



**Citation:** M. Santagati, P. Barabanti (2020) (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education* 11(2): 109-125. doi: 10.36253/me-9646

**Received:** August, 2020

**Accepted:** October, 2020

**Published:** December, 2020

**Copyright:** © 2020 M. Santagati, P. Barabanti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

## (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19

### (Dis)connected. Pupils, parents, and teachers facing the Covid-19 emergency

MARIAGRAZIA SANTAGATI, PAOLO BARABANTI\*

*Università Cattolica del Sacro Cuore*

\*Corresponding author. E-mail: [mariagrazia.santagati@unicatt.it](mailto:mariagrazia.santagati@unicatt.it); [paolo.barabanti@unicatt.it](mailto:paolo.barabanti@unicatt.it)

**Abstract.** Even if the alarm caused by coronavirus in Italy has actually arisen as a medical emergency, it soon became apparent that there would be many other spill-over effects. The education system has been one of the first areas which have been adversely affected by this pandemic, as schools and university have been closed since the very first weeks. Schools have thus begun to build new ways of schooling in order to keep in contact with students and families and to go on with teaching activities. This article aims to focus on students', parents' and teachers' educational experience in the time of the Covid-19 emergency. After a brief study of the situation of the Italian school before this pandemic, the paper seeks to investigate the lockdown effect on the school-family relationships and on the way of schooling during this emergency time. Findings show that distant learning has caused tensions and difficulties among teachers, students and parents, but at the same time it has enabled to reflect and to build new unexpected ways of drawing connections, guaranteeing socializing and refiguring the school on its role both of transmitting knowledge and of training the future citizens.

**Keywords:** Covid-19, primary school, school lockdown, school-family relationships, narrative approach.

---

**Riassunto.** Sebbene l'allarme causato dal virus COVID-19 in Italia sia sorto inizialmente come un'emergenza sanitaria, ha ben presto avuto ricadute in molti altri settori e istituzioni; il sistema educativo è stato uno tra i primi ad avere risentito degli effetti della pandemia poiché scuole e università sono state chiuse fin dalle prime settimane. Le scuole hanno quindi iniziato a costruire nuove modalità di fare scuola per mantenere il contatto con studenti e famiglie nonché per proseguire con le attività didattiche. Questo articolo vuole approfondire il tema dell'esperienza scolastica di studenti, genitori e insegnanti durante l'emergenza sanitaria da Covid-19. Dopo una breve analisi della situazione della scuola italiana pre-pandemia, il paper vuole fare luce sugli effetti del *lockdown* circa le relazioni scuola-famiglia e le modalità attraverso le quali si è vissuto e fatto esperienza di *schooling* durante questa fase emergenziale. Complessivamente, ciò che emerge è che la didattica a distanza ha causato tensioni e difficoltà tra gli insegnanti, i genitori e gli studenti ