ma ha permesso, in molti casi, di sperimentare la riflessività e il cambiamento:

nel suo male la pandemia mi è servita: mi ha permesso di lavorare su me stessa, concentrandomi su chi sono e non su come vorrei che gli altri mi vedessero, imparando piano piano a volermi bene. (B8F)

E molte volte mi chiedo: io sarei la stessa se non ci fosse stato il covid? E la risposta è sempre quella: NO. (C14F)

Non è cambiata la scuola, siamo diversi noi. (H13M)

Questo lock down ha portato tante cose brutte ed è stata la causa di tante cose brutte, però forse una cosa buona l'ha portata, ci ha reso tutti molto più riflessivi, ho riflettuto molto su me stesso su quello che sono e che voglio diventare, non ho trovato una risposta ma posso dire che dopo tanto tempo ci ho pensato. (D22M)

Molti dei ragazzi ascoltati hanno raccontato della loro voglia di farcela, della loro determinazione, dimostrando capacità di coping e di resilienza:

avere un obiettivo mi ha permesso di guardare oltre e ottenere risultati rispettabili a fine anno. (F7F)

L'ambizione è ciò che mi ha permesso sempre di guardare oltre. (F7F)  
Fortunatamente non mi sono dato per vinto. (B13M)

Voglio vivere in creatività: vogliono essere in grado di affrontare tutto ciò che mi capita con forza e determinazione, fiducia, rispetto per me gli altri, coraggio e umanità. (H13M)

Arrangiati, sporcati le mani, fatti avanti. (H14F)

Ho sempre cercato di ottenere il massimo in tutto ciò che facevo, ma questa volontà è aumentata durante questo periodo. (H16F)

Volevo affermare che non ero disposta a perdere la mia creatività, fantasia, fanciullezza e nemmeno scendere a compromessi. (C1F)

Questo ha permesso loro di scoprirsi, di conoscersi più a fondo, di mettersi alla prova, senza nascondere le fatiche, ma orientandosi verso i propri obiettivi.

Ebbi un “glow up” assurdo: diventai più bella e sicura di me e iniziai a piacermi di più. Dopo la quarantena scoprii il mio orientamento sessuale. (G7F)

È stato difficile, per la prima volta avevo veramente io il controllo, toccava a me essere responsabile. È stata come una prova per me, per dimostrare a me stessa che ero capace di gestire la mia vita. (H7F)

Ho avuto tanti attacchi di panico, piangevo molto e credevo poco in me stessa, ma alla fine dell’anno dopo aver superato tutti i miei ostacoli mi sono detta “ce l’ho fatta”. (G20F)

Decisi ogni sera di prefissarmi degli obiettivi per la giornata seguente. (H10M)

Usai queste giornate per riflettere su me stesso e per cercare di migliorarmi, sia mentalmente che fisicamente. Riflettevo sempre prima di andare a dormire. (H10M)

Magari uno non si sofferma a pensarci, ma bisogna riconoscere agli studenti il merito almeno di questo, di essere stati capaci di non lasciarsi andare. Noi giovani siamo fatti così, a volte ci serve una sfida per metterci in gioco. (H7F)

Certamente, non per tutti è stato così. Come già ampiamente illustrato, molte ragazze e ragazzi hanno impattato con fatica, sofferenza e sconfitte, ma coloro che hanno saputo attivare e implementare competenze hanno indicato alla scuola le traiettorie da percorrere.

È emerso in qualche colloquio, in qualche confronto con i docenti, i ragazzi sono, da un lato, tornati più maturi, più responsabili, più consapevoli di quello che c’è intorno, della fragilità che ci caratterizza, e anche del fatto di non perdere le occasioni, perché, comunque, se l’occasione c’è, la devi cogliere, devi vivere il momento nel modo migliore, perché ad un certo punto può capitare qualche cosa. Ma in senso nobile, quel senso di fragilità che abbiamo tutti vissuto li ha resi sicuramente più consapevoli in questo senso. E la dimostrazione di questo è che

quando noi proponiamo qualcosa i ragazzi rispondono. E rispondono più di prima. (A-DS)

A me sembra che il contesto che abbiamo generato ha reso possibile per molti studenti, trovare risposte creative che dipendono da loro piuttosto che da noi, risposte a questioni poste dal covid e dal lockdown. Io credo che più di così una scuola non deve fare, cioè deve fare da incubatore di innovazione. [...] A noi non sarebbe mai venuto in mente (di fare moltissime delle cose che hanno fatto). Noi siamo quelli che favoriamo e permettiamo che la cosa avvenga, e poi la guardiamo con stupore. Tutta questa serie di critiche che leggiamo nei confronti dei giovani sono tutte palle, nel senso che non è vero: secondo me è un'immagine, una proiezione dell'immagine adulta. Anche in questi giorni ho letto diversi interventi di Massimo Recalcati, di una negatività da paura, uno dice "bello ma dove vivi". E questa è la mia personalissima idea. (B-DS)

Docenti e dirigenti sono ora di fronte a un cambiamento enorme, ma i singoli istituti non possono farcela da soli: è necessaria un'interazione tra tutte le scuole che hanno scelto di sperimentare il cambiamento (Summa 2016) e un supporto più ampio da parte di istituzioni e società (Bezzina, Palletta 2022).

Dovremmo anche lavorare di più su una cosa che non è possibile fare in autonomia, fa fatica a farla una scuola sola: sulla trasformazione del modello di scuola, perché il modello di scuola che abbiamo è un modello fuori dalla grazia di Dio. Noi stiamo facendo delle buone cose su un veliero del Seicento, mentre ci passano a fianco degli yacht. La struttura, l'istituzione scuola è un morto che cammina per come è organizzata. E in maniera assolutamente, secondo me, idiota, fuori dalla grazia di Dio, inconsapevolmente stupida, il divieto di lavorare sulla didattica digitale integrata e la demonizzazione della DAD è un esempio di questa faccenda. L'idea che la scuola è quella che era nel tardo Ottocento e primo Novecento, un sorvegliare e punire. Questo può cambiare solo se c'è la possibilità di farlo anche dal punto di vista istituzionale. Vedo delle scuole che sarebbero pronte a farlo, e perfino gli viene vietato. Non abbiamo un'idea precisa di come potrebbe essere una scuola, che oggi serve soprattutto per tenere alcuni milioni di studenti in un luogo sicuro dalle 8:00 alle 14:00, non abbiamo idea di come governarla in un processo nuovo. Onestamente guardo con distacco a questa cosa perché io andrò in pensione prima o poi. Mi dispiace che quello che viene negato attualmente è la possibilità, già iscritta nel dpr 275 del '99, sull'autonomia. (B-DS)

Dirigenti, docenti e studenti che hanno sperimentato l'innovazione, indicano la direzione per il presente e il futuro della scuola:

ci sono potenzialità molto forti e anche molto in linea con certe volontà, certe aspirazioni istituzionali, che tra l'altro permettono di lavorare su certi obiettivi su tutto il discorso delle competenze. [...] Si è sulla punta del trampolino, ma

non si sa se si sta facendo un tuffo o un salto nel vuoto. E soprattutto c'è qualcuno che ti tira indietro, perché si parla tanto di autonomia nelle scuole, ma ci sono un sacco di cose su cui l'autonomia non si può esercitare. (E-DS)

La domanda ultima è dunque: chi è pronto a saltare dal trampolino e dove porterà quel salto?



## 4. Un gioco cooperativo e le SES

di Marialuisa Villani

Come è stato presentato nei capitoli precedenti, lo studio delle competenze socio-emozionali richiede un lavoro di definizione teorica approfondito, che tenga in conto delle diverse dimensioni implicate (Maccarini 2022). Le stesse difficoltà si presentano nel processo di misurazione delle competenze socio-emozionali, che si traducono in scelte di strumenti adatti alla rilevazione delle competenze con metodologie di tipo sia qualitativo sia quantitativo. Dopo diverse valutazioni, in entrambe le edizioni della ricerca sopracitata si è deciso di utilizzare un *serious game* come ambiente per osservare l'attivazione e l'uso delle competenze socio-emozionali<sup>1</sup> da parte delle studentesse e degli studenti. Diverse ricerche in letteratura (Lim-Fei *et al.* 2016; Anastasiadis *et al.* 2018; Almeida 2019) hanno mostrato l'uso dei *serious game* come strumento per lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Per Laamarti (Laamarti *et al.* 2014) il *serious game* è un gioco che non ha come obiettivo principale l'intrattenimento.

Il *serious game* è un gioco finalizzato a un obiettivo specifico, in genere definito in termini di sviluppo di nuovi apprendimenti, abitudini, comportamenti (McGonigal 2011). Almeida (Almeida 2019) definisce il *serious game* come uno strumento ad alta interazione e motivazione. Quando si gioca a partire da una narrativa si sviluppano una serie di eventi che attivano una serie di emozioni e sfide al fine di esplorare la narrativa del gioco. La scelta di utilizzare i *serious game* offre la possibilità di: sviluppare autonomia e controllo in chi gioca; avere un feedback immediato, imparare dagli errori, favorire collaborazione e cooperazione tra i giocatori; aumentare la motivazione dei giocatori attraverso le sfide (Wouters *et al.* 2013; Giesen 2015; Zhonggen 2019).

Nella nostra ricerca l'obiettivo principale si è focalizzato sulla possibilità di indentificare e analizzare le diverse forme delle competenze socio-

<sup>1</sup> In appendice metodologica sono presentati in modo approfondito il *serious game Il viaggio nel tempo di Urul*, le sue modalità di svolgimento e le modalità di somministrazione del questionario annesso, di cui parleremo tra breve.

emozionali, cercando di mettere in evidenza i fattori che ne influenzano le modificazioni.

Il gioco *Il viaggio di Urul*, utilizzato anche nella prima edizione della ricerca, era stato progettato con l'obiettivo di far emergere le seguenti dimensioni:

- collaborazione tra guide ed esploratori, come anche consapevolezza che i giochi ripetuti hanno un obiettivo che va al di là della singola partita e della squadra occasionalmente formata, coinvolgendo la classe in quanto tale, il che poteva dare luogo a strategie diverse da parte dei giocatori, più o meno cooperative oppure concentrate su obiettivi individuali e immediati;
- capacità di affrontare le difficoltà proposte dal gioco sviluppando un certo grado di attaccamento all'obiettivo e volontà di riuscita, crescente (o meno) nel tempo nelle partite ripetute;
- capacità e costanza nel perseguire obiettivi concreti in una situazione di tensione e quindi di potenziale pressione sulle proprie facoltà e risorse (Cavaletto, Colarusso 2022).

In questo capitolo sono presentati i risultati delle misurazioni delle competenze socio-emozionali rilevate durante la partecipazione degli studenti al serious game *Il viaggio di Urul* attraverso i risultati delle partite e i questionari.

## 4.1 Gioco e scale

Al gioco in questione hanno partecipato complessivamente 181 studenti, distribuiti in 8 scuole. Ogni scuola ha individuato una classe che ha rappresentato la scuola durante le 4 sessioni di gioco. Le partite sono state giocate tra il novembre 2021 e il febbraio 2022, nella maggioranza delle scuole con cadenza settimanale, in alcuni casi, con sessioni più ravvicinate. A ciascuna classe era stata presentata la dinamica e l'ambientazione del game, sia dalla ricercatrice, sia dai docenti, anche attraverso la visione di un trailer. Nel momento dell'avvio del gioco, svolto online in aula per chi era presente a lezione e da casa per gli assenti in DAD, ciascun alunno/a definiva e il proprio *nickname* e sceglieva il proprio *avatar* e scopriva il proprio ruolo. Nessuno dei ragazzi/e era al corrente di chi fossero i compagni nel gruppo, ciò allo scopo di osservare le competenze oggetto di indagine senza falsature legate alle relazioni pregresse tra i singoli soggetti.

L'obiettivo del gioco era attraversare le stanze di un edificio labirinto alla ricerca di diamanti da raccogliere e portare in una stanza dove Urul, personaggio guida del gioco, attendeva l'intero gruppo per concludere il gioco

vittoriosamente, posizionando in una macchina del tempo tutti i diamanti presenti nell'edificio. La durata di ogni sessione di gioco era di 20 minuti e i punti erano attribuiti a ogni gruppo solo se, oltre a raccogliere i 50 diamanti richiesti, tutte le esploratrici e gli esploratori riuscivano a raggiungere la stanza di Urul prima dello scadere del tempo di gioco, liberando così l'intero gruppo e permettendo il ritorno nell'anno 2021 (o 2022, a seconda della data del gioco).

Chi svolgeva il ruolo di guida aveva a disposizione la mappa del labirinto, con una visione dall'alto dello spazio virtuale di gioco, e doveva guidare l'esploratore e/o esploratrice, accompagnando la ricerca di diamanti, orientando verso Urul e la macchina del tempo e cercando di evitare che i compagni e le compagne nel labirinto finissero in prigione. L'esploratrice e/o esploratore avevano invece la visione dei singoli spazi in cui si trovavano e, oltre alle pareti e ai soffitti, potevano vedere i forzieri contenenti i diamanti. La prigione, nella terza e nella quarta partita, bloccava l'esploratrice/ore per alcuni secondi, riducendo così il tempo di gioco e la possibilità di acquisire il maggior numero di diamanti possibile. Durante la sessione di gioco la guida e l'esploratrice/esploratore potevano comunicare solo attraverso la chat o utilizzare le *emoticon* per descrivere il proprio stato d'animo.

I gruppi di giocatori per classe variavano da 3 a 5. I gruppi composti da 3 giocatori avevano al loro interno 1 guida e 2 esploratori/trici. I gruppi di numerosità pari a 5 avevano al loro interno 2 guide e 3 esploratori/trici. Alcuni gruppi erano composti da 4 persone e in questo caso il ruolo di guida e esploratore/trice erano ripartiti equamente.

Durante ogni sessione di gioco, le studentesse e gli studenti hanno svolto un ruolo diverso rispetto alla partita precedente, con l'obiettivo finale di far ricoprire ai partecipanti per almeno una volta il ruolo di guida e una volta quello di esploratore/trice.

La composizione delle squadre per le singole partite è stata definita dal docente di riferimento della singola classe prima di ogni partita. Per ogni scuola sono stati definiti in media 5 gruppi per ogni sessione di gioco. Tutte le squadre della classe partecipavano contemporaneamente alla sessione di gioco. Come detto poc'anzi, le ragazze e i ragazzi non conoscevano l'identità degli altri componenti del gruppo e partecipavano in forma anonima grazie a *nickname* e *avatar*. Per garantire il mantenimento dell'anonimato, il team docente presente in aula durante le partite ha fatto osservare rigoroso silenzio al gruppo classe. È interessante sottolineare, peraltro, che alcuni docenti, nel confronto post gioco avuto con la ricercatrice, hanno riferito che ragazze e ragazzi hanno compreso comunque l'identità di alcuni compagni, probabilmente grazie alle caratteristiche del *nickname* o alle modalità con cui i compagni/e giocavano. Questo punto, pur non esplorabile in questa analisi, è un interessante elemento da considerare rispetto alla competenza sulla cooperazione.

Tra i partecipanti, i ragazzi sono stati maggiormente rappresentati, con il 54% degli studenti. Analizzando la distribuzione nelle singole classi delle scuole, solo in 2 classi è possibile registrare una maggiore rappresentazione delle ragazze (la scuola G, e la scuola H) (Tab. 4.1).

Tab. 4.1 – Etichetta scuola, tipo di scuola, distribuzione per genere<sup>2</sup>

Etichetta Scuola	Tipo di scuola	Genere		Casi validi (n=181)	Totale %
		Ragazza	Ragazzo		
A	Istituto tecnico e professionale	34,8%	65,2%	23	100
B	Liceo	40,9%	59,1%	22	100
C	Liceo	40,0%	60,0%	25	100
D	Liceo e Istituto tecnico	20,8%	79,2%	24	100
E	Istituto professionale	47,8%	52,2%	23	100
F	Liceo	50,0%	50,0%	18	100
G	Istituto tecnico	83,3%	16,7%	24	100
H	Liceo	59,1%	40,9%	22	100

Nel corso delle 4 partite è stato registrato un calo della partecipazione al gioco da parte degli studenti e delle studentesse. Alla prima partita hanno partecipato 181 studenti, alla seconda 179 studenti, alla terza 176 studenti. In particolare, la differenza maggiore si registra tra la prima e la quarta partita, che è stata giocata da 143 studenti.

Durante le partite la maggioranza delle studentesse e degli studenti ha giocato il ruolo di esploratore/esploratrice (Tab. 4.2).

Tab. 4.2 – Ruoli ricoperti durante la partita per genere. Valori %

Ruolo nella partita	Esploratore	Esploratrice	Guida ragazzo	Guida ragazza
Ruolo prima partita	31,5%	26,0%	21,0%	21,5%
Ruolo seconda partita	33,5%	25,7%	20,6%	20,2%
Ruolo terza partita	32,4%	25,6%	21,0%	21,0%
Ruolo quarta partita	27,3%	28,0%	20,3%	24,5%

Come presentato in precedenza, i gruppi di ogni singola classe partecipavano al gioco contemporaneamente. Poiché il punteggio finale veniva at-

<sup>2</sup> Tutte le tabelle presentate in questo capitolo sono il risultato di nostre elaborazioni riguardanti i dati raccolti durante la seconda edizione della ricerca.

tribuito solo se esploratrici ed esploratori tornavano tutti nella stanza di Urul, di seguito presentiamo la distribuzione dei punteggi validi (Tab. 4.3).

Tab. 4.3 – Diamanti raccolti e convalidati per classe durante le partite

Scuola	Diamanti raccolti – Punteggio valido
A	50
B	300
C	400
D	350
E	0
F	100
G	100
H	50

Le classi che hanno accumulato un maggiore numero di diamanti – cioè le scuole C, D e B – sono licei, mentre la scuola E è un istituto professionale. Una maggiore esperienza di pratiche d’apprendimento ed esperienza emotiva possono essere degli elementi che descrivono i risultati ottenuti nel gioco. I licei sembrano aver avuto risultati di gioco migliori rispetto alle altre filiere di studio. Questo risultato è in linea con le analisi prodotte durante la prima edizione della ricerca (Cavaletto, Colarusso 2022).

Bisogna evidenziare, inoltre, che la scuola B è una delle due scuole che aveva attivato il processo di digitalizzazione in una fase antecedente l’emergenza Covid 19. Di conseguenza è possibile ipotizzare che gli studenti partecipanti alla ricerca avessero, al momento della partecipazione al gioco, acquisito un livello alto di *digital skills* (OECD 2015). L’esperienza di digitalizzazione a scuola potrebbe essere un ulteriore fattore che ha favorito gli studenti e le studentesse della scuola B al raggiungimento degli obiettivi di gioco.

È inoltre opportuno precisare che la scuola B, come anche la D, ha coinvolto nella rilevazione una classe 5, composta quindi da ragazze e ragazzi più grandi e, probabilmente, con un maggior livello di padronanza delle proprie competenze.

La scuola E è quella che durante la ricerca ha affrontato le maggiori difficoltà nel gioco, al netto di una partecipazione attiva da parte degli studenti e della collaborazione del dirigente e del team di docenti. Dalle analisi delle interviste e dei focus group (per un approfondimento si rimanda ai capitoli 2 e 3) e dal confronto con i docenti sono emerse difficoltà in *reading litera-*

cy<sup>3</sup> e *digital literacy*<sup>4</sup> da parte delle studentesse e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

Come illustrato nel capitolo 2, tre istituti (B, E, e G) avevano attivato un processo di digitalizzazione al loro interno nella fase antecedente alla pandemia. Questo ha facilitato l'accesso ai dispositivi digitali, riducendo il *digital divide* di primo livello (Ragnedda, Muschert 2015; Van Dijk 2020), ma non garantisce che studenti e insegnanti siano in grado di utilizzare i dispositivi digitali per le pratiche di insegnamento e apprendimento (Ragnedda, 2017). Dotare la scuola di dispositivi digitali non esclude automaticamente dal rischio di disuguaglianze educative e sociali legate all'uso dei dispositivi digitali e di internet (*digital divide* di secondo livello), o alla difficoltà nell'utilizzare i dispositivi digitali nelle pratiche di studio o lavoro a causa di un basso livello di *digital literacy* (Ragnedda, 2017). Avere un "capitale digitale" che sia in grado di attivarsi nelle pratiche di apprendimento, lavoro, gioco e socialità è un fattore che potrebbe fare la differenza in relazione alla capacità di raggiungere gli obiettivi tra le studentesse e gli studenti che hanno partecipato alla ricerca.

Avere familiarità con gli strumenti digitali nel contesto scolastico potrebbe aver favorito gli studenti anche nella gestione del tempo di gioco. Alcuni gruppi di partecipanti della scuola B hanno terminato in anticipo le partite durante le quattro sessioni di gioco. Le scuole che hanno terminato in anticipo il gioco sono state la C e la D, cioè due delle scuole che hanno ottenuto i punteggi migliori, e la scuola F.

#### 4.1.2 Le partite

In questa sezione analizziamo l'andamento delle partite per le singole scuole che hanno partecipato. Ogni gruppo poteva realizzare un punteggio massimo di 50 punti, raccogliendo tutti i diamanti e ritornando nella stanza di Urul nei 20 minuti di gioco. Dopo la scadenza del tempo di gioco, indipendentemente dal numero di diamanti consegnati, il punteggio sarebbe risultato pari a zero. Ogni scuola poteva acquisire un punteggio tra 0 e 250 ad ogni partita. Complessivamente, ogni scuola poteva dunque raccogliere fino a 1000 punti, ma il punteggio più alto verificatosi è stato pari a 400 punti, accumulati dalla scuola C.

È importante ricordare che i gruppi cambiavano ad ogni partita, per permettere a tutti di ricoprire sia il ruolo di guida sia quello di esploratore/trice. Ogni partita, di conseguenza, deve essere considerata come un

<sup>3</sup> La reading literacy è la capacità di leggere, interpretare un testo e saperne riutilizzare i contenuti (Cambridge Dictionary).

<sup>4</sup> Abilità di individuare, comprendere, utilizzare e creare informazioni utilizzando tecnologie informatiche, Fonte Treccani.

episodio unico, anche se gli studenti e le studentesse acquisivano una maggiore competenza nella dinamica del gioco.

Nelle tabelle relative alle quattro partite giocate dalle singole scuole si mettono in relazione il numero di esploratrici ed esploratori che sono ritornati nella stanza di Urul e il numero di diamanti raccolti per i singoli gruppi di ogni scuola.

La scuola A è un istituto tecnico e ha ottenuto 50 punti su un totale di 4 partite. Durante la prima partita 2 gruppi hanno raccolto i 50 diamanti necessari a liberare Urul, ma solo gli esploratori/trici del gruppo 5 sono ritornati nella stanza di Urul convalidando il punteggio acquisito (*Tab. 4.4*).

*Tab. 4.4 – Prima partita giocata dalla Scuola A per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati<sup>5</sup>*

<i>Gruppi scuola A</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	0	30
2	0	9
3	1	21
4	1	50
5*	2	50

Nella seconda partita nessun gruppo è riuscito a convalidare i punti. Il gruppo 4 aveva raccolto 50 punti, ma un solo esploratore/trice era ritornato nella stanza di Urul, mentre esploratori ed esploratrici del gruppo 5 erano entrambi tornati da Urul, ma con solo 45 diamanti (*Tab. 4.5*).

*Tab. 4.5 – Seconda partita giocata dalla Scuola A per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati*

<i>Gruppi scuola A</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	0	0
2	0	41
3	0	0
4	1	50
5	2	45

<sup>5</sup> Per facilitare la lettura delle tabelle che seguono è stato inserito l'asterisco per i gruppi che, all'interno della singola scuola, hanno raggiunto l'obiettivo di gioco e convalidato i punti acquisiti.

Durante la terza partita nessun gruppo ha acquisito i 50 diamanti, il gruppo 1 è tornato nella stanza di Urul, ma con 0 diamanti consegnati (Tab. 4.6).

Tab. 4.6 – Terza partita giocata dalla Scuola A per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola A</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	2	0
2	1	29
3	0	44
4	1	33
5	0	31

Durante la quarta partita, nessuno dei gruppi ha raggiunto i 50 punti necessari a liberare Urul (Tab. 4.7)

Tab. 4.7 – Quarta partita giocata dalla Scuola A per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola A</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	0	0
2	0	25
3	0	0
4	0	7
5	0	0

La scuola B è un Liceo e ha ottenuto 300 punti. Durante la prima partita ne ha guadagnati 100. I gruppi 5 e 2 hanno raggiunto l'obiettivo del gioco (Tab. 4.8).

Tab. 4.8 – Prima partita giocata dalla Scuola B per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola B</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	0	33
2*	3	50
3	2	50
4	2	46
5*	2	50



Durante la seconda partita la scuola B ha convalidato 50 punti. Il gruppo 1 e il gruppo 2 hanno raccolto i 50 diamanti, ma solo le esploratrici e gli esploratori del gruppo 2 sono tornati tutti da Urul per liberarlo (Tab. 4.9).

Tab. 4.9 – Seconda partita giocata dalla Scuola B per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola B</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	2	50
2*	3	50
3	1	50
4	0	41
5	0	35

Durante la terza partita, 2 gruppi hanno raggiunto l'obiettivo, facendo totalizzare 100 punti per la scuola B (Tab. 4.10).

Tab. 4.10 – Terza partita giocata dalla Scuola B per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola B</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	1	43
2*	3	50
3	0	27
4	0	47
5*	2	50

Durante la quarta partita, un solo gruppo ha raggiunto l'obiettivo. Si evidenzia una difficoltà maggiore da parte degli altri gruppi nel raccogliere i diamanti, tanto che il gruppo 3 ha raccolto soltanto 7 diamanti (Tab. 4.11).

Tab. 4.11 – Quarta partita giocata dalla Scuola per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola B</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1*	3	50
2	1	50
3	0	22
4	0	7
5	1	23

La scuola C è un liceo ed è la scuola che ha ottenuto il punteggio maggiore nelle 4 sessioni di gioco, pari a 400 punti in totale. Durante la prima partita tre gruppi hanno raggiunto l'obiettivo accumulando 150 punti totali (Tab. 4.12).

Tab. 4.12 – Prima partita giocata dalla Scuola C per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola C	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	2	24
2*	3	50
3	1	48
4*	3	50
5*	3	50

Durante la seconda e la terza partita, 2 gruppi hanno convalidato i 50 punti (Tab. 4.13 e Tab. 4.14).

Tab. 4.13 – Seconda partita giocata dalla Scuola C per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola C	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1*	3	50
2	2	13
3	2	32
4	0	48
5*	3	50

Tab. 4.14 – Terza partita giocata dalla Scuola C per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola C	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	1	7
2*	3	50
3	0	42
4*	3	50
5	1	30

Durante la quarta partita, un solo gruppo è riuscito a liberare Urul e acquisire i 50 punti. Durante l'ultima partita il numero di diamanti acquisiti dalle squadre si è ridotto, con il gruppo 1 che ha raccolto un solo diamante (Tab. 4.15).

*Tab. 4.15 – Quarta partita giocata dalla Scuola per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati*

<i>Gruppi scuola C</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	1	1
2*	2	50
3	1	38
4	1	50
5	1	27

La scuola D è un liceo e ha acquisito un totale di 350 punti. Durante la prima partita, solo un gruppo ha acquisito i 50 punti in palio (*Tab. 4.16*).

*Tab. 4.16 – Prima partita giocata dalla Scuola per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati*

<i>Gruppi scuola D</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	2	42
2	2	50
3	2	44
4*	3	50
5	0	42

Durante la seconda partita, la scuola D ha ottenuto 100 punti (*Tab. 4.17*).

*Tab. 4.17 – Seconda partita giocata dalla Scuola D per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati*

<i>Gruppi scuola D</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1*	3	50
2	2	38
3*	3	50

La terza partita per la scuola D è terminata con solo 50 punti acquisiti dai gruppi che hanno giocato (*Tab. 4.18*). La quarta partita della scuola D vede tre gruppi portare a termine la missione per un totale di 150 punti (*Tab. 4.19*).

Tab. 4.18 – Terza partita giocata dalla Scuola D per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola D	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	0	0
2	3	44
3	2	50
4	2	50
5*	3	50

Tab. 4.19 – Quarta partita giocata dalla Scuola D per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola D	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1*	3	50
2*	3	50
3*	3	50
4	0	1
5	1	22

La Scuola E è un istituto professionale, e non ha convalidato nessun punto. Durante la prima partita 2 gruppi hanno raccolto 50 diamanti, ma nessun gruppo è riuscito a convalidare i punti ritornando nella stanza di Urul (Tab. 4.20).

Tab. 4.20 – Prima partita giocata dalla Scuola E per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola E	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	0	23
2	0	14
3	2	50
4	2	0
5	1	50

Durante la seconda partita un solo gruppo ha raccolto i 50 diamanti, ma anche in questo caso non tutte le esploratrici e gli esploratori sono ritornati nella stanza di Urul (Tab. 4.21).

Durante la terza e la quarta partita per la scuola E nessun gruppo riesce a trovare i 50 diamanti (Tab. 4.22 e Tab. 4.23).

Tab. 4.21 – Seconda partita giocata dalla Scuola per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola E</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	2	30
2	1	50
3	1	41
4	0	8
5	2	24

Tab. 4.22 – Terza partita giocata dalla Scuola per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola E</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	2	36
2	0	0
3	1	0
4	1	4
5	0	15

Tab. 4.23 – Quarta partita giocata dalla Scuola E per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola E</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	1	2
2	1	11
3	0	0
4	0	0
5	1	0

La Scuola F è un liceo, ha totalizzato in totale 100 punti (Tab. 4.24).

Tab. 4.24 – Prima partita giocata dalla Scuola F per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

<i>Gruppi scuola F</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	0	0
2*	2	50
3	0	35
4*	3	50

Durante la seconda e la terza partita nessun gruppo della scuola F ha raccolto 50 diamanti (Tab. 4.25 e Tab. 4.26)

Tab. 4.25 – Seconda partita giocata dalla Scuola F per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola F	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	0	0
2	1	30
3	1	45
4	1	23

Tab. 4.26 – Terza partita giocata dalla Scuola F per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola F	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	0	0
2	1	0
3	0	0
4	1	36

Durante la quarta sessione di gioco il gruppo 3 ha raccolto i 50 diamanti, ma solo 2 su 3 esploratori sono ritornati da Urul, impedendo così la liberazione e la convalida dei punti (Tab. 4.27).

Tab. 4.27 – Quarta partita giocata dalla Scuola F per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola F	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	0	29
2	0	22
3	2	50
4	1	12

La Scuola G è un istituto tecnico, e ha raggiunto in totale 100 punti. Durante la prima partita solo il gruppo 3 ha liberato Urul guadagnando 50 punti (Tab. 4.28).

Durante la seconda e la terza partita nessun gruppo di giocatori per la scuola G ha liberato Urul (Tab. 4.29 e Tab. 4.30).

Il gruppo 3 durante la quarta partita ha liberato Urul guadagnando 50 punti (Tab. 4.31).

Tab. 4.28 – Prima partita giocata dalla Scuola G per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola G	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	1	16
2	0	25
3*	3	50
4	1	15
5	0	7

Tab. 4.29 – Seconda partita giocata dalla Scuola G per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola G	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	2	50
2	0	16
3	0	0
4	3	3
5	0	43

Tab. 4.30 – Terza partita giocata dalla Scuola G per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola G	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	0	3
2	1	5
3	1	0
4	3	20
5	0	25

Tab. 4.31 – Quarta partita giocata dalla Scuola G per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola G	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	0	30
2	0	0
3*	3	50
4	0	0
5	3	0

L'ultima scuola partecipante (scuola H) è un liceo. Ha totalizzato 50 punti guadagnati durante la seconda partita (*Tab. 4.32, Tab.4.33, Tab. 4.44 e Tab. 4.35*).

*Tab. 4.32 – Prima partita giocata dalla Scuola H per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati*

<i>Gruppi scuola H</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	1	8
2	1	25
3	1	0
4	0	45
5	1	43

*Tab. 4.33 – Seconda partita giocata dalla Scuola H per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati*

<i>Gruppi scuola G</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1*	3	50
2	2	0
3	1	9
4	1	30
5	1	38

*Tab. 4.34 – Terza partita giocata dalla Scuola H per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati*

<i>Gruppi scuola G</i>	<i>Esploratori tornati da Urul</i>	<i>Diamanti consegnati</i>
1	3	48
2	1	50
3	1	0
4	0	0
5	0	7

È possibile evidenziare un andamento decrescente in relazione al raggiungimento degli obiettivi del gioco, ovvero tutte le classi delle scuole partecipanti nel corso delle quattro sessioni hanno accumulato meno diamanti nella terza e quarta partita. La minore partecipazione all'ultima sessione di gioco da parte degli studenti delle diverse scuole può essere uno dei fattori che giustifica il minor numero di diamanti raccolti nell'ultima sessione di gioco da parte di tutte le classi partecipanti alla ricerca.



Tab. 4.35 – Quarta partita giocata dalla Scuola H per gruppo scuola, esploratori tornati da Urul e diamanti consegnati

Gruppi scuola G	Esploratori tornati da Urul	Diamanti consegnati
1	1	21
2	1	4
3	1	11
4	0	0
5	0	0

In relazione alla meccanica del gioco, a partire dalla terza partita è stato introdotto un elemento di difficoltà, ovvero la prigionie. Tutti i gruppi che hanno giocato durante la terza e la quarta sessione hanno visto almeno un esploratore o esploratrice andare in prigionie (Tab. 4.36).

Tab. 4.36 – Esploratrici/ori in prigionie per partita distribuiti per scuole (v.a)<sup>6</sup>

Scuola	Terza partita		Quarta partita	
	Non in prigionie	In prigionie	Non in prigionie	In prigionie
A	0	5	0	5
B	0	5	0	5
C	0	5	0	5
D	0	5	0	5
E	0	5	0	5
F	0	4	0	4
G	0	5	0	5
H	0	5	0	5
<i>Totale</i>	<i>0</i>	<i>39</i>	<i>0</i>	<i>39</i>

Questo ha fatto sì che durante la terza e la quarta partita i gruppi raccogliessero meno diamanti e avessero più difficoltà a recarsi nella stanza di Urul per attivare la macchina del tempo.

Per alcune scuole l'andare in prigionie ha prodotto una difficoltà maggiore. Ad esempio, la scuola E, che risulta quella con la peggiore performance in termini di diamanti acquisiti, è anche una di quelle che non ha mai terminato una sessione di gioco in anticipo.

<sup>6</sup> Nella tabella 4.36 sono presentati i risultati solo della terza e quarta partita, poiché nelle prime due sessioni di gioco l'ostacolo della prigionie non era presente.

### 4.1.3 Gioco, SES e percezioni

L'obiettivo principale della nostra ricerca è stato analizzare i cambiamenti delle competenze socio-emozionali all'interno del contesto scolastico post pandemico. Durante la realizzazione delle sessioni di gioco sono state misurate le competenze socio-emozionali degli studenti in relazione alla resistenza allo stress, alla cooperazione e al raggiungimento agli obiettivi<sup>7</sup>.

Alla fine di ogni sessione di gioco, ai partecipanti è stato somministrato un questionario, all'interno del quale erano presenti una serie di scale d'atteggiamento strutturate attraverso delle scale Likert<sup>8</sup> a cinque gradienti ("per niente d'accordo", "poco d'accordo", "d'accordo", "abbastanza d'accordo" e "molto d'accordo"). Le scale sono state costruite con l'obiettivo di rilevare le competenze socio-emozionali oggetto della ricerca per tre macro-categorie: resistenza allo stress, cooperazione e raggiungimento degli obiettivi.

Ogni macrocategoria prevedeva al suo interno diversi item che rilevavano la percezione degli atteggiamenti rispetto al contesto scolastico, familiare e fra pari.

L'indice della resistenza allo stress è stato strutturato a partire da item che potessero far emergere la percezione dello/a studente/ssa in relazione a fonti di stress causate da fattori esterni (es. "mi sento agitato quando si avvicinano le prove a scuola") o fattori individuali (es. "mi agito facilmente"). L'indice di cooperazione è stato strutturato attraverso item riguardanti la capacità del o della rispondente a lavorare in gruppo (es. "lavoro bene con altre persone"), il suo senso di altruismo in generale e verso le compagne e i compagni di classe (es. "mi piace aiutare gli altri", "sono pronto ad aiutare chiunque", "sono sempre disposto ad aiutare i miei compagni di classe"), il senso di empatia e la capacità di socializzazione. L'indice di raggiungimento degli obiettivi è stato definito a partire da item che potessero rilevare la perseveranza (es. "faccio del mio meglio per prendere bei voti", "sono efficiente e finisco le cose che inizio"), la dedizione (es. "accetto di fare cose impegnative", "dedico poco tempo ed impegno ai compiti per casa", "non mi piace lavorare sodo"), ma anche la capacità di affrontare nuove sfide per raggiungere l'obiettivo prefissato (es. "mi piacciono le sfide").

<sup>7</sup> Nell'appendice metodologica sono descritti gli item utilizzati per costruire gli indici di misurazione delle SES e le modalità di definizione e costruzione degli indici stessi.

<sup>8</sup> Corbetta (Corbetta 2015) colloca sotto la denominazione di «scala di Likert» un'ampia varietà di scale, chiamate in inglese anche *summated rating scales*, che tradurremo con scale additive: quelle scale, cioè, nelle quali il punteggio complessivo (normalmente relativo a un atteggiamento) deriva dalla somma dei punteggi attribuiti ai singoli elementi (di solito domande) della scala.

Il questionario è stato compilato da circa i 2/3 delle studentesse (Tab. 4.37) e degli studenti totali alla fine delle quattro sessioni di gioco (Tab. 4.38).

Tab. 4.37 – Rispondenti al questionario distribuiti per indice (v.a)

<i>Indici</i>	<i>Ha compilato il questionario</i>	<i>Non ha compilato il questionario</i>
Resistenza allo stress	113	68
Cooperazione	114	67
Raggiungimento degli obiettivi	114	67

Tab. 4.38 – Rispondenti al questionario distribuiti per scuole e indice (v.a)

<i>Scuola</i>	<i>Resistenza allo stress</i>	<i>Cooperazione</i>	<i>Raggiungimento degli obiettivi</i>
A	4	4	4
B	18	18	18
C	18	19	19
D	6	6	6
E	16	16	16
F	17	17	17
G	16	16	16
H	18	18	18
<i>Totale</i>	<i>113</i>	<i>114</i>	<i>114</i>

La distribuzione degli indici per i rispondenti mostra una maggiore rappresentazione del valore medio per tutte e tre le dimensioni indagate (Tab. 4.39). Bisogna precisare che la scuola A e la scuola D hanno un numero di rispondenti più basso rispetto alle altre scuole. Questo elemento può produrre delle distorsioni in relazione ai risultati ottenuti ed è stato considerato nella fase di analisi dei dati.

Tab. 4.39 – Indici di resistenza allo stress, cooperazione, e raggiungimento degli obiettivi ricodificati con modalità: alto, medio, basso (v. % di colonna)

<i>Indice</i>	<i>Resistenza allo stress</i>	<i>Cooperazione</i>	<i>Raggiungimento degli obiettivi</i>
Basso	32,7	29,8	26,3
Medio	47,8	43,0	48,2
Alto	19,5	27,2	25,4
<i>Totale %</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Totale v.a.</i>	<i>113</i>	<i>114</i>	<i>114</i>

Mettendo in relazione la variabile di genere con l'indice di resistenza allo stress, evidenziamo che le ragazze hanno dichiarato maggiormente di avere una bassa resistenza allo stress, mentre i ragazzi si attestano su una resistenza allo stress di tipo medio (Tab. 4.40).

Tab. 4.40 – Indice di resistenza allo stress per genere (% colonna e v.a.)

Indice di resistenza allo stress	Femmina	Maschio	Totale %	Totale v.a.
Basso	51,7%	12,7%	32,7%	37
Medio	39,7%	56,4%	47,8%	54
Alto	8,6%	30,9%	19,5%	22
<i>Totale</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>113</i>

La percezione di una bassa competenza nella resistenza allo stress da parte delle ragazze è un risultato in linea con altre ricerche riguardanti le competenze socio-emozionali (Salavera *et al.* 2019; Schoeps *et al.* 2019). Una ipotesi interpretativa di questo risultato è riconducibile all'educazione e alla socializzazione ai ruoli di genere per le bambine e le ragazze. Secondo Ghigi (Ghigi 2018) le differenze educative producono delle asimmetrie nelle aspettative che una società costruisce intorno all'espressione e alla gestione delle emozioni sulla base del genere, da cui si producono le attribuzioni di una diversa attitudine alla cura e alla dipendenza dagli altri. Ghigi riferisce che, a seconda del genere, veniamo socializzati non soltanto a comportamenti e stati emotivi diversi, ma a una diseguale considerazione in termini di controllo di sé, degli altri e dell'ambiente. Questo spiegherebbe perché le ragazze sono sottoposte a fattori di stress maggiori, in particolare nella fase adolescenziale (Salavera *et al.* 2019) per ragioni socio-culturali (Ghigi 2019; Giannini Belotti 2013). In altre parole, i ruoli di genere interiorizzati fin dalla prima infanzia e le pressioni sociali legate a modelli comportamentali a cui le ragazze dovrebbero aderire possono essere una fonte di stress maggiore per le ragazze rispetto ai loro compagni maschi. Le studentesse partecipanti alla seconda edizione della ricerca si auto-definiscono in misura maggiore con un indice di cooperazione basso. Nella prima edizione il 45,2% delle rispondenti si rappresentava con un basso indice di cooperazione, mentre nella seconda edizione è il 51,7% delle studentesse che si identifica con un basso indice di cooperazione.

Per quanto concerne l'indice di cooperazione, non è possibile rilevare una differenza particolare per le ragazze, la distribuzione dell'indice è quasi equamente ripartita fra i tre livelli dell'indice di cooperazione. I ragazzi si collocano maggiormente in un livello medio di cooperazione (Tab. 4.41).

Infine, tanto i ragazzi che le ragazze sono rappresentati maggiormente da un livello medio di raggiungimento dell'obiettivo (Tab. 4.42).

Tab. 4.41 – Indice di cooperazione per genere (% colonna e v.a.)

<i>Indice di cooperazione</i>	<i>Femmina</i>	<i>Maschio</i>	<i>Totale %</i>	<i>Totale v.a.</i>
Basso	30,5%	29,1%	29,8%	34
Medio	35,6%	50,9%	43,0%	49
Alto	33,9%	20,0%	27,2%	31
<i>Totale</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>114</i>

Tab. 4.42 – Indice di raggiungimento degli obiettivi per genere (% colonna e v.a.)

<i>Indice di raggiungimento degli obiettivi</i>	<i>Femmina</i>	<i>Maschio</i>	<i>Totale</i>	<i>Totale v.a.</i>
Basso	25,4%	27,3%	26,3%	30
Medio	44,1%	52,7%	48,2%	55
Alto	30,5%	20,0%	25,4%	29
<i>Totale</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>114</i>

Si è poi deciso di mettere in relazione le scuole che hanno partecipato e i tre indici delle competenze socio-emozionali per vedere quanto l'effetto scuola impatti sulla distribuzione degli indici. Le studentesse e gli studenti della scuola C dichiarano di avere una forte resistenza allo stress per il 38,9%, seguiti dalle studentesse e gli studenti della scuola E, e dalla scuola F. La scuola C è quella che ha ottenuto un punteggio maggiore (Tab. 4.43).

Tab. 4.43 – Indice di resistenza allo stress per scuola (% riga)

<i>Scuola</i>	<i>Indice di resistenza allo stress</i>			
	<i>Basso</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>	<i>Totale</i>
A	25,0%	75,0%	–	100%
B	27,8%	50,0%	22,2%	100%
C	16,7%	44,4%	38,9%	100%
D	33,3%	66,7%	–	100%
E	31,3%	43,8%	25,0%	100%
F	29,4%	47,1%	23,5%	100%
G	68,8%	25,0%	6,3%	100%
H	27,8%	61,1%	11,1%	100%
<i>Totale</i>	<i>32,7%</i>	<i>47,8%</i>	<i>19,5%</i>	<i>100%</i>

Per quanto concerne l'indice di cooperazione (Tab. 4.44), le studentesse e gli studenti della scuola B sono quelli che si definiscono con un indice di cooperazione medio-alto. Dalle interviste con i dirigenti e dai focus group con i consigli di classe la scuola B (insieme alla scuola G e alla E) ha indica-

to di aver svolto numerose attività volte allo sviluppo della cooperazione, alla facilitazione del lavoro di gruppo e alla progettazione autonoma, sia nel periodo pre-emergenza covid 19, sia durante l'esperienza della scuola digitale.

Tab. 4.44 – Indice cooperazione per scuola (% riga)

Scuola	Indice di cooperazione			Totale
	Basso	Medio	Alto	
A	25,00%	25,00%	50,00%	100%
B	22,20%	38,90%	38,90%	100%
C	21,10%	52,60%	26,30%	100%
D	16,70%	50,00%	33,30%	100%
E	62,50%	31,30%	6,30%	100%
F	17,60%	52,90%	29,40%	100%
G	50,00%	18,80%	31,30%	100%
H	16,70%	61,10%	22,20%	100%
<i>Totale</i>	<i>29,80%</i>	<i>43,00%</i>	<i>27,20%</i>	<i>100%</i>

Per comprendere quanto la competenza della cooperazione durante le partite sia stata attivata dalle ragazze e dai ragazzi abbiamo analizzato il valore medio di messaggi chat scambiati durante le diverse sessioni di gioco. In questo caso, il valore medio di messaggi scambiati durante la singola sessione viene considerato una *proxy* del livello di cooperazione attivatosi durante le sessioni di gioco. Ricordiamo che le studentesse e gli studenti potevano comunicare tra di loro solo attraverso la chat, quindi guide, esploratori ed esploratrici potevano collaborare tra di loro solo attraverso lo scambio di messaggi. Troviamo una piccola tendenza di crescita nel valore medio dell'uso delle chat scambiate per le singole partite, con un aumento di 5 punti tra la prima e l'ultima sessione di gioco (Tab. 4.45). Potremmo ipotizzare che all'aumentare delle difficoltà i partecipanti attivavano una competenza di cooperazione, rappresentata dal numero di messaggi scambiati nelle chat.

Tab. 4.45 – Utilizzo della chat nelle partite (media messaggi scambiati)

Messaggi in chat per partita	Media	Totale partecipanti (N)
Prima partita	24,652	181
Seconda partita	26,883	179
Terza partita	28,773	176
Quarta partita	29,951	143

Mettendo in relazione la scuola con i valori medi delle chat condivise per sessioni, troviamo un elemento interessante: non c'è una differenza in valori medi di messaggi scambiati per la singola scuola durante le 4 partite. Esiste una differenza importante tra le diverse scuole in numero di messaggi scambiati in generale durante le 4 sessioni di gioco. La scuola che durante le 4 partite ha utilizzato di più la chat è stata la F (Tab. 4.46). Le studentesse e gli studenti della scuola F si caratterizzano per avere un indice di cooperazione medio-alto.

Tab. 4.46 – Valori medi dei messaggi scambiati per scuola durante le 4 partite

Scuole	Messaggi Chat Prima Partita	Messaggi Chat Seconda Partita	Messaggi Chat Terza Partita	Messaggi Chat Quarta Partita
A	10,1	4,5	4,8	5,9
B	25,0	28,0	24,4	14,0
C	31,9	31,6	33,6	40,9
D	27,1	18,3	3,8	2,0
E	14,7	25,3	27,8	22,6
F	41,3	49,6	57,1	50,9
G	11,5	14,5	29,7	27,4
H	39,7	48,4	53,5	56,3
<i>Totale media messaggi</i>	<i>24,7</i>	<i>26,9</i>	<i>28,8</i>	<i>30,0</i>
<i>Totale partecipanti (N)</i>	<i>181</i>	<i>179</i>	<i>176</i>	<i>143</i>

Tab. 4.47 – Indice di raggiungimento degli obiettivi per scuola (% riga)

Scuola	Indice di raggiungimento degli obiettivi			
	Basso	Medio	Alto	Totale
A	25,0%	25,0%	50,0%	100%
B	16,7%	55,6%	27,8%	100%
C	15,8%	57,9%	26,3%	100%
D	–	50,0%	50,0%	100%
E	31,3%	50,0%	18,8%	100%
F	29,4%	47,1%	23,5%	100%
G	56,3%	25,0%	18,8%	100%
H	22,2%	55,6%	22,2%	100%
<i>Totale</i>	<i>26,3%</i>	<i>48,2%</i>	<i>25,4%</i>	<i>100%</i>

Tornando agli indici, la scuola B e la scuola C sono quelle che hanno un indice di raggiungimento degli obiettivi più elevato (Tab. 4.47). Questo è in linea con le performance all'interno del gioco. Per la scuola B, inoltre, ciò potrebbe essere stato facilitato dalla familiarità delle studentesse e degli studenti partecipanti ai dispositivi digitali nel contesto scolastico.

Un altro elemento di analisi è consistito nel mettere in relazione la nazionalità delle studentesse e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca con i diversi tipi di competenza socio-emozionali (Tab. 4.48).

È importante specificare che nella presente ricerca non si è dedicata specifica attenzione rispetto agli allievi ed allieve con background migratorio, ma si è comunque ritenuto importante individuare, all'interno del campione, i soggetti che presentavano tale caratteristica. Ciò nella consapevolezza che l'esperienza della pandemia e della digitalizzazione sono state determinanti anche come sorta di test per le scuole multiculturali (Santagati, Colussi 2021; 2022).

I dati sulle cittadinanze sono stati forniti dai docenti referenti del progetto che hanno specificato se i ragazzi e le ragazze erano italiani (IT), oppure italiani con origine straniera (OS) o, ancora, studenti con cittadinanza non italiana (CNI). È opportuno precisare che il dato sugli studenti di origine straniera con cittadinanza non italiana, potrebbe essere sottodimensionato. L'informazione è stata raccolta dai docenti referenti tramite richiesta agli studenti e in ogni caso non era verificabile tramite l'anagrafica delle scuole la distinzione tra allievi ed allieve con cittadinanza italiana e allievi ed allieve di origine straniera con cittadinanza italiana. I dati raccolti non hanno isolato ragazze e ragazzi che hanno acquisito la cittadinanza italiana, i nati e/o scolarizzati in Italia, giovani di seconda o terza generazione e i giovani arrivati in Italia di recente, di prima generazione (Portes, Zhou 1993; Portes, Rivas 2011; Miur 2022).

Tab. 4.48 – *Indice di resistenza allo stress per nazionalità (% di riga)*

Nazionalità	Indice di resistenza allo stress			
	Basso	Medio	Alto	Totale
CNI	60,0%	20,0%	20,0%	100%
IT	30,8%	49,5%	19,8%	100%
OS	25,0%	58,3%	16,7%	100%
<i>Totale</i>	<i>32,7%</i>	<i>47,8%</i>	<i>19,5%</i>	<i>100%</i>

Le studentesse e gli studenti italiani (IT) dichiarano per il 49,5% di avere una resistenza media allo stress, il 30,8% una bassa resistenza alla media e per il 19,8% un'alta resistenza alla media. Gli studenti di origine straniera



con cittadinanza italiana (OS) dichiarano per il 58,3% di avere una resistenza media allo stress, per il 25% una bassa resistenza allo stress, e per il 16,7% un'alta resistenza allo stress. Gli studenti con cittadinanza non italiana (CNI) si definiscono per il 60% con un basso indice di resistenza allo stress, mentre il 20% dichiara di avere un indice medio di resistenza allo stress.

Le studentesse e gli studenti italiani si attestano maggiormente in un livello medio anche nel caso dell'indice di cooperazione con il 47,8%. All'opposto gli studenti di origine straniera e quelli con cittadinanza non italiana si rappresentano con un basso livello di indice di cooperazione. Bisogna evidenziare che il 30% delle studentesse e gli studenti con cittadinanza non italiana dichiara in misura maggiore un indice alto di cooperazione, mentre gli studenti di origine straniera dichiarano un indice medio-basso di cooperazione (Tab. 4.49).

Tab. 4.49 – *Indice di cooperazione per nazionalità (% di riga)*

Nazionalità	Indice di cooperazione			Totale
	Basso	Medio	Alto	
CNI	50,0%	20,0%	30,0%	100%
IT	23,9%	47,8%	28,3%	100%
OS	58,3%	25,0%	16,7%	100%
<i>Totale</i>	<i>29,8%</i>	<i>43,0%</i>	<i>27,2%</i>	<i>100%</i>

Le studentesse e gli studenti italiani e di origine straniera dichiarano in maggioranza di avere un indice medio-alto di raggiungimenti degli obiettivi, mentre gli studenti con cittadinanza non italiana dichiarano un indice medio basso di raggiungimento degli obiettivi (Tab. 4.50).

Tab. 4.50 – *Indice di raggiungimento degli obiettivi per nazionalità (% di riga)*

Nazionalità	Raggiungimento degli obiettivi			Totale
	Basso	Medio	Alto	
CNI	50,0%	40,0%	10,0%	100%
IT	22,8%	50,0%	27,2%	100%
OS	33,3%	41,7%	25,0%	100%
<i>Totale</i>	<i>26,3%</i>	<i>48,2%</i>	<i>25,4%</i>	<i>100%</i>

Infine, consideriamo l'impatto del ruolo svolto all'interno del gioco in relazione all'attivazione delle competenze socio-emozionali. Non è possibile registrare un andamento particolare in relazione al ruolo svolto durante le partite. Per tutti e tre gli indici, la maggioranza delle partecipanti e dei partecipanti percepisce un valore medio delle tre competenze socio-emozionali (Tab. 4.51, Tab. 4.52, Tab. 4.53).

Tab. 4.51 – Indice di resistenza allo stress per esploratori/trici (E) e guide (G) durante le quattro partite (% e v.a.)

Indice	Prima partita		Seconda partita		Terza partita		Quarta partita		Totale %	Totale v.a.
	E	G	E	G	E	G	E	G		
Basso	33,8%	31,1%	29,7%	36,7%	30,6%	35,3%	33,9%	31,4%	32,7%	37
Medio	47,1%	48,9%	54,7%	38,8%	43,5%	52,9%	45,2%	51,0%	47,8%	54
Alto	19,1%	20,0%	15,6%	24,5%	25,8%	11,8%	21,0%	17,6%	19,5%	22
<b>Totale</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>113</b>

Tab. 4.52 – Indice di cooperazione per esploratori/trici (E) e guide (G) durante le quattro partite (% e v.a.)

Indice	Prima partita		Seconda partita		Terza partita		Quarta partita		Totale %	Totale v.a.
	E	G	E	G	E	G	E	G		
Basso	30,4%	28,9%	31,3%	28,0%	35,5%	23,1%	23,8%	37,3%	29,8%	34
Medio	40,6%	46,7%	39,1%	48,0%	45,2%	40,4%	46,0%	39,2%	43,0%	49
Alto	29,0%	24,4%	29,7%	24,0%	19,4%	36,5%	30,2%	23,5%	27,2%	31
<b>Totale</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>113</b>

Tab. 4.53 – Indice di raggiungimento degli obiettivi per esploratori/trici (E) e guide (G) durante le quattro partite (% e v.a.)

Indice	Prima partita		Seconda partita		Terza partita		Quarta partita		Totale %	Totale v.a.
	E	G	E	G	E	G	E	G		
Basso	26,1%	26,7%	29,7%	22,0%	30,6%	21,2%	17,5%	37,3%	26,3%	30
Medio	43,5%	55,6%	46,9%	50,0%	50,0%	46,2%	55,6%	39,2%	48,2%	55
Alto	30,4%	17,8%	23,4%	28,0%	19,4%	32,7%	27,0%	23,5%	25,4%	29
<b>Totale</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>113</b>

In sintesi, il tipo di scuola frequentato sembra impattare sui risultati nel gioco, soprattutto sull'attivazione della competenza della cooperazione. Per

i licei si è registrata una migliore performance nel gioco e nella capacità delle studentesse e degli studenti di cooperare tra di loro. Il genere ha un impatto in relazione alla percezione da parte delle studentesse di resistere allo stress durante le situazioni di difficoltà. Il ruolo svolto durante il gioco, invece, non sembra avere un'influenza particolare sulle competenze socio-emozionali; infatti, non è possibile rilevare grandi differenze fra chi ha svolto il ruolo di guida o esploratore/trice. Questo risultato è in linea con le analisi svolte durante la prima edizione della ricerca (Cavaletto, Colarusso 2022).

## 5. *L'imperativo riflessivo: orientarsi al futuro nella società malata*

di *Andrea M. Maccarini*

### 5.1 **La riflessività, il futuro e le SES**

Un obiettivo centrale di questa ricerca consiste nell'indagare come un orientamento positivo al futuro – si potrebbe dire, la “capacità” di proiettare la propria identità nel tempo attraverso la maturazione interiore di interessi intrinseci, obiettivi sensati, speranze e progetti – si associ alle SES. Come accennato nel capitolo 1, si può presumere che emozioni e socialità siano competenze che hanno a che fare con questa capacità. Lo si comprende meglio se si assume una definizione di orientamento al futuro diversa dalla semplice scelta tra alternative entro un percorso prestabilito, entro un insieme di opportunità esistenti e pensate come praticabili. Orientarsi al futuro comporta, più profondamente, un “decidersi” e uno “stare nel mondo”, un modo di fare la propria strada nel mondo, la cui realizzazione richiede la capacità di sintonizzarsi con le varie dimensioni della realtà, con sé stessi e con gli altri. Questa non può più essere data per scontata o pensata (soltanto) come l'effetto collaterale e spontaneo di altri processi e apprendimenti, perché la stessa socializzazione, come processo sociale e culturale, viene oggi rimessa radicalmente in questione.

Generare ed esprimere una certa “capacità di futuro”, nel senso ora assunto, esige inoltre la mediazione dei condizionamenti strutturali e culturali posti dalla situazione sociale in cui si si vive e dalla sua logica. L'idea che sosteniamo è che tale mediazione sia opera della riflessività come proprietà emergente personale (Archer 2000; 2003; Maccarini 2016).

In questo capitolo affrontiamo più direttamente questo tema, esplorando appunto alcune connessioni tra SES, riflessività e orientamento al futuro a partire sia dalle narrazioni autobiografiche dei/le studenti/sse (esaminate tematicamente nei *cap. 2 e 3*), sia dai livelli di SES osservati attraverso il gioco online e il questionario (*cap. 4*). Potremo, così, offrirne una visione sintetica, certamente parziale e introduttiva, che intendiamo come un contributo esplorativo a una questione complessa e profonda.

Occorre anzitutto illustrare gli strumenti concettuali che hanno ispirato questo lavoro. La teoria della riflessività che assumiamo si basa su alcuni presupposti e alcuni passaggi argomentativi fondamentali, che non è possibile esporre qui esaustivamente. Ciò che possiamo fare è presentare schematicamente le tesi centrali<sup>1</sup>:

- 1) La riflessività aumenta con la complessità delle forme sociali e con il processo di civilizzazione, mentre simultaneamente incrementa la complessità stessa. In questo senso si potrebbe affermare che i meccanismi riflessivi siano degli universali evolutivi. Si dà una stretta connessione tra il fatto che sempre più meccanismi sociali diventino successivamente riflessivi, basandosi l'uno sull'altro, e il livello raggiunto dalla differenziazione sociale nei campi dell'azione, delle norme, dei ruoli e delle istituzioni. Questo processo assume una forma evolutiva, nel senso che complessità e riflessività si alimentano reciprocamente nel tempo. In tale situazione, atteggiamenti, comportamenti e modi di vita tradizionali e non-riflessivi tendono a scomparire.
- 2) Quest'ultima affermazione sembra indicare una convergenza tra le teorie funzionaliste della riflessività e quella realista-critica di Margaret Archer (Archer 2000; 2003; 2007). In effetti, anch'essa afferma la fine dell'azione di *routine*, a causa dell'irrompere della discontinuità e della disomogeneità dei contesti di vita. Vivere nella società contemporanea implica un *imperativo riflessivo* (Archer 2012). Tuttavia, l'approccio archeriano – che sta alla base del nostro lavoro – opera selezioni teoriche differenti e in buona misura non compatibili con il funzionalismo. Esso sostiene che la riflessività si genera nella *inevitabile relazione* che gli esseri umani intrattengono con i vari ordini della realtà naturale, cioè l'ordine naturale, pratico e sociale. Tale relazione originaria si esplica in *esperienze*, le quali generano *emozioni* come “primi commenti”.
- 3) La riflessione di second'ordine su esperienze ed emozioni fa emergere *premere* (*concern*), che i soggetti umani non possono evitare, in quanto, partecipando simultaneamente a tutti e tre gli ordini della realtà naturale, devono fare i conti con le esigenze provenienti da ognuno di essi e devono dunque realizzare un'armonizzazione relativamente coerente e riuscita tra i propri impegni in ciascuno.
- 4) La *agency* compare qui come processo attivo e intenzionale di *ingaggio* dei soggetti umani in ciascuno di questi ambienti. Ciò complica la riflessività, il cui *medium* è la conversazione interiore. Questa espressione indica le forme silenziose con cui i soggetti uma-

<sup>1</sup> Per questa sintesi mi baso in parte sul testo di Maccarini e Prandini (2010), a cui rimando per un'analisi più approfondita della nozione di riflessività nella teoria sociologica, che ritengo ancora valida nella sua impostazione fondamentale.

ni “parlano” dentro di sé, dando forma verbale alle proprie riflessioni su sé stessi in relazione al mondo e sul mondo in relazione a sé, alla propria esperienza di vita, a ciò che si vuole essere e diventare. Essa opera continuamente attraverso tre passaggi: *discernimento* (l’identificazione di ciò che sta a cuore); *deliberazione* (la decisione delle proprie priorità e dei “tassi di cambio” rispetto a scelte e opportunità alternative) e *dedizione* (l’elaborazione di e l’impegno in piani di vita e pratiche coerenti).

5) Queste operazioni si svolgono in modi diversi nei diversi soggetti, e Archer sostiene che tali modalità tendono ad associarsi empiricamente a tipi di premure e ad atteggiamenti diversi nei confronti degli altri, di sé stessi e del mondo (Archer 2003). È possibile sintetizzarli come segue:

- *Riflessivi comunicativi*: la loro conversazione interiore necessita per il suo stesso svolgimento del confronto con altri fuori da sé, qualificati come significativi. Questi soggetti valorizzano fortemente le relazioni e le comunità di riferimento, che figurano tra le loro priorità di vita;
- *Riflessivi autonomi*: sono capaci di dialogo interiore in modo del tutto indipendente da altri, sono fortemente e razionalmente orientati a obiettivi nella dimensione pratica (per esempio la carriera e l’abilità in compiti concreti) e tendono all’impegno, anche etico, in forma individualizzata;
- *Metariflessivi*: sono persone il cui flusso di conversazione interiore è centrato sulla meta-critica riflessiva di sé stesse e degli ambienti sociali di cui fanno parte, o con cui entrano in contatto. Sono in un certo senso un “tipo” analogo agli autonomi, ma si caratterizzano per la forte tendenza alla valorizzazione di ciò che “fa la differenza” nel mondo, al di là dell’*achievement* individuale;
- *Riflessivi fratturati*: sono soggetti la cui conversazione interiore appare bloccata da incertezze e dubbi, ansia e difficoltà, le cui verbalizzazioni interiori sembrano essere inconcludenti, manifestando un senso di disorientamento e scarsa auto-efficacia – a volte fino al distacco dalla realtà sociale.

L’idea è che a tali “modi di operare” della coscienza si associno *tendenzialmente* investimenti diversi su diversi interessi intrinseci (premure, *concern*) percepiti come prioritari nella propria vita. Questo è anche un modo per analizzare la *agency* delle persone, illuminando il processo attraverso cui queste re-agiscono ai condizionamenti sociali e culturali.

6) I limiti esistenziali umani rendono necessaria la selettività, o in altri termini l’esigenza di “dare forma alla vita”. Tra le premure che i soggetti coltivano emergono priorità e gerarchie. L’ordine soggettivo

che il soggetto crea tra esse si fonda sull'identificazione di una *pre-mura ultima* (*ultimate concern*), che esprime “ciò che ci sta più a cuore”, e alla quale le altre vengono subordinate in una configurazione specifica. Un individuo umano è essenzialmente un *essere-con-una-certa-costellazione-di-premure*. Tutto ciò si manifesta con un *modus vivendi*, cioè l'insieme di premure e pratiche che costituisce il nocciolo dell'identità.

- 7) Questo modo di abitare il mondo, proprio e peculiare di ciascuno, non viene elaborato e cristallizzato una volta per tutte, ma è soggetto a un monitoraggio riflessivo continuo. L'elaborazione funziona dunque ontogeneticamente – facendo emergere l'identità personale e sociale nel processo di sviluppo umano – e analiticamente, cioè attraverso continue riflessioni, conferme, crisi e modifiche lungo tutto l'arco della vita.

## 5.2 La pandemia come imperativo riflessivo. Riflessività e narrazioni auto-biografiche

Nel mobilitare questo approccio teorico per l'analisi empirica siamo partiti dall'idea che ciò che è stato sopra definito “imperativo riflessivo” non sia esclusivamente un tratto caratteristico *continuo* di un'intera formazione storico-sociale, ma emerga con particolare intensità in occasione di alcuni grandi fatti sociali. In questo senso parliamo della pandemia come imperativo riflessivo<sup>2</sup>, ipotizzando che il repentino e obbligato cambiamento che con essa è stato imposto a tutti gli aspetti della vita quotidiana abbia rappresentato un meccanismo acceleratore della riflessività per i soggetti coinvolti. Naturalmente, come tutti i meccanismi sociali, anche questo non è deterministico: i soggetti umani possono reagire riflessivamente o no, e in varie direzioni. Possono maturare una maggiore propensione alla creatività e intraprendenza o alla cooperazione; possono scoprire in sé e valorizzare diversi beni, interessi e talenti, oppure semplicemente essere travolti e perdere motivazioni e competenze.

Partendo da queste premesse abbiamo svolto un esercizio interpretativo, tentando di elaborare attorno ai modi archeriani della riflessività. Questo esercizio è dichiaratamente “creativo” rispetto alla teorizzazione originaria, non perché non rimanga coerente con quella, ma in quanto la declina attraverso una strumentazione metodologica solo parzialmente simile a quella che fu utilizzata dall'autrice. Non abbiamo aggiunto alle narrazioni, ai questionari sulle SES e al gioco online anche le scale relative all'indicatore di

<sup>2</sup> Sviluppo qui un'idea emersa originariamente in una conversazione privata con il prof. Mark Carrigan, direttore del *Post-Pandemic University Project* nell'Università di Manchester.

conversazione interiore (ICONI, cfr. Archer 2007), ma abbiamo attribuito i modi della riflessività ai soggetti traendoli dai racconti in cui essi hanno narrato la propria esperienza personale nel periodo della pandemia e al di là di essa. Ci è parso preferibile non sovraccaricare ulteriormente i soggetti, già alle prese con molteplici strumenti d'indagine. Questa scelta ha implicato lavorare su testi che non sono stati prodotti *ad hoc*, con il solo obiettivo di classificare i modi della riflessività dei soggetti intervistati. Tuttavia, ha offerto comunque la possibilità di osservare come i soggetti abbiano mediato riflessivamente i condizionamenti strutturali e culturali caratterizzanti la situazione che hanno vissuto, e come abbiano elaborato un proprio *modus vivendi* in tale situazione.

Sintetizziamo qui di seguito le linee guida fondamentali che hanno guidato il nostro lavoro di lettura e che aiutano a comprenderne il senso:

- a) Un primo problema interpretativo riguarda il possibile nesso, ovvero la confusione, tra la capacità di riflettere su sé stessi in relazione alla situazione e la capacità di *coping*, cioè di gestire efficacemente la situazione stessa. Il tema è la riflessività, quindi abbiamo privilegiato la capacità che nei testi si esprime di comprendere riflessivamente le cause e il senso delle cose, anche riconoscendo i propri fallimenti personali nel gestire le situazioni. Abbiamo quindi definito “fratturato” – per esempio – non semplicemente il soggetto che abbia dichiarato di essersi lasciato andare, non riuscendo a reagire all’impatto della quarantena e dei relativi cambiamenti nella vita personale e scolastica e finendo così per essere bocciato. Forse ciò potrebbe indicare un blocco della riflessività che il soggetto ha subito nel periodo di cui sta parlando, ma che vive diversamente (riflessivamente appunto) nel presente in cui si svolge la nostra ricerca. Per ricadere nella categoria dei fratturati abbiamo dunque ritenuto necessario che il soggetto non avesse prodotto una riflessione che interpretasse sensatamente ciò che è accaduto. Chi ha presentato un testo in cui le cause dei problemi attraversati sono analizzate con chiarezza espressiva non è un fratturato dal nostro punto di vista. Non è un caso – e ciò ha rafforzato la nostra interpretazione – che gli/le alunni/e che hanno subito duramente la crisi, ma hanno manifestato una significativa capacità riflessiva su di essa, abbiano poi mostrato una certa resilienza, comparsa nelle auto-narrazioni della seconda e terza traccia. Ciò non vale, invece, per chi ha prodotto dei resoconti scarni o confusi, che non rivelano una riflessività sensata e coerente sui fatti e sulle proprie vicende, positive o negative che siano.
- b) Quest’ultimo passaggio introduce una seconda osservazione. Uno dei motivi d’interesse di questo studio empirico consiste nel cogliere (i) come i modi della riflessività si sviluppino nel tempo, approfonden-



- dosi oppure modificandosi da una traccia all'altra, e (ii) come si connettano al percorso di vita e di scolarizzazione che i ragazzi e le ragazze raccontano, disegnando traiettorie differenti a seconda della riflessività, appunto.
- c) La distinzione tra autonomi e meta-riflessivi non è sempre agevole in termini rigorosi. Nel nostro caso, abbiamo assegnato un ruolo centrale a due marcatori della differenza. Stante che entrambi i tipi manifestano un alto grado di riflessività su sé stessi e una forte autonomia personale nel mediare i condizionamenti strutturali e culturali, ciò che caratterizza specificamente i testi che abbiamo attribuito a una modalità meta-riflessiva è la presenza di almeno uno dei seguenti fattori:
- il raggio della riflessione ampliato a una dimensione che trascende la propria sola individualità, declinando la “ricerca di sé” – più fisiologica che mai nell'età adolescenziali – anche come ricerca di senso al di là del benessere, del successo o del “trovare il proprio posto” individuale, attingendo a un qualche senso, volontà o intenzione di fare la differenza, di produrre differenze nel mondo. Ciò implica anche una maggiore sensibilità critica e volontà di cambiamento degli ambienti di vita in cui si opera. Per esempio, sono meta-riflessivi i testi che esprimono una valutazione dell'ambiente scolastico non solo sul piano della propria utilità o benessere, ma in termini che si possono definire normativi – la qualità dell'insegnamento e degli insegnanti dal punto di vista di ideali e valori ritenuti importanti in sé;
  - il riferimento, espresso nell'auto-riflessione, a risorse simboliche che abbiano accompagnato il proprio percorso personale attraverso la crisi pandemica e che vadano oltre la sola auto-disciplina in senso strumentale o l'auto-sostegno di carattere espressivo.
- d) Infine, la rilevanza della dimensione relazionale, che prevedibilmente si è dimostrata cruciale per quasi tutti i soggetti, non è stata letta immediatamente come indicatore di riflessività “comunicativa”. Il punto è che le relazioni – con familiari, insegnanti, amici o altri – sono comunque importanti nel generare il benessere e per lo sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, compresa la stessa capacità riflessiva. Per essere considerati “comunicativi” nel senso che qui ci interessa occorre, però, che il contesto relazionale si riveli essenziale (i) per la capacità stessa di esprimersi dei soggetti e (ii) nel modo in cui questi mediano la situazione in cui si sono trovati, giocando non solo un ruolo abilitante, ma diventando la premura ultima dei soggetti in questione. In altri termini, un soggetto può raccontare che il contesto relazionale positivo l'abbia aiutato a sviluppare certe proprie competenze e capacità o a scoprire ed esprimere i propri talenti. Tuttavia, la riflessività comunicativa implica che il contesto relazionale

concreto rimanga poi il valore chiave, non aprendo il soggetto ad altre scoperte, ma rappresentando la condizione essenziale, la finalità e il valore centrale della sua “riuscita”. Rispetto al futuro, si è comunicativi quando la cerchia relazionale in qualche modo definisce o delimita l’ambito delle proprie aspirazioni, costituendone una componente fondamentale.

- e) Infine, sono definiti “missing” – oltre ai testi mancanti – quei racconti non sufficientemente articolati per essere seriamente considerati come esprimenti un certo modo di riflessività. È così dei testi troppo brevi o troppo generici. Nei testi che abbiamo assegnato alla categoria *mancanti* i soggetti non esprimono una riflessione su sé stessi, sul proprio atteggiamento, sui cambiamenti, adattamenti e strategie che hanno messo in atto in relazione alla situazione vissuta. Si limitano a narrazioni superficiali e descrittive degli aspetti esteriori.
- f) Va precisato che la nostra lettura non comporta giudizi di valore. Non esiste una modalità riflessiva “migliore” delle altre, se non quella dei fratturati, che può dirsi “peggiore” in quanto equivale a una incompetenza riflessiva, a un blocco del normale funzionamento della riflessione.
- g) Infine, i testi scritti dai medesimi soggetti esprimono talora modalità riflessive differenti attraverso le tre stesure richieste, cioè in quanto riferiti al passato, al presente e al futuro. Questa differenza è interessante e sarà presa in considerazione. Ma sul piano interpretativo è evidente che, essendo state raccolte entro un breve lasso di tempo, non sarebbe legittimo leggere nelle diverse narrazioni uno sviluppo della riflessività come proprietà personale di pari passo con lo sviluppo psico-sociale nelle sue diverse fasi. Si tratta invece di capire che vi sono probabilmente altre ragioni per cui tale riflessività riesce o non riesce a manifestarsi in relazione a certi temi o a certi altri – il passato, il presente, il futuro.

Un’ultima considerazione riguarda il nesso tra il presente lavoro e una precedente ricerca condotta con impostazione analoga (Maccarini 2022). Nelle nostre considerazioni interpretative, un particolare motivo d’interesse è costituito dalla comparazione – laddove possibile – tra i risultati delle due indagini. Il punto è che esse si sono svolte in periodi di tempo diversi. Il presente volume si basa su dati raccolti nel momento (l’anno scolastico 2021-22) in cui la vita scolastica – e dunque la biografia educativa dei vari attori coinvolti – era tornata o stava tornando alla normalità (a seconda dei casi). La ricerca precedente copre invece una fase diversa (2020-21), in cui la didattica era ancora in buona misura a distanza, benché in varie forme (DAD o DDI). Questa differenza è sia un limite che una risorsa. Da un lato, essa evidentemente impedisce la comparazione dei risultati, nel senso di

cumulare i casi come se si trattasse di aggiungere quelli successivi a un medesimo campione. Dall'altro, tuttavia, proprio la differenza temporale consente di trarre qualche considerazione "comparativa" in un altro senso, cioè facendo del diverso momento temporale un possibile fattore rilevante nell'interpretazione delle differenze emergenti dai risultati. È altrettanto chiaro che queste considerazioni potranno soltanto intendersi come generatrici d'ipotesi, poiché le eventuali differenze non sono soltanto riferibili a diversi momenti nel tempo, ma anche a casi di studio diversi – concretamente, agli/le alunni/e di scuole diverse. La loro rilevanza euristica, tuttavia, non sarà trascurata.

### 5.3 Riflessività, orientamento al futuro e competenze socio-emozionali

L'analisi si sofferma dapprima sui modi di riflessività emersi e su alcuni temi a essi collegati. Ciò significa osservare da un altro punto di vista le narrazioni auto-biografiche, evidenziandone i temi chiave e in special modo l'orientamento al futuro, in quanto connesso con tali modi attraverso il concetto di premure. Vengono, in seguito, esplorate le connessioni tra riflessività e SES, utilizzando gli indici sintetici elaborati nel capitolo 3.

Ogni narrazione (rivolta al passato, al presente o al futuro, per ciascun studente) è stata attribuita a un modo della riflessività prevalente. L'attenzione nella lettura dei testi è stata, dunque, funzionale a realizzare questa attribuzione. Perciò, si è concentrata su due dimensioni: anzitutto sulle *forme dell'esposizione*, ossia sul tipo di narrazione raccolta. Sotto questo profilo, un tratto rilevante emerso dai testi è la differenza tra narrazioni *introspettive* (che enfatizzano prevalentemente l'interiorità, gli stati d'animo dei soggetti e le loro trasformazioni), *descrittive* (focalizzate sulla narrazione di eventi e sequenze di accadimenti), o miste. Abbiamo, inoltre, esaminato i testi in base ai contenuti, focalizzando l'attenzione in modo particolare sulle cose – altri attori, progetti, idee, realtà – che contano, che *stanno a cuore* agli autori delle narrazioni.

Partiamo da una considerazione molto generale: va osservato che la seconda traccia è spesso molto più scarna della prima e della terza. Il presente, insomma, appare confuso e indeterminato. Mentre i resoconti del passato manifestano con una certa chiarezza sia la situazione vissuta, sia la forma riflessiva in cui è stata elaborata nell'esperienza personale, e mentre per il futuro si prefigurano visioni abbastanza articolate, la condizione presente non sembra essere decodificata con chiarezza, avvolta com'è in una nube indistinta di norme, pratiche, relazioni che riemergono gradualmente dal "grande caos".

Sempre in linea generale, la sfiducia nel mondo adulto è profonda e l'idea di abitare un contesto esterno che funzioni, fungendo da cornice strutturale e di senso della propria vita, è assai rarefatta.

Quanto al futuro, vorrei evidenziare molto brevemente alcuni spunti che segnalano temi meritevoli di approfondimenti specifici. Anzitutto, l'ansia, la paura dei cambiamenti e di non riuscire a realizzare i propri sogni è piuttosto scontata negli adolescenti, che esprimono frequentemente la spinta alla carriera e a una vita ordinata e regolare, alla maturità e alla responsabilità. Tuttavia, questa indeterminatezza del futuro, vissuta con coscienza dolente e in alcuni testi drammatica<sup>3</sup>, si contrappone – sia pure in una minoranza di racconti – all'idea che il futuro sia “già scritto” e che non resti che aspettare il suo compimento<sup>4</sup>. Inoltre, per quanto il futuro appaia pensato e desiderato, è estremamente diffusa nei testi l'idea che questi siano “gli anni migliori della loro vita”. Di conseguenza, la perdita che stanno subendo viene percepita come oltremodo grave e irreparabile. Questo influenza molto la proiezione sul futuro, caricandola spesso di un'ombra di negatività. Sarebbe interessante (e ovviamente complesso) confrontare questo *mood* nostalgico con la “psico-storia” di altri momenti storici di “uscita dalla crisi”. Ma qui è importante soprattutto notare che i giovani riferiscono questa idea come comunicata dal mondo adulto. Sembra, insomma, che sia una sorta di atteggiamento nostalgico-giovanilistico degli adulti a entrare in gioco in queste rappresentazioni e ciò fa riflettere sul tipo di trasmissione inter-generazionale che caratterizza il tempo attuale<sup>5</sup>.

Infine, un altro tema ricco di suggestioni è quello della famiglia. La sua rilevanza è comparsa in modo forte nelle narrazioni raccolte e nella larghissima maggioranza dei casi in un senso positivo, spesso anche nei casi di famiglie divise o variamente problematiche. Le relazioni familiari – pur nella complessità logistica e psicologica di un'intensità inedita e obbligata durante la quarantena – sono state spesso il rifugio, la riscoperta, talora la salvezza. Con alcune eccezioni, i ragazzi scrivono pagine in cui il valore di questi legami emerge con grande evidenza. La famiglia compare, però, in un'esigua minoranza dei testi riguardanti il (proprio) futuro. È un rifugio, a volte un esempio e un modello, nel presente, ma non è quasi mai protagonista del proprio progetto di vita. Fare famiglia, e avere dei figli, è menzionato soltanto in 13 delle 116 narrazioni raccolte sul futuro. Naturalmente si

<sup>3</sup> In questo senso sembra prevalere il “lato oscuro” della potenzializzazione, come teorizzata da Andersen, Knudsen e Sandager (2023).

<sup>4</sup> Anche qui, come nella nota serie tv, s'immagina di potere “strappare lungo i bordi” (con le probabili delusioni in vista)?

<sup>5</sup> Non è possibile seguire qui questo filo argomentativo, che riprende e spiega il cenno conclusivo del *cap. 1*, in cui si prospettano ricerche successive sul mondo adulto. Si deve, comunque, ripensare alla celebre formulazione di Erik Erikson, secondo cui “i bambini sani non avranno paura della vita se i loro anziani hanno integrità sufficiente a non avere paura della morte” (Erikson 1963<sup>2</sup>, p. 269).

potrebbe obiettare che per un o una quindicenne questo orizzonte è lontano. La distanza nel tempo non ha impedito, tuttavia, ai giovani di scrivere cose anche molto specifiche – benché ovviamente più o meno realistiche – rispetto alla propria volontà di carriera e allo stile di vita in genere. Il punto è che la famiglia è sempre meno percepita come dimensione della propria identità adulta.

Venendo ai modi della riflessività in quanto tali, una prima, elementare osservazione riguarda le modalità prevalenti (sintetizzate nella tabella 5.1).

Tab. 5.1 – Modi della riflessività nelle tre narrazioni<sup>6</sup>

<i>Traccia 1 – passato</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Spurio	19	14,1
Metariflessivo	26	19,3
Fratturato	28	20,7
Riflessivo comunicativo	29	21,5
Riflessivo autonomo	33	24,4
<i>Totale</i>	<i>135</i>	<i>100</i>
<i>Traccia 2 – presente</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Riflessivo autonomo	16	16,2
Fratturato	17	17,2
Spurio	17	17,2
Metariflessivo	18	18,2
Riflessivo comunicativo	31	31,3
<i>Totale</i>	<i>99</i>	<i>100</i>
<i>Traccia 3 – futuro</i>	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale valida</i>
Riflessivo comunicativo	9	7,8
Spurio	16	13,8
Fratturato	18	15,5
Metariflessivo	23	19,8
Riflessivo autonomo	50	43,1
<i>Totale</i>	<i>116</i>	<i>100</i>

Sotto questo profilo, in relazione alle esperienze passate gli/le studenti attivano in prevalenza un modo riflessivo autonomo (24,4 %), seguito dal modo comunicativo (21,5 %). I riflessivi fratturati sono poco oltre il 20 %,

<sup>6</sup> Tutte le tabelle presentate in questo capitolo sono il risultato di nostre elaborazioni riguardanti i dati raccolti durante la seconda edizione della ricerca.

superiori in percentuale ai metariflessivi. La narrazione relativa alle esperienze del presente vedono, invece, il grande aumento della riflessività comunicativa (31,3 %) e il calo di quella autonoma e metariflessiva, insieme a quella fratturata. Rispetto al futuro, il grande balzo in avanti riguarda la percentuale degli autonomi (43,1%) e il crollo verticale dei comunicativi, il costante lento calo dei fratturati e la lieve risalita dei metariflessivi, che rimangono comunque abbastanza costanti nei tre scritti. In alcuni alunni la riflessività autonoma si è sviluppata nel momento in cui la dimensione relazionale è tornata alla normalità, mentre in altri casi è la riflessività comunicativa che (ri)emerge, valorizzata dopo il *lockdown* e a causa di esso. Nei testi riguardanti il futuro, il drastico calo dei comunicativi sembra manifestare l'idea che – nelle rappresentazioni giovanili – il tempo delle relazioni sia il passato – e in certa misura il presente – ma non il futuro, che è invece percepito come il tempo dell'auto-realizzazione esclusivamente o prevalentemente individuale.

È utile osservare che nella precedente indagine (Maccarini 2022, *Cap. 5*) l'andamento era stato in parte differente. Specialmente riguardo al passato, ma poi più in generale, la categoria dei fratturati era allora dominante.

Le percentuali sono ora significativamente più basse. Anche allora le narrazioni sul futuro vedevano un fortissimo calo della riflessività comunicativa. Ma mentre i numeri andavano allora a spalinarsi tra autonomi e (soprattutto) fratturati, oltre a un incremento dei casi mancanti, attualmente si ha un grande incremento di riflessività autonoma, una lieve risalita dei metariflessivi – questi ultimi con una percentuale più che doppia rispetto alla ricerca precedente – e un calo di fratturati e comunicativi. Questi diversi andamenti sembrano rispecchiare le temporalità diverse in cui le ricerche si sono svolte e spingono a ipotizzare una significativa resilienza dei giovani, ovviamente dallo specifico punto di vista delle loro modalità riflessive verbalizzate. Se così fosse, dovremmo aspettarci non una “generazione covid”, come talora si dice, ma semmai una coorte. Ciò non significa affatto che le molteplici vulnerabilità delle attuali generazioni giovani siano “superate” o di breve durata, ma che l’“effetto covid” sulle capacità riflessive personali appare limitato nel tempo. E che molti giovani sono pronti, forse più di molti adulti, a ricominciare a pensare costruttivamente al futuro. Ovviamente sottolineiamo il carattere del tutto non generalizzabile di questa affermazione, che emerge da studi di caso. La riteniamo però un'indicazione interessante da approfondire in studi su popolazioni assai più vaste.

Riassumendo, e in particolare concentrandoci sulle proiezioni riguardanti il futuro: i riflessivi autonomi spesso non hanno percepito un particolare cambiamento nella loro vita e nelle loro aspirazioni, addirittura la DAD non è stata un grande ostacolo ed è stata superata soprattutto adattando razionalmente le proprie *routines*. Le loro energie si sono concentrate prevalentemente nell'apprendere cose nuove e modi nuovi per fare le cose, sul piano

cognitivo e pratico, dell'efficienza ed efficacia. A volte hanno svolto anche un lavoro di auto-trasformazione nel senso della crescita personale, intesa come auto-miglioramento e ottimizzazione di sé, potenziamento delle proprie capacità, qualità, competenze. Il focus dei testi raccolti è sulla pratica, sulla carriera, sulla riuscita, sull'indipendenza, sull'*achievement*. L'enfasi cade talora anche sulla volontà e positività del cambiamento di ambiente.

La riflessione sul mondo, sull'ambiente circostante, non è solitamente molto approfondita al di là delle cerchie più prossime. Quanto alle aspirazioni future, prevale la volontà realizzativa personale.

Naturalmente, data l'età dei soggetti, sarebbe superficiale e semplicistico definire sbrigativamente comunicativi tutti coloro che segnalano la rilevanza delle relazioni e dell'amicizia nella loro vita. Il punto è molto più specifico. Il fatto è che nei comunicativi il crollo relazionale ha lasciato un segno notevole, anche di ansia personale, paura della propria inadeguatezza e vuoto di senso. La perdita della socialità è la dimensione dominante che ha creato problemi e le relazioni con altri il tema di riflessione più approfondito. Al tempo stesso, quella relazionale è stata la strategia dominante per fronteggiare il periodo di quarantena. Per il futuro prevale la volontà di rendere felici od orgogliosi gli altri significativi e di essere felici o realizzarsi insieme a loro, di non perdere i contatti e le relazioni esistenti.

Ancora, gli scritti classificati come meta-riflessivi hanno colto alcuni cambiamenti nella qualità della vita e delle relazioni, dell'ambiente in cui vivono, e vorrebbero fare la differenza, cambiando le cose, come tono prevalente, realizzando sé stessi, certo, ma in un senso più ampio e profondo. Questi ragazzi e ragazze hanno svolto un lavoro di auto-analisi e auto-trasformazione critica a partire dalla nuova situazione, usandola come catalizzatore del cambiamento e della crescita personale in senso normativamente qualificato e legato a valori.

Infine, i fratturati sono intesi, in questa sede, come i soggetti che non sono riusciti ad affrontare il *lockdown* riflessivamente, mettendo in atto strategie adeguate. La loro vita ha perso ritmo, organizzazione e senso. Quando questo modo di riflessività riguarda la prima traccia, ciò non significa che essi non riescano a riconoscere questa condizione nel momento presente, in cui scrivono. In questo senso quella di fratturati diventa – in quanto riferita al passato e proprio laddove ci si sia resi conto della situazione – una sorta di auto-attribuzione. Diverso è il caso quando invece etichettiamo come fratturati dei testi della seconda e della terza traccia.

Quanto al futuro, che ragazzi/e di una classe di scuola secondaria superiore possano dire di avere paura del futuro è, almeno in parte, semplicemente normale. Il punto è come questa paura si declina, se come adrenalina prima di una gara o come ansia paralizzante. Se impedisce di riflettere, di prendere decisioni, di agire, o anche solo di appassionarsi a qualcosa, oppure se si tratta del naturale timore di non essere all'altezza delle aspettative,

del timore di non farcela – ciò che ha sperimentato chiunque abbia provato a fare qualcosa nella vita. Abbiamo già visto che i segnali di resilienza generazionale sono presenti. E tuttavia in questa paura, spesso rappresentata come eccesso di responsabilità per le proprie scelte, di responsabilità verso sé stessi e i propri sé futuri – potremmo dire il proprio presente futuro – si riflette chiaramente la percezione di dover decidere e agire da soli in un mondo che non facilita e non sostiene, né strutturalmente né simbolicamente.

La lettura dei modi riflessivi per genere offre alcuni spunti istruttivi (Tab. 5.2).

Tab. 5.2 – Modi della riflessività e genere. V%

<i>Traccia 1 – passato</i>	Femmina	Maschio	Totale
Riflessivo autonomo	26,5	22,4	24,4
Riflessivo comunicativo	20,6	22,4	21,5
Metariflessivo	23,5	14,9	19,3
Fratturato	19,1	22,4	20,7
Spurio	10,3	17,9	14,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Traccia 2 – presente</i>	Femmina	Maschio	Totale
Riflessivo autonomo	13,0	20,0	16,2
Riflessivo comunicativo	38,9	22,2	31,3
Metariflessivo	20,4	15,6	18,2
Fratturato	13,0	22,2	17,2
Spurio	14,8	20,0	17,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Traccia 3 – futuro</i>	Femmina	Maschio	Totale
Riflessivo autonomo	34,4	52,7	43,1
Riflessivo comunicativo	6,6	9,1	7,8
Metariflessivo	34,4	3,6	19,8
Fratturato	18,0	12,7	15,5
Spurio	6,6	21,8	13,8
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Soffermandoci sui risultati principali, emerge una forte propensione femminile alla riflessività comunicativa, nella situazione presente. Il ritorno a scuola sembra avere modificato più l'atteggiamento e il vissuto femminile che quello maschile. Ma nei testi sul futuro la riflessività comunicativa scende a percentuali molto basse e risulta anche più diffusa tra i maschi, nei quali peraltro prevale largamente la modalità autonoma (addirittura oltre il



50 %). È su quella che i maschi si concentrano, mentre le femmine si distribuiscono tra l'autonomia – pur sempre con percentuali elevate (oltre il 34 %) e il modo metariflessivo, ma anche con più fratturate. Si potrebbe dire: ragazze molto autonome, ma anche più idealiste e più disorientate rispetto al futuro, maschi spiccatamente autonomi<sup>7</sup>. La modalità comunicativa, quando si passa ai progetti futuri, non si declina più al femminile.

Che cosa si osserva se si focalizza l'attenzione sulla nazionalità dei giovani? Sotto questo profilo, abbiamo distinto alunni/e autoctoni, di origine straniera ma con nazionalità italiana (OS) e con nazionalità non italiana (CNI) (Tab. 5.3).

Tab. 5.3. Modi della riflessività e nazionalità degli/le alunni/e. V%

<i>Traccia 1 – passato</i>	<i>CNI</i>	<i>IT</i>	<i>OS</i>	<i>Totale</i>
Riflessivo autonomo	25,0	23,9	28,6	24,4
Riflessivo comunicativo	0,0	22,1	28,6	21,5
Metariflessivo	12,5	22,1	0,0	19,3
Fratturato	50,0	18,6	21,4	20,7
Spurio	12,5	13,3	21,4	14,1
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Traccia 2 – presente</i>	<i>CNI</i>	<i>IT</i>	<i>OS</i>	<i>Totale</i>
Riflessivo autonomo	0,0	16,9	25,0	16,2
Riflessivo comunicativo	37,5	31,3	25,0	31,3
Metariflessivo	25,0	19,3	0,0	18,2
Fratturato	12,5	14,5	50,0	17,2
Spurio	25,0	18,1	0,0	17,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Traccia 3 – futuro</i>	<i>CNI</i>	<i>IT</i>	<i>OS</i>	<i>Totale</i>
Riflessivo autonomo	33	43	55	43
Riflessivo comunicativo	11	7	9	8
Metariflessivo	44	19	9	20
Fratturato	11	16	18	16
Spurio	0,0	16	9	14
<i>Totale</i>	<i>100%</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

<sup>7</sup> Su questo punto il confronto con l'indagine precedente non manifesta un pattern chiaro, dunque non ce ne occuperemo qui.

Sono note le differenze che emergono laddove si tratta della riuscita in termini scolastico-disciplinari. Dal punto di vista della riflessività che cosa osserviamo?

I dati non si prestano a interpretazioni semplici o univoche. Alcune indicazioni emergono, tuttavia, come ipotesi possibili. Anzitutto, la dominanza della riflessività autonoma coinvolge tutti, benché non in egual misura, ed è interessante che la percentuale più elevata si riscontri nei giovani italiani di origine straniera – e questo vale in tutti e tre gli scritti, ma diventa più evidente nei temi sul presente e sul futuro. Lo stesso *pattern* comune vale per la riflessività comunicativa. Nel parlare del futuro, sono però gli adolescenti con nazionalità straniera a esprimere una riflessività metariflessiva, in misura più che doppia rispetto agli italiani autoctoni e quasi quintupla rispetto agli italiani di origine straniera. Si tratta di un dato difficilmente interpretabile, ma che richiama fortemente l'attenzione e richiede approfondimento. Perché una modalità riflessiva del genere è così distribuita? Se questo esito fosse generalizzabile, aprirebbe la strada a ipotesi interessanti, per esempio, sull'impegno civile e sui valori diffusi nella popolazione giovanile. Un ulteriore spunto viene dai fratturati, più diffusi tra italiani e italiani di origine straniera che tra gli alunni stranieri. Questo pare indicare una sorta di competenza riflessiva e conferma un orientamento al futuro in fin dei conti più forte e motivato tra questi ultimi, che richiede una spiegazione e ha implicazioni rilevanti.

Un'ultima, breve notazione riguarda la distribuzione dei modi di riflessività tra le scuole. Sotto questo profilo, non si è riscontrato un andamento regolare riferibile alla tipologia di scuola, ma una distribuzione e un andamento nel tempo (delle narrazioni) che rispecchiano quello più generalmente osservato. Due fattori sono stati probabilmente rilevanti e hanno a che fare con il singolo istituto in quanto tale: uno è il tipo e grado di coinvolgimento nella ricerca espresso da insegnanti e dirigenti, che ha condizionato anche la qualità della partecipazione degli/le alunni/e. L'altro riguarda probabilmente alcuni tratti relativi alle dinamiche interne e all'impostazione didattica delle scuole, tendente a valorizzare dimensioni diverse. Su quest'ultimo punto, tuttavia, dovremo tornare in altra sede.

L'interazione tra SES e riflessività riveste per noi un particolare interesse. La tesi sottostante a tutto questo studio, infatti, è che le competenze sociali ed emozionali siano fattori rilevanti che si associano alla maturazione di orientamenti costruttivi verso il futuro; e abbiamo considerato la riflessività personale, nella sua articolazione in modalità differenti, come un indicatore di questi ultimi. Questo *insight* generale implica l'apertura di molteplici strategie di analisi, che in questo capitolo possiamo seguire soltanto introduttivamente. In questo senso abbiamo, in primo luogo, evidenziato alcune semplici correlazioni generative d'ipotesi ulteriori: la distribuzione dei modi della riflessività, le loro relazioni con il genere, il tipo di scuola, la

nazionalità, e il suo variare tra i tre elaborati scritti esaminati. In tal modo abbiamo prodotto alcuni tentativi d'interpretazione, osservando differenze e *pattern* emergenti.

Le connessioni tra le modalità riflessive e le SES possono, ora, essere rappresentate in forma piuttosto sintetica, utilizzando gli indici elaborati nel precedente capitolo 4. Abbiamo scelto di distinguere, anche qui, le tre tracce tematiche, cioè i testi riferiti ai tempi passato, presente e futuro, ipotizzando che anche queste differenze possano essere istruttive (*Tab. 5.4, Tab. 5.5 e Tab. 5.6*). Con ciò assumiamo un approccio diverso da quello intrapreso nell'indagine precedente (Maccarini 2022). Quest'ultima aveva optato per fornire un'immagine molto sintetica, considerando l'indice di SES in relazione alle modalità riflessive senza differenziare le tre narrazioni e considerando esclusivamente le modalità riflessive *prevalenti* per ciascun valore dell'indice di SES (alto, medio o basso). Questa scelta aveva consentito di far risaltare un'immagine altamente coerente: per esempio, era apparso con evidenza il basso valore di tutti e tre gli indici – di resistenza allo stress, cooperazione e passione per gli obiettivi – da parte dei fratturati, l'alta resistenza allo stress e motivazione al raggiungimento degli obiettivi per gli autonomi, insieme a un basso indice di cooperazione, il valore intermedio registrato dai meta-riflessivi. Le analisi presenti, come vedremo subito, propongono una visione più articolata e meno immediatamente chiara. Sviluppiamo qualche considerazione ragionando per ciascuna SES e procedendo dai testi sul passato a quelli sul futuro.

In linea molto generale, la SES più in crisi nella popolazione studentesca coinvolta è la resistenza allo stress: considerando le medie relative ai tre *storytelling* insieme, l'indice "alto" caratterizza circa il 20 % dei testi, quello "basso" va ben oltre il 30 %. La cooperazione, all'opposto, è tra le tre SES indagate quella più diffusa, con un indice alto in oltre un terzo della popolazione e un indice basso di poco sopra il 20 %. L'orientamento a raggiungere gli obiettivi è in una posizione intermedia ed è anche l'unica che confermi i dati della precedente indagine, nella quale la percentuale media peggiore riguardava la cooperazione, seguita dalla resistenza allo stress. Naturalmente ci limitiamo a segnalare queste differenze, senza attribuire a esse alcun particolare significato. Si tratta semplicemente di risultati diversi emersi in scuole diverse. L'unica ipotesi possibile è che le scuole della ricerca che qui presentiamo, essendo state selezionate a priori tra quelle che hanno reagito efficacemente alla sfida della didattica a distanza, possano avere favorito un clima di lavoro cooperativo tra gli/le studenti. Ma è soltanto un'ipotesi, che naviga tra le molte variabili che occorrerebbe qui considerare. In ogni caso, l'idea che si conferma è quella di giovani fortemente messi alla prova dalle circostanze.

Passando a un piano più analitico, la resistenza allo stress (*Tab. 5.4*) mostra un'immagine relativamente coerente con le aspettative teoriche nei

testi riguardanti il futuro: i riflessivi autonomi sono fortemente sovrarappresentati tra chi ha un indice alto, mentre l'opposto accade per tutti gli altri. L'immagine si replica quanto al valore basso dell'indice: gli autonomi hanno percentuali ben al di sotto della media (circa la metà), l'opposto per gli altri modi riflessivi. I testi sul passato mostrano un esito praticamente opposto, con gli autonomi in forte crisi e poi in graduale risalita nei testi sul presente. Pare che comunicativi e metariflessivi abbiano faticato di meno nel momento della crisi, mentre l'orientamento al futuro inneschi la riflessività autonoma con la sua capacità progettuale, mentre manifesti il disorientamento di comunicativi – che vedono il loro mondo relazionale impoverirsi in prospettiva – e metariflessivi, che forse non trovano ragioni propositive nello scenario immaginabile. La dinamica dei fratturati è ondivaga e poco interpretabile, il che va probabilmente ricondotto, almeno in parte, all'investimento di quei rispondenti nella partecipazione all'indagine stessa.

Tab. 5.4 – *Indice di resistenza allo stress per tracce e modi della riflessività. V%*

<i>Tr. 1</i> <i>passato</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	43,8	26,7	14,3	38,9	37,5	31,4
Medio	43,8	40,0	57,1	38,9	43,8	45,3
Alto	12,5	33,3	28,6	22,2	18,8	23,3
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Tr. 2</i> <i>presente</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	10,0	42,9	25,0	53,8	45,5	37,3
Medio	70,0	38,1	58,3	23,1	45,5	44,8
Alto	20,0	19,0	16,7	23,1	9,1	17,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Tr. 3</i> <i>futuro</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	17,9	50,0	47,1	40,0	45,5	34,7
Medio	50,0	50,0	41,2	50,0	36,4	45,8
Alto	32,1	0,0	11,8	10,0	18,2	19,4
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

La cooperazione, come si è detto, presenta un esito meno negativo (Tab. 5.5). L'andamento, nel tempo delle narrazioni, mostra i riflessivi comunicativi, prevedibilmente, con un alto livello di SES in questo ambito e in crescita costante, ben al di sopra della media (quasi il doppio nei testi sul futuro).

Tab. 5.5 – Indice di cooperazione per tracce e modi della riflessività. V%

<i>Tr. 1</i> <i>passato</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	37,5	13,3	22,7	33,3	6,3	23,0
Medio	50,0	46,7	36,4	44,4	62,5	47,1
Alto	12,5	40,0	40,9	22,2	31,3	29,9
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Tr. 2</i> <i>presente</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	10,0	9,5	30,8	53,8	18,2	23,5
Medio	50,0	47,6	46,2	23,1	54,5	44,1
Alto	40,0	42,9	23,1	23,1	27,3	32,4
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Tr. 3</i> <i>futuro</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	24,1	16,6	17,6	20,0	27,3	21,9
Medio	41,4	16,7	52,9	40,0	54,5	43,8
Alto	34,5	66,7	29,4	40,0	18,2	34,2
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Altrettanto logico è il basso livello di competenza cooperativa mostrato dagli autonomi riguardo al passato – indice forse di diverse strategie di  *coping* nel momento dell’isolamento – mentre i testi su presente e futuro mostrano comunque una valorizzazione della cooperazione. I metariflessivi, anche sotto questo profilo, si attestano su valori medi. Come sempre, poco comprensibile il risultato dei fratturati.

La passione per gli obiettivi (*Tab. 5.6*) – l’essere tenacemente *task oriented* – compare con un valore basso nelle narrazioni degli autonomi riferite al passato, per risalire poi in quelle sul presente. I soggetti classificati come riflessivi comunicativi e come metariflessivi nel testo sul futuro, però, hanno altresì un indice di SES molto più elevato della media, mentre gli autonomi si attestano su valori medi. I comunicativi, inoltre, si distribuiscono anche sull’indice basso, come se parlare del futuro fosse per loro una sorta di discriminare. In linea generale, tuttavia, questa competenza presenta risultati meno trasparenti all’interpretazione.

Tab. 5.6 – Indice di raggiungimento degli obiettivi e modi della riflessività. V%

<i>Tr. 1</i> <i>passato</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	31,3	20,0	22,7	27,8	18,8	24,1
Medio	56,3	60,0	27,3	61,1	56,3	50,6
Alto	12,5	20,0	50,0	11,1	25,0	25,3
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Tr. 2</i> <i>presente</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	20,0	28,6	15,4	46,2	27,3	27,9
Medio	50,0	42,9	53,8	46,2	36,4	45,6
Alto	30,0	28,6	30,8	7,7	36,4	26,5
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Tr. 3</i> <i>futuro</i>	<i>Rifl.</i> <i>autonomo</i>	<i>Rifl.</i> <i>comunicativo</i>	<i>Metarifl.</i>	<i>Fratturato</i>	<i>Spurio</i>	<i>Totale</i>
Basso	31,0	33,3	11,8	20,0	18,2	23,3
Medio	41,4	16,7	41,2	60,0	81,8	47,9
Alto	27,6	50,0	47,1	20,0	0,0	28,8
<i>Totale</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

È il momento di due considerazioni conclusive. La prima riguarda il valore da conferire al nesso tra SES e riflessività. Siamo partiti da un *insight* piuttosto generale, secondo cui la capacità di porsi attivamente e progettuale rispetto al futuro è connessa sia con un certo modo di essere-in-relazione, con gli altri e con le varie dimensioni della realtà, sia con le prestazioni riflessive personali dei soggetti. Nella ricerca abbiamo operativizzato questi concetti – potenzialmente molto ampi, profondi e sovraccarichi di significati – impiegando i *frame* concettuali, rispettivamente, delle SES e della riflessività come teorizzata nel quadro del realismo critico e morfogenetico. La valenza della nostra analisi sta entro i limiti di queste selezioni teoriche e dell’approccio metodologico seguito. Ciò significa, tra l’altro, che non è possibile cogliere una direzione causale della correlazione tra SES e modi della riflessività. Non stiamo affermando che le SES producono un certo tipo di riflessività o viceversa. Asimmettrizzare il nesso tra queste due variabili è impossibile sulla base della nostra indagine e in effetti di qualunque studio che non si sviluppi in senso diacronico-evolutivo e al tempo stesso non esamini i meccanismi generativi dei fenomeni in questione. Le correlazioni che abbiamo illustrato sono, nondimeno, comunque importanti, perché indicano la co-implicazione tra elementi che vanno coltivati insieme perché crescono, si manifestano e agiscono insieme. Il punto per noi non è quale dei due fattori abbia la priorità, ma che esiste una relazione

non casuale tra essi e che questa è rilevante per la “capacità di futuro” dei soggetti in questione.

In ultima istanza, promuovere la crescita personale in queste dimensioni è una finalità che appare estremamente rilevante per la scuola “dopo” la pandemia, che deve raccoglierne l’eredità a volte onerosa sia sul piano dell’innovazione e della riorganizzazione scolastica, sia su quello più profondo dello sviluppo umano dei bambini e degli adolescenti.

## 6. *Metodi e percorsi della ricerca*

di *Marialuisa Villani*

In questa parte del volume si presentano in modo dettagliato le scelte metodologiche compiute durante la ricerca.

La seconda edizione del progetto “Trasformazione delle relazioni educative e competenze caratteriali tra presenza e distanza. Modelli e buone pratiche” è stata sviluppata con l’obiettivo di studiare le seguenti dimensioni (Maccarini, 2022):

- l’impatto della didattica a distanza a seguito della crisi pandemica da covid 19 nelle pratiche di insegnamento e apprendimento;
- le trasformazioni delle pratiche di insegnamento e apprendimento attraverso l’implementazione della didattica digitale integrata;
- le contraddizioni di DAD e DDI;
- il ruolo degli aspetti relazionali, gli stili educativi e i metodi alternativi per gli apprendimenti come parte integrante della relazione educativa.

Il passaggio forzato alla DAD (nei contesti dove è stato possibile implementarlo durante l’emergenza pandemica) rappresenta una discontinuità nelle biografie educative di alunni e insegnanti, che ha modificato profondamente le relazioni educative e la socialità tra pari. Questa discontinuità si rileva anche nella strutturazione e nell’implementazione della DDI ed ha comportato per alunni ed insegnanti la necessità di ridefinire i processi di socializzazione e l’esperienza scolastica.

L’impatto quantitativo e qualitativo della discontinuità delle biografie educative sugli alunni – sulla loro performance e sulla loro crescita personale – varia a seconda del livello di competenze caratteriali o socio-emozionali, degli alunni stessi: in particolare, della loro autonomia, responsabilità, senso di auto-efficacia, creatività, capacità di cooperazione e di leadership.

Bisogna considerare, inoltre, che la modalità telematica favorisce od ostacola l’emergere di alcune dimensioni dello sviluppo umano dei giovani alunni, quali le competenze socio-emozionali in questione e la riflessività



personale, la capacità di orientamento sensato al futuro. Le competenze socio-emozionali assumono sempre maggiore rilevanza, sia come presupposto sia come effetto di buone pratiche di DAD, o più precisamente di modelli che realizzino mix efficaci tra distanza e presenza, riarticolarlo riflessivamente le relazioni e le pratiche educative scolastiche.

## **6.1 Le scuole che hanno partecipato alla ricerca**

All'interno della seconda edizione della ricerca sono state individuate 8 scuole secondarie di secondo grado fra le città di Bologna, Padova, Milano e Parma. Come indicato nei capitoli precedenti, per ogni scuola è stata individuata una classe da coinvolgere nella rilevazione: 5 classi con alunni iscritti al 2° anno, 1 scuola con studenti iscritti al 3° anno, 2 scuole di studenti iscritti al 5 anno, per un totale di 181 studentesse e studenti.

L'identificazione delle scuole è avvenuta attraverso un campionamento di tipo non probabilistico a scelta ragionata. Questo tipo di campionamento (Corbetta 2014) è utilizzato nel caso in cui il campione sia di ampiezza limitata. Le unità campionarie vengono scelte sulla base di alcune loro caratteristiche.

I criteri utilizzati per identificare le scuole che hanno partecipato alla ricerca sono:

- tipo di filiera;
- modalità di organizzazione della DAD e, a seguire, della DDI. Disponibilità di piattaforme, strutturazione dell'offerta didattica, relative tempistiche e caratteristiche;
- mantenimento dei processi di valutazione (e autovalutazione) anche in modalità a distanza;
- attivazione di eventi a distanza per mantenere e favorire la relazione tra docenti e studenti;
- predisposizione di metodologie didattiche che consentissero la cooperazione e la relazione tra pari;
- riformulazione dei contenuti didattici in modo tale da favorire autonomia e responsabilità degli studenti nei percorsi di apprendimento.

Per la seconda edizione della ricerca sono state identificate scuole appartenenti alle realtà cittadine del Nord Italia, che potessero essere confrontate con la città di Torino, luogo in cui è stata svolta la ricerca nel 2020. Padova, inoltre, è stata scelta perché città sede dell'Università da cui è partita la ricerca. L'individuazione delle città e delle scuole è stata operata a partire dal confronto con testimoni privilegiati, dall'osservazione dei mate-

riali prodotti dalle scuole e resi pubblici durante la DAD e dalla lettura dei dati Eduscopio<sup>1</sup>.

Le scuole sono state contattate tra il mese di luglio 2021 e il mese di settembre 2021, quindi al termine di un anno scolastico che, su tutto il territorio nazionale, ha visto alternarsi fasi di didattica a distanza e didattica digitale integrata, con una preponderanza di DAD, soprattutto per le scuole secondarie e, fra di esse, per quelle che non avevano attività laboratoriali nella loro offerta formativa. Sono state scelte scuole per le quali fossero state identificate esperienze di DAD o DDI di tipo innovativo, o che avessero attivato, all'interno dei consigli di istituto e di classe e/o con studentesse e studenti, riflessioni in merito alle tematiche DAD e DDI. Dopo una prima fase esplorativa in cui sono state identificate 16 scuole, sono stati attivati degli incontri online con le scuole ritenute adatte alla ricerca e, verificata la disponibilità, sono state scelte 8 scuole per lo studio.

All'interno delle singole scuole, le classi da coinvolgere nella rilevazione sono state scelte in accordo con i dirigenti e i consigli di classe. In continuità con la precedente ricerca, si è scelto di coinvolgere classi seconde, pur nella consapevolezza del fatto che, fatti salvi coloro che avevano ripetuto l'anno scolastico, allievi ed allieve avevano fatto esperienza della transizione alla DAD in un altro ordine di scuola, la secondaria di secondo grado. In tre scuole, peraltro, raccogliendo anche le esigenze dei dirigenti, sono state coinvolte nella rilevazione classi più avanzate, una terza e due quinte. Ciò ha consentito di osservare ragazze e ragazzi che hanno vissuto l'intera transizione alla DAD e alla DDI nella medesima scuola.

Rispetto ai gruppi classe, non sono state date indicazioni su composizione e numero di membri. Si è peraltro chiesto di coinvolgere nella rilevazione tutti gli iscritti, compresi eventuali studenti e studentesse neo arrivati in Italia o con bisogni educativi speciali. Per alcuni di loro è stato previsto l'affiancamento di un docente di sostegno per un aiuto pratico nel compito di scrittura. In una scuola ha partecipato anche un ragazzo non vedente che ha potuto giocare il serious game con l'ausilio di un compagno di un'altra classe, che gli ha descritto le immagini che comparivano sullo schermo e le dinamiche del gioco. La scelta di includere tutti nella rilevazione è andata in linea con gli obiettivi di partenza e l'oggetto di studio della ricerca. Come si è visto nel capitolo 3, l'attenzione ai soggetti fragili è stata uno degli elementi significativi in una positiva esperienza di DDI e DAD. Inoltre, la capacità di cooperazione, punto di attenzione specifico nella presente ricerca, ha un legame con l'inclusione dei compagni dell'intero gruppo classe.

Questa indagine si posiziona, in termini di esperienza di dirigenti, insegnanti e studenti, all'interno di un processo di transizione e sperimentazio-

<sup>1</sup> Eduscopio è una piattaforma creata dalla Fondazione Agnelli che dichiara di utilizzare dati amministrativi riguardanti le carriere universitarie e professionali degli studenti per valutare gli esiti successivi alla formazione secondaria.

ne verso l'integrazione degli strumenti digitali nelle pratiche di insegnamento e apprendimento che si sono sedimentate successivamente nell'anno scolastico 2022/2023. Questo ha trasformato le scuole in piccoli laboratori locali dove la fine della fase emergenziale legata alla pandemia da covid 19 (Giancola, Piromalli 2020) si avviava lentamente verso una didattica integrata, creando, attraverso le esperienze di vita di classe, nuove pratiche quotidiane.

La rilevazione dei dati è avvenuta tra il mese di ottobre 2021 e il mese di marzo 2022. Dopo le presentazioni del progetto alle scuole, realizzate attraverso degli incontri online e in presenza con dirigenti e insegnanti e con le classi, è stata implementata la fase di ricerca sul campo.

La raccolta dati si è strutturata in diverse fasi, secondo un approccio *mixed-method* (Greene *et al.* 1989), utilizzando strumenti progettati a partire da metodologie di tipo qualitativo e quantitativo. Fra i primi ritroviamo: focus group con i docenti delle classi che hanno partecipato alla ricerca, interviste rivolte ai dirigenti scolastici delle scuole coinvolte, rilevazione qualitativa delle narrazioni autobiografiche degli studenti attraverso lo storytelling. Fra gli strumenti concepiti seguendo una metodologia quantitativa sono stati utilizzati: un *serious game* e un questionario somministrato alla fine di ogni partita che aveva come obiettivo la rilevazione delle competenze SES. Il *serious game* ha fornito dati di tipo standardizzato, come i risultati delle partite o il numero di messaggi scambiato durante le partite, ma le registrazioni delle partite giocate sono state utilizzate anche in una prospettiva qualitativa di osservazione del gioco (Faccioli, Losacco 2016; Addeo *et al.* 2020).

Rilevare i dati secondo un approccio *mixed-method* (Greene *et al.* 1989) ha permesso di analizzare i dati raccolti in un'ottica di triangolazione. Grazie a ciò è stato possibile ricostruire i contesti scolastici oggetto di studio, considerando le dimensioni della cultura e l'ambiente educativo degli istituti scolastici osservati, per analizzare i risultati raccolti attraverso le narrazioni e il *serious game*. Le interviste e i focus group con dirigenti scolastici e insegnanti delle scuole aderenti hanno offerto gli elementi di contesto delle scuole partecipanti.

L'obiettivo finale di questo lavoro di ricerca è stato fornire agli insegnanti informazioni in merito agli effetti della pandemia sulla progettualità individuale, sulle capacità di resilienza degli studenti e sulla rimodulazione dell'offerta didattica e di interventi di orientamento e motivazione allo studio (Maccarini 2022).

## 6.2 Le narrazioni degli studenti, le esperienze degli insegnanti e dei dirigenti scolastici

Le narrazioni autobiografiche degli studenti sono state raccolte attraverso la tecnica dello *storytelling*. Attraverso lo *storytelling* è possibile esplorare una serie di eventi connessi: l'uso dello *storytelling* offre la possibilità al partecipante di mettere in connessione una o più situazioni, nell'ordine in cui gli eventi si sono susseguiti, e in ogni caso nell'ordine significativo per i rispondenti (Antoniadou, Crowder 2022).

All'interno della nostra ricerca, il metodo dello *storytelling* ha permesso di identificare le rappresentazioni e riflessioni degli studenti riguardanti il *lockdown*, l'irrompere della DAD nei loro percorsi scolastici e di vita, le nuove pratiche di studio legate alla DDI. Si è rilevata inoltre la percezione degli studenti in relazione all'orientamento al futuro.

Tab. 6.1 – Rilevazione tracce *storytelling* per scuola<sup>2</sup>

Scuola	Studenti	Rispondenti traccia 1	Rispondenti traccia 2	Rispondenti traccia 3
A	26	22	19	19
B	22	22	22	22
C	25	25	25	25
D	25	24	20	15
E	23	21	21	14
F	18	18	17	15
G	25	24	23	22
H	22	22	22	22
<i>Totale</i>	<i>186</i>	<i>178</i>	<i>169</i>	<i>154</i>

Sono stati raccolti 501 elaborati: 178 per la prima traccia, 169 per la seconda traccia e 154 per la terza traccia (Tab. 6.1).

La diversa numerosità delle tracce raccolte è dovuta alla numerosità delle classi d'origine e alle difficoltà emerse durante la fase di rilevazione delle tracce auto-biografiche.

La fase di raccolta dello *storytelling* delle studentesse e degli studenti si è strutturata in tre momenti diversi. Questo ha permesso di attivare una riflessività in relazione al proprio vissuto, alle percezioni e alle emozioni. I docenti referenti, a seconda delle specifiche esigenze della didattica di clas-

<sup>2</sup> Tutte le tabelle presentate in questo capitolo sono il risultato di nostre elaborazioni riguardanti i dati raccolti durante la seconda edizione della ricerca.

se, hanno scelto se far svolgere le tracce dello storytelling in aula durante le ore curricolari, o assegnare la stesura dell'autobiografia come attività da svolgere a casa.

In generale ogni traccia è stata svolta singolarmente dalla studentessa o dallo studente in un arco temporale di tre settimane. I partecipanti hanno prodotto dei documenti testuali che hanno permesso loro di attivare una riflessività auto-biografica.

La collaborazione da parte dei dirigenti, del consiglio di classe e dei docenti delle scuole partecipanti è stato un elemento fondamentale per la buona riuscita della ricerca nelle molteplici fasi che l'hanno caratterizzata.

Per la raccolta dei dati attraverso lo storytelling è diventata importante la collaborazione dei docenti di lettere (che in alcuni casi ricoprivano anche il ruolo di referente della scuola all'interno della ricerca), perché ha permesso di sviluppare un processo riflessivo con le studentesse e gli studenti, in un percorso guidato. In alcune scuole gli insegnanti hanno supportato gli studenti nel processo di auto-riflessività, spiegando le motivazioni della ricerca, presentando le tracce dello storytelling, li hanno motivati e rassicurati rispetto al compito da svolgere. La partecipazione formale da parte degli insegnanti ha avuto un impatto anche sulle fasi di rilevazione delle auto-narrazioni, in particolare, laddove gli insegnanti di lettere hanno mostrato scarso interesse alla ricerca, si è registrato poco ingaggio da parte degli studenti. In alcuni casi durante la rilevazione dei dati è avvenuto un cambio del docente di riferimento all'interno della scuola, creando delle difficoltà, che fortunatamente non hanno ostacolato l'esito finale della raccolta dati.

Forse, in parallelo con queste difficoltà di ingaggio degli insegnanti, alcune studentesse e studenti non hanno pienamente colto il valore del processo di redazione delle tracce presentate, ovvero la possibilità di riflettere in relazione a esperienze vissute, presenti e future in forma narrativa. La stessa mancanza di ingaggio è stata registrata con qualche ragazza o ragazzo durante le sessioni di gioco.

In un'ottica di comparazione dei dati fra la prima e la seconda edizione della ricerca, si è scelto di utilizzare, al fine di avere uniformità negli strumenti, le stesse tracce per la redazione dello storytelling da parte delle studentesse e degli studenti. Questa scelta ha comportato alcune difficoltà in relazione al processo di riflessività riguardante la tematica di quella che nell'indagine è stata definita "scuola a intermittenza". Nella prima edizione della ricerca, *la scuola del passato* per gli studenti era quella *chiusa* a causa del primo lockdown, mentre *la scuola intermittenza* rappresentava l'esperienza del loro presente, nel secondo anno di pandemia. È importante ricordare che nella fase di rilevazione della prima edizione di studio, tutte le attività legate alla socialità delle ragazze e dei ragazzi (scuola, sport, cultura) stavano subendo le medesime restrizioni.

Nella seconda edizione della ricerca, invece, l'esperienza passata dei partecipanti era rappresentata sia dalla *scuola chiusa*, sia dalla *scuola a intermittenza*, come descritta poc'anzi. Nell'esperienza presente dei rispondenti la scuola risultava ancora un'esperienza *a intermittenza*, mentre gli altri ambiti della loro socialità erano in linea di massima meno frammentati.

Venendo alle tracce, la prima era la seguente:

*La scuola in una stanza di casa mia.* Nel corso dell'a.s. 2019/20, si è verificata una situazione unica ed eccezionale: le scuole sono rimaste chiuse durante il secondo quadrimestre e la scuola la si è fatta da casa, in modi nuovi. Anche nell'a.s. successivo la scuola è proseguita tra aperture e chiusure<sup>3</sup>. Racconta come ti sei sentito durante quei mesi, quali sono stati gli aspetti che hanno richiesto maggiore sforzo e fatica da parte tua, che cosa hai inventato e messo in pratica per gestire questo cambiamento e quali cose assolutamente non eri disposto a perdere. Rammenta di inserire nella tua esposizione riferimenti ai tre aspetti indicati prima: cambiamento, riflessività e relazioni.

Lavorando su questa tema le studentesse e gli studenti hanno attivato un processo riflessivo riguardante l'esperienza del recente passato in relazione alla DAD. La prima traccia è stato uno strumento per lo sviluppo della capacità di auto-narrazione (come genere letterario).

La seconda traccia si strutturava nel seguente modo:

*Oggi sì, domani no. La scuola e la vita a intermittenza.* Nello scorso anno scolastico la scuola è cambiata. Ora inizia un nuovo anno. Com'è la scuola che stai vivendo in questi giorni, com'è fatta, che cosa ti piace e che cosa ti disorienta. Rammenta di inserire nella tua esposizione riferimenti ai tre aspetti indicati prima: cambiamento, riflessività e relazioni.

Questo tema si focalizzava sulle condizioni dello studente al momento della rilevazione dei dati. Lo strumento faceva riferimento agli anni scolastici 2020/2021 e l'inizio del 2021/2022, dove durante le attività didattiche si erano susseguite fasi di DAD e fasi di DDI, creando di fatto una discontinuità nelle attività di insegnamento e apprendimento. Questa traccia è stata potenzialmente uno strumento di supporto delle pratiche di orientamento.

La terza traccia aveva il seguente titolo:

*Il mio domani è già oggi.* Sei al secondo (terzo o quinto) anno della scuola superiore. Come ti vedi nei prossimi anni? Cosa farai, con chi, che cosa ti aspetti e in che cosa speri? Cominci a pensare a quello che potresti fare una volta terminata la scuola superiore e quali progetti hai al riguardo? Rammenta di inseri-

<sup>3</sup> Questa frase è stata aggiunta nella traccia della seconda ricerca, per ovviare al limite presentato dalla differenza di scenari descritta nel paragrafo precedente.

re nella tua esposizione riferimenti ai tre aspetti indicati prima: cambiamento, riflessività e relazioni.

La terza traccia ha voluto rilevare la capacità delle studentesse e degli studenti di proiettarsi nel futuro. Attraverso l'analisi del contenuto della terza traccia, è stato possibile rilevare l'impatto che l'esperienza vissuta durante l'emergenza da covid 19 ha avuto sulle capacità di proiezione delle studentesse e degli studenti. Una parte dei partecipanti si è immaginata in relazione alla emergenza pandemica, altri non hanno incluso nella loro narrazione la tematica covid 19.

In generale è possibile evidenziare che la prima traccia relativa alle esperienze passate è quella che ha attivato una maggiore partecipazione da parte delle studentesse e degli studenti, sia in relazione al numero di composizioni redatte, sia in merito alla riflessività e alla narrazione delle esperienze registrate all'interno delle composizioni. Di contro la seconda traccia, che ha richiesto un processo riflessivo sulla esperienza scolastica delle studentesse e degli studenti al momento della rilevazione, ha registrato una minore partecipazione da parte degli alunni. Una delle ipotesi interpretative in relazione alla differente partecipazione fra la prima e la seconda traccia dello storytelling è da attribuire alla novità rappresentata dalla attività, al momento della presentazione. All'interno del secondo e del terzo capitolo è stata presentata una disanima approfondita in merito a questa tematica.

I testi, fatta salva qualche eccezione, sono stati elaborati su supporto digitale e agli insegnanti è stato chiesto di raccogliere e inviare gli elaborati grezzi, senza correzioni di nessun tipo.

Alcuni docenti dopo aver letto i testi delle studentesse e degli studenti hanno chiesto la possibilità di utilizzare gli elaborati per attivare momenti di riflessività con la classe. Alcuni di loro, dopo aver trasmesso i temi alla ricercatrice, hanno proceduto alla correzione e alla valutazione, equiparandoli agli altri elaborati svolti nella didattica di lingua italiana, altri hanno considerato, e in alcuni casi valutato, il lavoro nell'ambito delle attività di educazione alla cittadinanza e costituzione, altri ancora hanno esplicitato che non avrebbero valutato gli elaborati, ma ne avrebbero considerato i contenuti come materiale di lavoro nella didattica disciplinare e interdisciplinare. Infine, alcune docenti hanno restituito ad allieve ed allievi un commento non solo sulla forma, ma anche sui contenuti, dando rimandi anche rispetto alle emozioni, alle opinioni e agli episodi di vita vissuta riferiti da ciascuno di loro.

Questa possibilità, esplicitata con dirigenti e docenti sin dalla fase di scelta delle scuole, ha risposto alla volontà di introdurre la rilevazione in maniera rispettosa delle scuole e dei ragazzi e ragazze. In una sorta di logica di ricerca azione (Scurati, Zaniello 1993; Losito, Pozzo 2005; Coggi, Ricchiardi 2005), si è cercato di non impattare eccessivamente

sull'organizzazione scolastica, già alquanto provata dai cambiamenti dovuti alla pandemia, e di offrire al personale scolastico, e ad allieve ed allievi, strumenti e materiali che potessero essere utili anche a loro. Molti referenti e consigli di classe hanno esplicitamente chiesto un confronto con la ricercatrice a seguito della raccolta delle narrazioni e della conclusione delle sessioni di gioco e hanno dichiarato di aver preso visione delle registrazioni delle partite. I dati raccolti sono stati oggetto di confronto all'interno di alcune classi e potranno essere utilizzati dai docenti e dirigenti per la progettazione di successivi interventi educativi a supporto delle competenze.

Tornando allo storytelling, i dati raccolti sono stati analizzati utilizzando l'analisi del contenuto qualitativa. Nella prima fase di analisi è stata condotta una lettura di tutti i testi e sono state identificate delle etichette e delle macro-tematiche. Durante la seconda fase è stata definita una griglia di interpretativa dove le macro-tematiche sono state scomposte in diverse sottocategorie che hanno guidato l'analisi approfondita dei testi, finalizzata principalmente alla redazione del secondo e del terzo capitolo. La griglia interpretativa è stata utilizzata considerando le analisi sia per scuola sia per studente.

Strutturare l'analisi del contenuto in queste tre fasi ha permesso di realizzare un'analisi di tipo *grounded* senza dimenticare le domande di ricerca iniziali della ricerca. È stata realizzata una analisi induttiva a partire dai dati raccolti (Lareau 2021).

### 6.2.1 Le esperienze degli insegnanti

All'interno della quasi totalità delle scuole che hanno aderito alla ricerca è stato realizzato un focus group (Hennink *et al.* 2019; Corbetta 2014) che ha coinvolto i docenti dei consigli delle classi che hanno partecipato al serious game. La tecnica del focus group permette di sviluppare una discussione interattiva all'interno di un gruppo predeterminato di persone. Hennink lo definisce «una discussione interattiva tra sei-otto partecipanti prelezionati, guidata da un moderatore specializzato, che si focalizza su uno specifico insieme di tematiche» (Hennink 2019).

L'obiettivo del focus group è di raccogliere dati attraverso la percezione dei partecipanti sulle tematiche di ricerca nell'arco temporale di 60-90 minuti, costruendo un spazio interattivo sicuro, dove poter esprimere le proprie idee (Hennink *et al.*, 2019). I focus group sono stati realizzati in presenza per 2 scuole, in modalità online in 4 scuole e nella scuola H in una modalità mista sincronica, poiché una parte degli insegnanti era connessa da casa durante il focus group che si stava svolgendo a scuola (Tab. 6.2).



Tab. 6.2 – Modalità focus group e numero partecipanti

<i>Scuola</i>	<i>Modalità FG</i>	<i>Numero Docenti Partecipanti</i>
A	Presenza	10
B	Online	9
C	Online	10
D	No FG	0
E	Presenza	12
F	Online	3
G	Online	11
H	Presenza/Online	12

Ogni focus group aveva come tematiche di interesse le seguenti aree:

- il passaggio alla DAD e l'organizzazione della DDI tra rischi e opportunità;
- pratiche educative efficaci in merito alle SES;
- innovazioni nella didattica.

Anche nel caso dei focus group, sono state utilizzate le stesse tracce di intervista già proposte nella prima ricerca, in una logica di continuità e comparabilità.

Come per i dati raccolti attraverso lo storytelling, i risultati dei focus group sono stati studiati attraverso l'analisi del contenuto e l'individuazione di macro-tematiche. Dopo una prima lettura di tutte le trascrizioni dei focus group, è stata definita una griglia interpretativa che ha permesso di analizzare i dati per scuola e per insegnante.

### *6.2.2 Le interviste con i dirigenti scolastici*

Le interviste ai dirigenti scolastici delle 8 scuole partecipanti sono state realizzate in presenza tra il mese di ottobre e novembre 2021 attraverso delle interviste semi-strutturate (Corbetta 2014). Le interviste, svolte a partire dalla medesima traccia utilizzata per le interviste ai dirigenti della prima ricerca, si sono focalizzate sulle seguenti tematiche:

- il passaggio alla DAD e l'organizzazione della DDI tra rischi e opportunità;
- pratiche educative efficaci in merito alle SES;

- innovazioni nella didattica e offerta formativa di istituto;
- la ricostruzione della cultura e l'ambiente educativo degli istituti scolastici osservati.

La scelta di intervistare tutti i dirigenti in presenza, oltre alla raccolta dei contenuti, ha permesso l'osservazione dei contesti degli istituti che hanno partecipato alla ricerca (spazi, materiali e ambienti di apprendimento) e la rilevazione delle variabili strutturali riguardanti le scuole (posizione geografica, numero di studenti della scuola, filiere di studio, scuole che hanno implementato il processo di digitalizzazione, documentazione didattica analogica e digitale). Durante le visite alle scuole è stato presentato il progetto alle classi partecipanti (sia al corpo docente che alle studentesse e agli studenti). Inoltre, si è tenuto un momento di confronto con docenti e studenti, per poter raccogliere delle prime informazioni riguardanti le classi partecipanti alla ricerca. Oltre agli 8 dirigenti scolastici è stato intervistato un testimone privilegiato, che durante gli anni precedenti alla ricerca, aveva lavorato nell'Ufficio Scolastico Regionale ai processi di digitalizzazione. Anche nel caso delle interviste è stata utilizzata l'analisi del contenuto come strumento di analisi e di interpretazione dei risultati. Come per lo storytelling e i focus group è stata utilizzata un'analisi qualitativa del contenuto.

### 6.3 Il Gioco di Urul

Il serious game *Il viaggio di Urul* è stato progettato attraverso la collaborazione tra l'istituto Politecnico di Torino, fondazione Links e la *start up* TonicMinds ed è stato sviluppato durante la prima edizione della ricerca. Lo strumento è stato utilizzato durante le due ricerche sulla trasformazione della didattica e le SES.

L'uso del serious game ha permesso di analizzare le competenze socio-emozionali relative alla cooperazione tra pari, il raggiungimento degli obiettivi e la resistenza allo stress in uno spazio digitale all'interno del processo di *gamification* (Werbach, 2014). Considerare la *gamification* come un processo offre la possibilità di focalizzarsi sulle esperienze che si cercano di creare all'interno del contesto virtuale, analizzando anche i meccanismi necessari ad attivare questo processo. Secondo Deterding (Deterding *et al.* 2011), la *gamification* può essere considerata come l'uso degli elementi del game, ad esempio l'uso di punti, ricompense e badge, in contesti di non-gioco, senza obiettivo di intrattenimento, come avviene nel gioco nella sua accezione originale.

Diversa è l'idea di serious game, dove il gioco ha uno scopo formativo e si ritrovano in egual misura elementi ludici e di apprendimento. Il serious game è stato adottato in contesti militari e nel mondo del business a partire

dalla seconda metà del ventesimo secolo. Con l'avvento dei giochi digitali, il serious game ha dato via ad un settore produttivo ed è diventato al tempo stesso oggetto di studio sia nel mondo accademico sia in quello industriale (Ritterfeld *et al.* 2009).

Lo studio delle SES ha visto utilizzare strumenti di gamification e serious game in ambito aziendale ed educativo. Come presentato nel quarto capitolo, diverse ricerche nell'ambito delle competenze socio-emozionali hanno utilizzato il serious game come strumento di studio e analisi (Almeida 2019; Anastasiadis *et al.* 2018; Lim-Fei *et al.* 2016). La ricerca di Anastasiadis e altri (Anastasiadis *et al.* 2018) mostra come l'approccio pedagogico che utilizza i *digital games based learning*, attraverso il serious game, promuove lo sviluppo di un ambiente *student-centered* dove il benessere dello studente e le soft skills (di cui le competenze socio-emozionali fanno parte) vengono coltivate in modo piacevole e giocoso. Di conseguenza, l'uso del serious game nei processi di apprendimento degli studenti può trasformare l'esperienza educativa in qualcosa di più coinvolgente e divertente.

Come presentato nel volume precedente (Maccarini 2022) alcune ricerche riguardanti gamification, serious game e SES sono state utilizzate come framework per lo sviluppo del nostro studio. Il lavoro Betts e colleghi (Betts *et al.* 2013) presenta un uso della gamification per misurare l'apprendimento cooperativo. Da questo lavoro si evidenzia la necessaria cautela negli studi relativi alle SES e alla possibilità di mettere in relazione punteggi ottenuti e competenze socio emotive. Altri studi consultati hanno permesso di mettere in evidenza come l'uso della premialità favorisca la partecipazione e la motivazione dei bambini al gioco (Brewer *et al.*, 2013). La partecipazione, la motivazione e la performance sembrano essere incrementati dall'applicazione di un sistema di gioco strutturato in punteggi e classifiche come nel caso presentato da Gibson e colleghi (Gibson *et al.* 2015).

A partire dal quadro teorico di riferimento utilizzato sin dalla prima edizione della ricerca, è stato strutturato il gioco di Urul prendendo in considerazione i seguenti criteri:

- punteggi: il sistema dei punteggi assegnati durante il gioco e alla fine della sessione aiuta a migliorare le performance e supporta i processi di apprendimento. Nel contesto del serious game, l'uso del punteggio è strettamente connesso al sistema reputazionale, sia nell'ambiente virtuale sia in quello reale. I punteggi diventano non solo indicatori del posizionamento della studentessa o dello studente che gioca, ma anche rappresentativi della capacità del singolo di portare a compimento il compito assegnato.
- I livelli di gioco: strutturare il gioco in diversi livelli, che si diversificano e raggiungono vari stadi di complessità, offre alle partecipanti e

- ai partecipanti il senso di progressione, mettendo in campo processi di attivazione di competenze. Il livello iniziale richiede uno sforzo minore, che aumenta con la progressione del gioco. All'interno del nostro serious game questa struttura per livelli ha reso più complessa la dinamica delle partite, avendo un impatto sui risultati di gioco.
- **Badge:** i badge vengono utilizzati come strumenti di riconoscimento tra giocatori e per mantenere attiva la motivazione al raggiungimento dell'obiettivo tra una sessione di gioco e l'altra. All'interno del gioco di Urul questo elemento è stato inserito attraverso i ruoli di esploratore e guida.
  - **Classifiche:** l'uso delle classifiche permette, da un lato, di mantenere alta la motivazione delle partecipanti e dei partecipanti al gioco, dall'altro, di creare coinvolgimento. In questo contesto si possono evidenziare anche dinamiche di competizione. Di norma vengono presentate solo le prime 3 o 5 posizioni dei ranking dei risultati di gioco, per evitare un effetto di scoraggiamento di coloro che non hanno raggiunto alte performance. Nel gioco di Urul si è scelto di utilizzare i nickname per garantire l'anonimato della giocatrice o del giocatore.
  - **Premi e ricompense:** I premi e le ricompense sono un elemento di motivazione dei partecipanti al gioco. La letteratura sopra indicata mostra l'efficacia d'uso di piccole ricompense visibili attraverso elementi distinguibili (stellette, spille), che creano dei benefit e generano competizione tra i partecipanti. Per la seconda edizione della ricerca, a causa delle diverse restrizioni dovuta all'emergenza pandemica in vigore al momento della rilevazione non è stato possibile prevedere una ricompensa alla fine delle sessioni di gioco. Questo può aver avuto un impatto rispetto alle dinamiche di competizione tra scuole, che, infatti, per la seconda edizione della ricerca non è stata osservata.
  - **Barre di progressione (*Progress bars*).** Vengono utilizzate per visualizzare i progressi realizzati durante il gioco. Sono elementi che si ritrovano nei contesti di apprendimento digitale anche in spazi come i MOOC (*Massive Open Online Courses*). L'uso delle barre di progressione aiuta a mantenere alta la motivazione al raggiungimento degli obiettivi. L'uso delle progress bars diventa inoltre uno strumento di contrasto alla disaffezione e alla demotivazione delle giocatrici e dei giocatori che non ottengono risultati positivi. Si è scelto di conseguenza di introdurre all'interno del gioco di Urul anche questa *feature*.
  - **La *storyline*,** ovvero la linea narrativa. È il più importante degli elementi di un serious game. Permette di informare giocatori e giocatrici e di mantenerne costante l'ingaggio. La *storyline* contribuisce allo sviluppo del gioco e attiva le competenze di problem solving messe

in pratica attraverso le strategie di gioco, mettendole in relazione all'esperienza di gioco e di vita vissuta. Vi presenteremo di seguito la Storyline del gioco di Urul.

- Feedback. Sono features utili, se frequenti, istantanei e chiari, per mantenere l'ingaggio delle giocatrici e dei giocatori. Nel gioco di Urul sono stati attivati, ma abbiamo osservato che il feedback ha prodotto un disturbo alla dinamica del gioco.

Nella seconda edizione della ricerca, la scelta dell'ambiente virtuale risponde a tre tipi di esigenze: da una parte soddisfa un'esigenza di ricerca anche in tempi nei quali l'accesso al campo può essere limitato e/o fortemente condizionato; dall'altra costituisce un osservatorio peculiare rispetto alla DDI e a tutte le forme di interazione/relazione educativa a distanza; offre infine spunti anche rispetto all'utilizzo di giochi, social e forme di intrattenimento online tipiche dell'età considerata.

I risultati della ricerca possono diventare uno strumento utile per gli insegnanti delle scuole che hanno partecipato: attraverso il serious game forniamo un punto di osservazione ulteriore sugli alunni e sulle reciproche relazioni da cui potranno scaturire interventi educativi, didattici e di orientamento per il futuro. Il gioco di Urul ha permesso di realizzare una esperienza di gamification con gli studenti con lo specifico intento di indagare una peculiare competenza socio emotiva, messa fortemente sotto scacco dalla DAD e in parte anche dalla DDI, ossia la cooperazione (Maccarini 2022).

Il gioco è consistito in una fase preparatoria, durante la quale la ricercatrice, prima, e gli insegnanti poi, a ridosso dell'inizio della prima partita, hanno presentato il tema, la dinamica e la meccanica del gioco alle studentesse e agli studenti. Gli insegnanti referenti hanno strutturato i gruppi per le 4 sessioni di gioco, facendo attenzione a cambiare i componenti del gruppo per ogni sessione e facendo ricoprire entrambi i ruoli ai partecipanti durante le 4 partite.

Il gioco è ambientato in un castello medievale ma ha un tematismo legato al futuro. La storyline del gioco inizia così:

è un sabato pomeriggio, la settimana scolastica è finita e decidi di sdraiarti sul divano a riposare un po'. Ti addormenti. A un certo punto senti un rumore provenire dal cellulare e, in preda alla curiosità, vai a vedere cosa sta succedendo. Aprendo la chat leggi dei messaggi provenienti da tuoi... compagni... ma di cosa? Compagni di classe? Compagni di scuola? Compagni di avventura. Qualcosa di strano è avvenuto, tutti indossate mute spaziali che sembrano provenire dal futuro, ma siete distanti l'uno dall'altro e non potete vedervi se non tramite il dispositivo di scrittura istantanea. Difficile capire dove vi trovate quando all'improvviso appare proiettato il messaggio di un vecchio uomo. Dice di chiamarsi Urul, arriva dall'anno 3025, e inizia a raccontare ciò che è successo: lui vi conosce, vi ha incontrati in una dimensione temporale fluida che dal

presente vi ha portati prima nel futuro, lasciando traccia nelle vostre divise spaziali, e poi indietro nel tempo, nel lontano 1400. In questo momento vi trovate intrappolati in un castello medievale pieno di stanze, apparentemente senza uscita, un labirinto...

Tuttavia, un modo per uscire dal castello e ritornare nella dimensione reale c'è: arrivare alla stanza più remota del castello dove Urul è rimasto intrappolato con la macchina del tempo e far ripartire il dispositivo temporale. Questo funziona con un motore a diamanti e ha bisogno di molti di essi per essere azionato!

La chiave sta nel lavoro di squadra: alcuni di voi hanno la possibilità di muoversi nelle stanze per raccogliere i diamanti, sono esploratori; altri si trovano fuori del castello ma hanno in mano la cartina e sono le guide, che daranno indicazioni fino alla meta. Per salvare Urul (e vincere la partita), tutti i diamanti dovranno essere consegnati nella macchina del tempo e tutti gli esploratori dovranno trovarsi nella stanza.

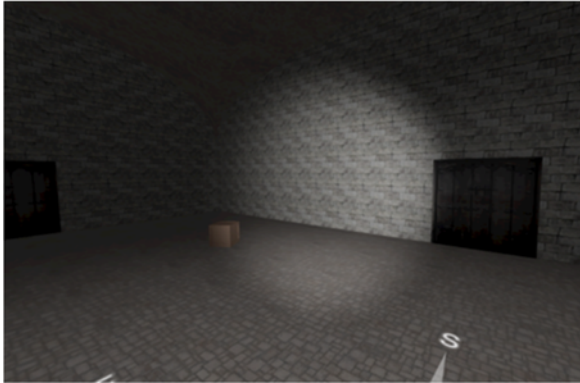
Comunicando ciò che accade e collaborando per superare le varie sfide potrete raggiungere Urul. Per riuscire a vincere è fondamentale poter comunicare tramite la chat, per aiutarvi l'un l'altro e aumentare la vostra sinergia. Essenziale sarà anche comunicare le vostre emozioni, chissà non sia proprio quella la chiave della salvezza...

La ricercatrice che si è occupata della rilevazione sul campo ha presentato la dinamica e la meccanica del gioco e ha presentato il trailer del *Viaggio di Urul*.

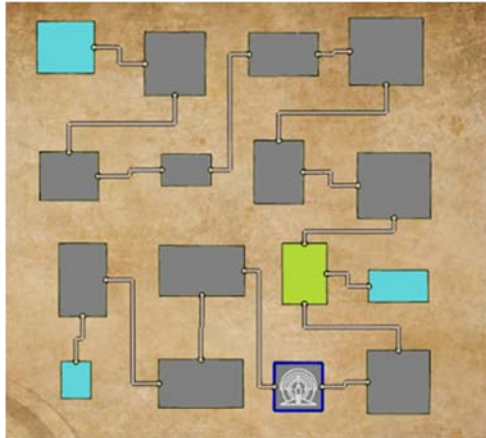
Le caratteristiche del gioco afferente alle dinamiche erano le seguenti:

- l'avatar: ogni giocatore poteva scegliere e dare un nome al suo personaggio.
- I ruoli: ogni giocatore riceveva un ruolo:
  - le guide erano fuori dal castello, avevano la mappa del labirinto e dovevano indicare agli esploratori la strada per la stanza della macchina del tempo;
  - gli esploratori e le esploratrici erano dentro il labirinto. Dovevano aiutare le guide a capire la loro posizione e seguire il percorso alla ricerca dei diamanti e fino alla stanza della macchina del tempo.
- La squadra: a parte il numero e i ruoli, che venivano prestabiliti, ogni gruppo doveva decidere come organizzarsi nell'ambito di ogni partita.
- Il labirinto: uno degli ambienti di gioco paradigmatici, in cui memoria e orientamento erano messi alla prova (*Foto 1*).
- La mappa: era la rappresentazione astratta dell'ambiente, sulla quale tenere traccia del percorso fatto ed elaborare ipotesi per guidare i compagni (*Foto 2*).

*Foto 1 – Una stanza del labirinto*



*Foto 2 – La mappa delle guide*



Le caratteristiche delle meccaniche del gioco consistevano in:

- il tempo: i giocatori avevano a disposizione un tempo massimo di 20 minuti per completare la sfida.
- La collezione dei diamanti: elemento fondamentale per giungere a risolvere il gioco e uscire salvi e vincitori. Si trovavano in alcune stanze, davano punti e salvezza.
- Le espressioni del volto: i giocatori potevano modulare la loro esperienza e la comunicazione con i compagni di squadra cambiando l'espressione dell'avatar, tramite emoticons disegnati ad hoc per il gioco.
- I punteggi: diversi elementi concorrevano alla vittoria della partita e al punteggio:

- la squadra che raggiungeva al completo la stanza di Urul nel minore tempo possibile otteneva il bottino dei punti della partita. A questo si aggiungevano i punti derivanti dai diamanti raccolti durante il percorso;
- per ogni giocatore che non arrivava alla stanza di Urul o non vi si trovava quando finiva il tempo, si applicava una penalità alla squadra;
- la classifica: in ogni partita ogni giocatore concorreva al punteggio della scuola e guadagnava un punteggio personale.

## 6.4 Il questionario

In entrambe le edizioni della ricerca, il questionario è stato progettato per indagare, all'interno dall'esperienza di gamification, tre competenze socio-emozionali delle studentesse e degli studenti partecipanti: la cooperazione, la resistenza allo stress e la motivazione al raggiungimento degli obiettivi.

Il questionario è stato somministrato alla fine di ogni sessione di gioco. Per ogni indice sono stati definiti una serie di item descritti all'interno del capitolo 4. Per rilevare le competenze socio-emozionali si è deciso di utilizzare come strumento una scala di atteggiamento. Corbetta (Corbetta 2014) definisce le scale come un insieme di procedure utilizzate per la misurazione di dimensioni complesse e non direttamente misurabili, rappresentative degli atteggiamenti e delle opinioni dei soggetti analizzati.

La scala è un insieme coerente di elementi (item) che sono considerati indicatori di un concetto più generale (Corbetta 2014, p. 237).

L'unità di analisi è l'individuo, il concetto generale che si studia è rappresentato dall'atteggiamento e il concetto specifico sono le opinioni. L'atteggiamento non è rilevabile direttamente, l'opinione è un modo in cui l'atteggiamento si manifesta e diventa un elemento empiricamente rilevabile. Per rilevare gli atteggiamenti si somministrano ai soggetti studiati una serie di affermazioni riguardanti l'atteggiamento in esame, chiedendo di esprimere la propria opinione (Corbetta 2014, p. 238).

Nella nostra ricerca gli item sono stati costruiti attraverso la tecnica delle scale Likert (Corbetta, 2015) a cinque gradienti ("per niente d'accordo", "poco d'accordo", "d'accordo", "abbastanza d'accordo" e "molto d'accordo"). Questo strumento è stato introdotto agli inizi degli anni 30 dello scorso secolo da Rensis Likert. La costruzione della scala si struttura in quattro fasi: formulazione delle domande; somministrazione delle domande; selezione delle domande e determinazione del grado di coerenza



interna; controllo della validità della unidimensionalità della scala (Corbetta 2014, p. 247).

Tab. 6.3 – Item delle scale Likert per indice

<i>Resistenza allo stress</i>	<i>Cooperazione</i>	<i>Motivazione al raggiungimento degli obiettivi</i>
1.a Sono rilassato e gestisco bene lo stress.	1.b Mi piace aiutare gli altri.	1.c Tendo ad essere pigro
2.a Vado facilmente in panico.	2.b Sono pronto ad aiutare chiunque.	2.c Cerco sempre di migliorarmi
3.a Resto calmo anche in situazioni tese e difficili.	3. b Sono sempre disposto ad aiutare i miei compagni di classe.	3.c Voglio sempre fare le cose per bene
4.a Mi spavento facilmente	4.b Lavoro bene con le altre persone	4.c Faccio del mio meglio per prendere bei voti
5.a Mi sento agitato quando si avvicinano le prove a scuola	5. b Non sono disposto ad aiutare gli altri	5.c Faccio volentieri compiti per casa in più quando serve
6.a Spesso sono preoccupato per qualcosa.	6.b Litigo molto.	6.c Accetto di fare cose impegnative
7.a Spesso mi sento agitato	7. b Vado d'accordo con gli altri.	7. c Dedico poco tempo ed impegno ai compiti per casa
8.a Mi agito facilmente.	8. b Sono io che inizio a litigare con gli altri.	8.c Mi piacciono le sfide
9.a Mi preoccupa per molte cose.	9.b Tratto gli altri con rispetto.	9.c Non mi piace lavorare sodo
10.a Ho paura di molte cose.	10.b Sono pronto ad aiutare chiunque. 11.b Sono educato e cortese con gli altri.	10.c Sono efficiente e finisco le cose che inizio

Nel nostro caso, sono state dapprima identificate delle macro-dimensioni da indagare. Al loro interno, sono stati definiti singoli item che potessero rappresentare le diverse sotto-dimensioni della competenza indagata. Ogni macrocategoria prevedeva al suo interno diversi item che rilevavano la percezione degli atteggiamenti rispetto al contesto scolastico, familiare e fra pari. Nella tabella 6.3 presentiamo i diversi item utilizzati per la rilevazione delle SES e la costruzione dei tre indici citati.

L'indice della resistenza allo stress è stato strutturato a partire da item che potessero far emergere la percezione della studentessa o dello studente in relazione a fonti di stress causati da fattori esterni (es. "mi sento agitato quando si avvicinano le prove a scuola"), fattori individuali (es. "mi agito facilmente"). L'indice di cooperazione è stato strutturato attraverso item riguardanti la capacità del o della rispondente a lavorare in gruppo ("lavoro bene con altre persone"), il suo senso di altruismo in generale e verso le compagne e i compagni di classe (es. "mi piace aiutare gli altri", "sono pronto ad aiutare chiunque", "sono sempre disposto ad aiutare i miei compagni di classe") il senso di empatia e la capacità di socializzazione. L'indice di raggiungimento agli obiettivi è stato definito da item che potessero rilevare la perseveranza (es. "faccio del mio meglio per prendere bei voti", "sono efficiente e finisco le cose che inizio"), la dedizione (es. "accetto di fare cose impegnative", "dedico poco tempo ed impegno ai compiti per casa", "non mi piace lavorare sodo"), ma anche la capacità di affrontare nuove sfide per raggiungere l'obiettivo prefissato (es. "mi piacciono le sfide").

Alla fine della fase di somministrazione del questionario, dopo ogni sessione di gioco è stato condotto un lavoro di raccolta dati, e *data cleaning* (pulitura dei dati). All'interno del gioco di Urul per ogni scuola sono state prodotte tre matrici singole. Una matrice conteneva le risposte al questionario somministrato alla fine di ogni sessione, in cui l'unità di analisi era la studentessa o lo studente partecipante. Una seconda matrice aveva i dati con i risultati delle partite giocate, in questo caso l'unità di analisi era il singolo gruppo per classe di ogni scuola partecipante durante le sessioni di gioco. La terza matrice era per gruppo, con i diversi feedback sotto forma di emoji.

Le singole matrici per scuola con le risposte delle studentesse e degli studenti sono state aggregate in un'unica grande matrice in formato excel. Lo stesso procedimento è avvenuto per le matrici relative alle partite giocate, che contenevano informazioni riguardanti i risultati per le scuole.

La tecnica della scala Likert offre la possibilità di costruire degli indici additivi. Prima di costruire l'indice sono state compiute delle operazioni in più passaggi: la prima fase è consistita nell'allineamento delle "polarità semantiche" per far sì che tutti gli item avessero lo stesso valore semantico; nella seconda fase sono stati sommati gli item creando gli indici delle tre competenze studiate; dopo la creazione degli indici è stato calcolato il valore dell'alpha di Cronbach per verificare la coerenza interna della scala e dell'indice; nella quarta fase gli indici numerici sono stati ricodificati in una variabile categoriale con tre modalità (alto, medio, basso).

In una prima fase sono state realizzate le analisi monovariate delle singole variabili a disposizione. Questo ha permesso un ulteriore *data cleaning* e una successiva ricodifica in caso di necessità. Successivamente sono state prodotte delle analisi bivariate, al fine di mettere in relazione gli indici delle tre competenze indagate con le variabili come genere, tipo di scuola, nazionalità.

L'ultima parte delle analisi, utilizzate all'interno del capitolo 5, è stata caratterizzata dalla costruzione di categorie rappresentative dei modi della riflessività messi in atto dalle studentesse e dagli studenti che hanno partecipato al gioco *il viaggio di Urul* utilizzando le categorie di Margaret Archer (Archer 2003; 2007). Dopo una lettura degli elaborati prodotti attraverso lo storytelling è stata costruita una matrice utilizzando uno spazio di attributi (Marradi *et al.* 2012). All'interno della matrice, per ogni traccia rappresentativa delle esperienze, passate, presenti e future, sono state utilizzate cinque categorie: riflessivo autonomo, riflessivo comunicativo, metariflessivo, fratturato, spurio. Questa matrice è stata messa in relazione con la matrice principale dove erano presenti le caratteristiche socio-anagrafiche delle studentesse e degli studenti, le loro risposte ai questionari e gli indici di resistenza allo stress, cooperazione e raggiungimento degli obiettivi. Nella fase di analisi i dati raccolti attraverso lo storytelling sono stati utilizzati sia in modalità non standard che standardizzati (Marradi *et al.*, 2012)

L'uso di quattro strumenti per la raccolta dei dati ha permesso di indagare diversi aspetti del processo di attivazione socio-emozionale delle studentesse e degli studenti che hanno partecipato alla ricerca. Analizzando i diversi tipi di dati, si è evidenziata la necessità da parte dei ricercatori di un approfondimento e un feedback con le studentesse e gli studenti e delle scuole partecipanti dopo l'esperienza dello storytelling e la partecipazione alle quattro sessioni di gioco. È importante evidenziare che per le classi terminali delle scuole superiori, che hanno partecipato alla ricerca, è stata fornita una prima restituzione dei risultati di studio, mentre per tutte le altre classi, saranno organizzati degli incontri di restituzione dei risultati di ricerca durante l'anno scolastico 2023/2024.

Ad oggi, abbiamo potuto rilevare: la capacità riflessiva degli studenti attraverso lo storytelling; le esperienze legate a DAD e DDI attraverso i focus group con gli insegnanti; i contesti delle scuole indagate e le policy di istituto attuate durante DAD e DDI attraverso le interviste con i Dirigenti scolastici.

Data la natura delle competenze socio emozionali, è importante evidenziare che le informazioni riguardanti le dinamiche di classe, il contesto scolastico e il vissuto delle studentesse e degli studenti sono state individuate attraverso tutti i diversi strumenti utilizzati (sia analizzando interviste, focus group e narrazione autobiografiche, sia attraverso la visione delle sessioni di gioco, sia utilizzando i risultati dell'auto-percezione in merito alle competenze SES).

I tipi di dati raccolti non ci hanno permesso di produrre delle analisi di tipo causale, ma di tipo descrittivo, ad oggi non è possibile identificare se siano i modi della riflessività a sviluppare le competenze socio-emozionali indagate o viceversa. Sicuramente possiamo rilevare delle dinamiche che si sviluppano e che mettono in relazione queste dimensioni.

## Riferimenti bibliografici

- Acerbi R., Bigatto P., D'Alessandro E. (a cura di) (2020), *Scatto di famiglia. Storie ed emozioni di adolescenti in quarantena*, Edizioni La Meridiana, Bari
- Addeo F., Delli Paoli A., Esposito M., Bolcato M.Y. 2020, *Doing Social Research on Online Communities: The Benefits of Netnography*, «Athens Journal of Social Sciences», Volume 7, Issue 1, pp. 9-38.
- Almeida F. (2019), *Adoption of a Serious Game in the Developing of Emotional Intelligence Skills*, «European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education», 10(1), 30-43. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010004>.
- Ammaniti M. (2018), *Adolescenti senza tempo*, Cortina, Milano.
- Anastasiadis T., Lampropoulos G., Siakas K. (2018), *Digital Game-based Learning and Serious Games in Education*, «International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering», 4(12), pp. 139-144. <https://doi.org/10.31695/IJASRE.2018.33016>
- Andersen N.A., Knudsen H., Sandager J. (2023) *Potentialising the potential: Dream of everything you can become, and become everything you dream of*, «European Educational Research Journal», pp. 1-20.
- Antoniadou M., Crowder M. (2022), *There Is Always a Story: Using Storytelling to Explore Emotional Events During Times of Uncertainty*, SAGE Publications Ltd., London, <https://doi.org/10.4135/9781529796087>
- Archer M.S. (2000), *Being Human. The Problem of Agency*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Archer M.S. (2012), *The Reflexive Imperative*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (2007), *Making our way through the world. Human reflexivity and social mobility*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (2003). *Structure, Agency, and the Internal Conversation*, Cambridge: Cambridge University Press; trad. it.: 2006, *La conversazione interiore. Come nasce l'agire sociale*, Erickson, Trento.
- Archer M.S., Maccarini A. (2021), *What is essential to be Human? Can AI Robots Not Share It?*, Routledge, London and New York.
- Argentin G., Santagati M., Truscello G. (2022), *Lezioni dal Covid-19. Il lavoro degli insegnanti tra autonomia estrema e nuove collegialità*, «Meridiana», No. 104 (2022), pp. 171-200

- Beltrán J., Venegas M. (2020), *Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común*, «Revista de Sociología de la Educación», 13, 2, pp. 92-104.
- Benassi G. (2003), *L'intelligenza artificiale spauracchio o risorsa per gli apprendimenti e la didattica?*, «Fare l'insegnante» n. 6, luglio 2023.
- Bernardi M., De Simone G., Di Liberto A., Pau S. (2021), *La DAD nell'anno scolastico 2020-2021: una fotografia. Il punto di vista di studenti, docenti e dirigenti*, Rapporto di Ricerca, Fondazione Agnelli, Crenos, Torino, Cagliari.
- Besozzi E. (2017), *Società, cultura, educazione* (2ed.), Carocci, Roma.
- (2010), *Professione docente: un ruolo cruciale*, disponibile online: [https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista\\_scuola\\_ticinese/ST\\_n.296/ST\\_296\\_Besozzi\\_Professione\\_docente.pdf](https://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.296/ST_296_Besozzi_Professione_docente.pdf)
- Betts B.W., Bal J., Betts A.W. (2013), *Gamification as a tool for increasing the depth of student understanding using a collaborative e-learning environment*, «International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning», 23(3/4), 213. <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2013.055405>
- Bezzina C., Paletta A. (2022), *Dirigenti scolastici che lasciano il segno*, Pearson, Milano-Torino.
- Biondi G. (2020), *Distanza-presenza una dicotomia sbagliata*, «Studi sulla Formazione», 23, 7-12, 2020-2 doi: 10.13128/ssf-12306.
- Boltanski L. (1990), *L'Amour et la Justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Éditions Métailié, Paris.
- Bonnéry S., Douat È (eds.) (2020), *L'éducation aux temps du coronavirus*, La Dispute, Paris.
- Borgna E. (2022), *Sull'amicizia*, Cortina, Milano.
- Brewer R., Anthony L., Brown Q., Irwin G., Nias J., Tate B. (2013), *Using gamification to motivate children to complete empirical studies in lab environments*, «Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children», 388-391. <https://doi.org/10.1145/2485760.2485816>
- Brooks A. (2017), *Genealogies of Emotions, Intimacies, and Desire. Theories of Changes in Emotional Regimes from Medieval Society to Late Modernity*, Routledge, London and New York.
- Buffardi A., Calzone S., Mazza C., Taddeo G. (2021), *What Do Italian Students and Teachers Ask About Digital? Data and Reflections From Schools Participating in National Operational Programs*, «Italian Journal of Sociology of Education», 13(1), 95-133, DOI: 10.14658/pupj-ijse-2021-1-5
- Cachón J., Sánchez M., Sanabrias D., González G., Lara A.J., Zagalaz M.L. (2020), *Systematic Review of the Literature About the Effects of the COVID-19 Pandemic on the Lives of School Children*, «Frontiers in Psychology», 11, pp. 1-8.
- Cavaletto G.M., Colarusso S. (2022), “Giocando si impara. Competenze caratteriali e didattica digitale: un gioco cooperativo”, in Maccarini A. (a cura di) (2022), *op. cit.*, pp. 113-139
- Censis (2020), *La scuola e i suoi esclusi. Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, in <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi>.
- Chernyshenko O.S., Kankaraš M., Drasgow F. (2018), *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study*

- on social and emotional skills, OECD Education Working Papers, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma.
- Colombo M. (2005), *Riflessività e creatività nelle professioni educative*, Vita e Pensiero, Milano.
- Colombo M., Rinaldi E., Poliandri D. (2020), *Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia*, «Scuola Democratica», pp. 1-11.
- Colombo M., Romito M., Vaira M., Visentin M. (a cura di) (2022), *Education and Emergency in Italy. How the Education System Reacted to the First Wave of Covid-19*, Brill.
- Colombo M., Santagati M. (2022), *The Inclusion of Students With Disabilities: Challenges for Italian Teachers During the Covid-19 Pandemic*, «Social Inclusion» 2022, Volume 10, Issue 2, pp. 195-205 <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035>
- Corbetta P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale (2. ed)*, il Mulino, Bologna.
- Corbetta P. (2015), *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative: Vol. II*, il Mulino, Bologna.
- Cordini M., De Angelis G. (2021), *Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan*, «European Journal of Education», 56, pp. 578-94.
- Corsini C. (2023), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Feltrinelli, Milano.
- (2015), *Valutare scuole e docenti. Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, Edizioni Nuova Cultura, Roma.
- Cottini L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- Dahrendorf R. (2003), *Auf der Suche nach einer neuen Ordnung. Vorlesungen zur Politik der Freiheit im 21. Jahrhundert*, Verlag C.H. Beck oHG, Munchen, trad. it.: (2003), *Libertà attiva. Sei lezioni su un mondo instabile*, Laterza, Bari.
- Damasio A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, London.
- De Francesco C. (2001), *Lavorare con i numeri dell'istruzione*, FrancoAngeli, Milano.
- De Solla Price D.J. (1965), *Networks of scientific papers*, «Science» 149, pp. 510-515.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*, «Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments», 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Donati P., Colozzi I. (a cura di) (1997), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, il Mulino, Bologna.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (2012), *The hundred languages of children*, Abc-Clio, Santa Barbara.
- Erikson E. (1963<sup>2</sup>), *Childhood and Society*, Norton, New York.
- Eurydice, Commissione europea, EACEA (2019), *Digital Education at School in Europe*, Rapporto Eurydice. Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo.

- Faccioli P, Losacco G. (2016), *Nuovo manuale di sociologia visuale. Dall'analogico al digitale*, FrancoAngeli, Milano.
- Falcinelli F., Gaggioli C., Capponi A. (2016) *Learning to learn: Comparing Learning and Teaching Style*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 16, 2, pp. 242-257.
- Friend M., Cook L. (2000), *Interazioni. Tecniche di collaborazione tra insegnanti, specialisti e dirigenti nella scuola*, Erikson, Trento.
- Gagen E.A. (2015), *Governing emotions: Citizenship, neuroscience, and the education of youth*, «Transactions of the Institute of British Geographers», 40(1), pp. 140-152.
- Gardner H. (1999), *The Disciplined Mind. What all Students Should Understand*, Simon & Shuster, New York.
- (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Ghigi R. (2019), *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, il Mulino, Bologna.
- (2018), *Del femminismo liquido*, «Il Mulino», marzo 2018. [https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS\\_ITEM:4281](https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:4281).
- Giancola O., Piromalli L. (2020), *Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano*, «Scuola democratica», EarlyAccess, 0–0. <https://doi.org/10.12828/97097>.
- Giannini Belotti E. (2013), *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli, Milano.
- Gibson D., Ostashevski N., Flintoff K., Grant S., Knight E. (2015), *Digital badges in education*, «Education and Information Technologies», 20(2), pp. 403-410. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9291-7>.
- Giessen H.W. (2015), *Serious Games Effects: An Overview*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 174, pp. 2240-2244. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.881>
- finan E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books, London, trad. it.: (1997) *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna.
- Greene J.C., Caracelli V.J., Graham W.F. (1989), *Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs*, «Educational Evaluation and Policy Analysis», 11(3), pp. 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>.
- Grimaldi E., Landri P., Taglietti D. (2020), *Una sociologia pubblica del digitale a scuola*, «Scuola Democratica», ISSN 1129-731X – Early Access, pp. 1-10.
- Gui M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, il Mulino, Bologna.
- Gui M., Assirelli G., Gerosa T. (2022), *La competenza digitale degli studenti della scuola secondaria*, Erikson, Trento.
- Hargittai E. (2008), “The Digital Reproduction of Inequality”, in Grusky D. (eds.) (2008), *Social Stratification*, Westview Press, Boulder, pp. 936-44.
- Hennink M. (2014), *Focus group discussions*, Oxford University Press, Oxford.
- Hennink M., Hutter I., Bailey A. (2019), *Qualitative research methods* (2nd ed.), SAGE Publications Ltd, London.
- Illouz E. (eds.) (2019), *Emotions as Commodities: Capitalism, Consumption and Authenticity*, Routledge, London and New York.
- (2007). *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*, Wiley, New York.

- Inapp (2021), *La scuola in transizione: la prospettiva del corpo docente in tempo di Covid-19*, Policy Brief n. 22, in <https://www.bollettinoadapt.it/la-scuola-in-transizione-la-prospettiva-del-corpo-docente-in-tempo-di-covid-19/>
- Indire (a cura di) (2020a), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report preliminare*, Indire, Miur, Roma.
- (2020b), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo*, Indire, Miur, Roma.
- Indire, Avanguardie educative (2017), *Flipped classroom. La classe capovolta*, Indire, Miur, Roma, <https://phegaro.indire.it/uploads/attachments/4811.pdf>.
- Istituto Toniolo (a cura di) (2023), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2023*, il Mulino, Bologna
- Jacovkis J., Tarabini A. (2021), *COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades*, «Revista de Sociología de la Educación», 14, 1, pp. 85-102.
- Kankaraš M. (2017), *Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics*, OECD Education Working Papers, No. 157, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/8a294376-en>.
- King V., Gerisch B., Rosa H. (eds.) (2019), *Lost in Perfection. Impacts of Optimisation on Culture and Psyche*, Routledge, London and New York.
- Knorr-Cetina K. (1997), *Sociality with objects: Social relations in postsocial knowledge societies*, «Theory, Culture & Society», 14(4), pp. 1-30.
- Laamarti F., Eid M., El Saddik A. (2014), *An Overview of Serious Games*, «International Journal of Computer Games Technology», 2014, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1155/2014/358152>.
- Landri P., Maccarini A. (a cura di) (2016), *Uno specchio per la valutazione della scuola. Paradossi, controversie, vie d'uscita*, FrancoAngeli, Milano.
- Lanzara G.F. (1993), *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, il Mulino, Bologna.
- Lareau A. (2021), *Listening to people: A practical guide to interviewing, participant observation, data analysis, and writing it all up*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Lazzarini G., Bollani L., Rota F.S., Santagati M. (a cura di) (2020), *From Neet to Need. Il cortocircuito sociale dei giovani che non studiano e non lavorano*, FrancoAngeli, Milano.
- Le Goff J.P. (2021), *La société malade*, Stock, Paris.
- Lim-Fei V., Woo H.M., Lee M.Y. (2016), “Serious Games to Develop Social and Emotional Learning in Students”, in Marsh T., Ma M., M., Oliveira F., Baalsrud Hauge J., Göbel S. (eds), *Serious Games* (Vol. 9894, pp. 3-12), Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-45841-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45841-0_1).
- Losito B., Pozzo G. (2005), *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Carocci, Roma.
- Maccarini A. (a cura di) (2022), *Character skills e didattica digitale: Verso nuove relazioni educative?*, il Mulino, Bologna.
- (a cura di) (2021a), *L'educazione socio-emotiva. Character skills, attori e processi nella scuola primaria*, il Mulino, Bologna.
- (a cura di) (2021b), *Le character skills nel processo di socializzazione*, in Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (a cura di) (2021), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, il Mulino, Bologna.



- (2019a), *Deep change and emergent structures in global society. Explorations in social morphogenesis*, Springer, Dordrecht.
  - (2019b), “The Pressure on the Human. Education, Self, and Character in the New Social Order”, in Maccarini A. (2019a), op. cit.
  - (2016), *Riflessività e identità nella società morfogenetica: ipotesi su una nuova paideia*, «Sociologia e politiche sociali», n. 2, pp. 9-33.
  - (2014), *Che cosa significa “personalizzare” l’educazione? La Bildung globale emergente tra flourishing e enhancement*, «Spazio filosofico», 10, 2014, pp. 51-60.
- Maccarini A., Prandini R. (2010), “Human Reflexivity in Critical Realism. Beyond the Modern Debate”, in M.S. Archer (eds.), *Conversations about Reflexivity*, Routledge, London, pp. 77-107.
- Malavasi L., Zocatelli B. (2012), *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l’infanzia*, Edizioni Junior, Parma.
- Mangiatori A. (2019), *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*, Guerini e Associati, Milano.
- Mann T. (2011), *La montagna incantata*, Il Corbaccio, Milano. Ed. orig. 1924, *Der Zauberberg*, S. Fischer Verlag, Berlin.
- Mannheim K. (2000), “Il problema delle generazioni”, in Mannheim K. (2000), *Sociologia della conoscenza*, il Mulino, Bologna.
- Mantegazza R., Romagnolo A. (2022), *Educazione bene comune*, La Meridiana, Bari.
- Marcoli A. (2019), *Passaggi di vita. Le crisi che ci spingono a crescere*, Mondadori, Milano.
- Marradi A., Pavsic R., Pitrone M.C. (2012), *Metodologia delle scienze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Marta E., Martinez Damia S. (2023), *Adolescenti nell’era del doppio dramma*, «Quaderni Rapporto Giovani», Vita e Pensiero, Milano.
- Merton R.K. (1968), *The Matthew effect in science*, «Science» 159, pp. 53-63.
- Miur (2022), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2020-2021*, Ministero dell’istruzione, Ufficio di statistica  
[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO\\_Stranieri\\_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/NOTIZIARIO_Stranieri_2021+%281%29.pdf/150d451a-45d2-e26f-9512-338a98c7bb1e?t=1659103036663).
- Moeller H.G., D’Ambrosio P.J. (2022), *Il tuo profilo e te. L’identità dopo l’autenticità*, Mimesis, Milano-Udine.
- Moreira P.A.S., Jacinto S., Pinheiro P., Patrício A., Crusellas L., Oliveira J.T., Dias A. (2014), *Long-term impact of the promotion of social and emotional skills*, «Psicologia: Reflexão e Crítica», 27(4), pp. 634-641. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427404>.
- Nussbaum M.C. (2001), *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, Cambridge, trad. it.: (2001), *Diventare persone*, il Mulino, Bologna.
  - (1997), *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, President and Fellows of Harvard College, Harvard, trad. it.: (2006), *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Carocci, Roma.

- OCSE (1994), *Gli indicatori internazionali dell'istruzione*, Armando, Roma.
- OECD (2021), OECD Digital Education Outlook 2021, *Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.
- (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Olsen S. (eds) (2015), *Childhood, Youth and Emotions in Modern History, National, Colonial and Global Perspectives*, Palgrave MacMillan, Basingstoke.
- Palmonari A. (a cura di) (2011), *Psicologia dell'adolescenza (3 ed.)*, il Mulino, Bologna.
- Papoutsis C., Drigas A., Skianis C. (2022), *Serious Games for Emotional Intelligence's Skills Development for Inner Balance and Quality of Life-A Literature Review (Juegos serios para el desarrollo de habilidades de la inteligencia emocional para el equilibrio interior y la calidad de vida- Una revisión de la literatura)*, «Retos», 46, pp. 199-208. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.91866>.
- Pavolini E., Argentin G., Falzetti P., Galanti M.T., Campodifiori E., Le Rose G. (2021), *Tutti a casa. Il sistema di istruzione italiano alla prova del Covid-19*, in «Politiche Sociali», 2, pp. 255-80.
- Pereira S., Moura P., Masanet M.J., Taddeo G., Tirocchi S. (2018), *Media uses and production practices: case study with teens from Portugal, Spain and Italy*, «Comunicación y Sociedad», 33, pp. 89-114.
- Perrenoud P. (1998), *L'evaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, De Boeck, Bruxelles.
- Pietropoli Charmet G. (2022), *Gioventù rubata. Che cosa la pandemia ha tolto agli adolescenti e come possiamo restituire il futuro ai nostri figli*, Bur Rizzoli, Milano.
- Pileri P., Renzoni C., Savoldi P. (2022), *Piazze scolastiche. Reinventare il dialogo tra scuola e città*, Corraini, Mantova.
- Pisanu F., Fraccaroli F., Gentile M., Recchia F. (2021), “Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo”, in Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (a cura di) (2021), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, il Mulino, Bologna.
- Porpora D.V., Nikolaev A.G., Hagemann May J., Jenkins A. (2013), *Post-Ethical society. The Iraq war, Abu Ghraib, and the moral failure of the secular*. University of Chicago Press, Chicago.
- Portes A., Rivas A. (2011), *The Adaptation of Migrant Children*, «The Future of Children» Vol. 21, No. 1, Immigrant Children (SPRING 2011), pp. 219-246, Princeton University, Princeton.
- Portes A., Zhou M. (1993) *The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants*, «The Annals of the American Academy of Political and Social Science» Vol. 530, Intermorality Affairs in the U. S.: Pluralism at the Crossroads (Nov., 1993), pp. 74-96 Sage Publications Inc, Los Angeles.
- Presidio primaverile per una scuola a scuola (2023), *L'onda lunga. Gli effetti psicologici e sociali della pandemia sul mondo non-adulto*, Erikson, Trento.
- Previtali D. (2021), “Le non cognitive skills nella scuola”, in Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (a cura di) (2021), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, il Mulino, Bologna.

- Ragnedda M. (2017), *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*, Routledge, Taylor Francis Group, London.
- Ragnedda M., Muschert G.W. (eds) (2015), *The digital divide: The internet and social inequality in international perspective* (First issued in paperback), Routledge, London.
- Ritterfeld U., Cody M., Vorderer P. (eds) (2009), *Serious Games: Mechanisms and Effects*, Routledge, London, <https://doi.org/10.4324/9780203891650>
- Rosa H. (2022), *Accélérons la résonance! Entretiens avec Nathanaël Wallenhorst*. Le Pommier, Paris.
- Roy O. (2022), *L'aplatissement du monde: La crise de la culture et l'empire des normes*, Seuil, Paris.
- Salavera C., Usán P., Teruel P. (2019), *The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: Gender differences*, «*Psicologia: Reflexão e Crítica*», 32(1), 4. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>.
- Santagati M. (2022), *School closure and learning experience in Italy Giving voice to students, families, and teachers during the Covid-19 pandemic*, «*Rassegna italiana di sociologia*», a. LXIII, n. 1, gennaio-marzo 2022, pp. 91-117
- (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*, «*SocialSciences*» 10: 180. <https://doi.org/10.3390/socsci10050180>.
- (2020), *Inspired by 'The Polish Peasant'. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background*, «*Italian Sociological Review*», 10 (2S), 477-487, <http://dx.doi.org/10.13136/isr.v10i2S.358>.
- Santagati M., Barabanti P. (2020), *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, «*Media Education*» 11(2): 109-125. doi:10.36253/me-9646.
- Santagati M., Colussi E. (2022), *Alunni con background migratorio in Italia. Famiglia, scuola, società. Rapporto nazionale*, Fondazione Ismu, Milano.
- (2021), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti. Rapporto nazionale*, Fondazione Ismu, Milano.
- Save the Children (2020), *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*, [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).
- Schoeps K., Montoya-Castilla I., Raufelder D. (2019), *Does Stress Mediate the Association Between Emotional Intelligence and Life Satisfaction During Adolescence?*, «*Journal of School Health*», 89(5), pp. 354-364. <https://doi.org/10.1111/josh.12746>.
- Scolari C.A. (eds.) (2018), *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Scurati C., Zanniello G. (a cura di), (1993), *La ricerca azione*, Tecnodid, Napoli.
- Sen A. (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford University Press, Oxford, trad. it.: (1994), *La disuguaglianza. Un riesame critico*, il Mulino, Bologna 1994.
- Sharma D., Tygstrup F. (2015), *Structures of feeling. Affectivity and the study of culture*, De Gruyter, Berlin.
- Siegel D.J. (2013), *Brainstorm. The Power and Purpose of The Teenager Brain*, Scribe Publication, Melbourne, London.
- Soler C. (2011), *Les affects lacaniens*. PUF, Paris.

- Soto C.J., Napolitano C.M., Roberts B.W. (2021), *Taking Skills Seriously: Toward an Integrative Model and Agenda for Social, Emotional, and Behavioral Skills*, «Current Directions in Psychological Science», Vol. 30(1), pp. 26-33.
- Summa I. (2016) (a cura di), “Dirigere organizzazioni complesse tra management della scuola e leadership educativa”, in Summa I., Lelli L. (a cura di) (2016) *Come prepararsi al nuovo concorso per dirigente scolastico*, Euroedizioni, Torino
- Taddeo G. (2019), *Meanings of Digital Participation into the Narrative Online Communities*, «Italian Journal of Sociology of Education», 11(2), 331-350, doi: 10.14658/pupj-ijse-2019-2-15
- Touraine A. (2013), *La fin des sociétés*, Seuil, Paris.
- Twenge J.M. (2019), *More Time on Technology, Less Happiness? Associations Between Digital-Media Use and Psychological Well-Being*, «Current Directions in Psychological Science» 2019, Vol. 28(4) 372-379, doi link: <https://doi.org/10.1177/0963721419838244>.
- UNESCO (2021), *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*, Report of UNESCO online conference, in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984>.
- UNICEF (2021), *COVID-19 and school closures. One year of education disruption*, in <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures>.
- United Nations (2020), *Education during COVID-19 and beyond, Policy Brief*, in [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf).
- Urry J. (2000), *Sociology beyond societies. Mobilities for the twenty-first century*, Routledge, London and New York.
- Van Dijk J. (2020), *The digital divide*, Polity, Cambridge.
- Werbach K. (2014), “(Re)Defining Gamification: A Process Approach”, in Spagnolli A., Chittaro L., Gamberini L. (eds), *Persuasive Technology* (Vol. 8462, pp. 266-272), Springer International Publishing, New York City. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23).
- Wouters P., Van Nimwegen C., Van Oostendorp H., Van der Spe, E.D. (2013), *A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games*, «Journal of Educational Psychology», 105(2), pp. 249-265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>.
- Zhonggen Y. (2019), *A Meta-Analysis of Use of Serious Games in Education over a Decade*, «International Journal of Computer Games Technology», 2019, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1155/2019/4797032>.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835155997

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835155997

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

---

# FrancoAngeli



torrossa  
Online Digital Library





**CONSULTATE IL NOSTRO CATALOGO SU WEB**

**www.  
francoangeli.it**

- Gli abstract e gli indici dettagliati di oltre **12.000 volumi** e 30.000 autori.



- I sommari dei fascicoli (a partire dal 1990) di oltre 90 riviste.

- La newsletter (via e-mail) **delle novità**.

- Il calendario di tutte le **iniziative**.

- La possibilità di **e-commerce** (per acquistare i libri o effettuare il download degli articoli delle riviste).

- Il **più ricco catalogo** specializzato consultabile in modo semplice e veloce.


- **Tutte le modalità di ricerca** (per argomento, per autore, per classificazione, per titolo, full text...) per individuare i libri o gli articoli delle riviste.



- FrancoAngeli è la **più grande biblioteca specializzata** in Italia.



- Una gamma di proposte per soddisfare le esigenze di aggiornamento degli studiosi, dei professionisti e della **formazione universitaria e post-universitaria**.



La pandemia che ha colpito l'Italia e il resto del mondo a partire dalla primavera del 2020 ha avuto un forte e complesso impatto sulle istituzioni educative. Un aspetto di esso è l'aver lanciato il tema della didattica a distanza e del ruolo della tecnologia nelle pratiche educative scolastiche, con urgenza e in modalità diverse dal passato. Independentemente dalla valutazione positiva o negativa del ruolo della tecnologia in campo educativo, l'impatto di queste trasformazioni sui giovani è generalmente ritenuto tale da poter compromettere la capacità dei giovani di orientarsi costruttivamente al futuro. Questo volume affronta il tema specifico di come l'esperienza educativo-scolastica attuale influisca sullo sviluppo umano degli alunni, focalizzando l'attenzione sul nesso cruciale tra la loro "capacità di futuro", la dimensione della socialità e delle emozioni e la riflessività personale. Attraverso otto studi di caso, condotti in scuole secondarie superiori di tre regioni del Nord Italia, studia quindi come queste dimensioni si stiano trasformando, nel momento di uscita dalla crisi pandemica. Il libro mostra che alunni e alunne sviluppano modi diversi di pensare alla loro futura strada nel mondo in relazione a come le scuole stanno rispondendo alla sfida del cambiamento, tra presenza e distanza e tra innovazione e ripiegamento sul passato.

**Andrea M. Maccarini** è professore ordinario di Sociologia dei processi culturali e comunicativi nell'Università di Padova. È stato *visiting scholar* in varie Università, tra cui University of California Los Angeles (UCLA), Boston University e Humboldt-Universität Berlin. È stato rappresentante dell'Italia presso OCSE-Ceri (Centro riforme e innovazione educativa) (2012-2019). Attualmente collabora con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

**Chiara Colombo** è pedagogista e dottore di ricerca in Sociologia e Metodologia della ricerca sociale. Collabora con l'Università Cattolica e con l'Università di Padova. È esperta di pratica filosofica e di formazione. I suoi temi di ricerca sono legati all'educazione e ai processi di socializzazione, con attenzione specifica all'infanzia e all'adolescenza, alla genitorialità, alle dinamiche di genere e alle migrazioni.

**Marialuisa Villani** è ricercatrice di Sociologia dei processi culturali e comunicativi nell'Università di Bologna. Attualmente fa parte del gruppo di ricerca dello studio "Una nuova geografia del capitale sociale (e culturale)", nel progetto (GRINS) finanziato da Next Generation EU. I suoi temi di ricerca riguardano i processi di produzione dei dati in educazione, trasformazione delle carriere accademiche, studio delle disuguaglianze educative.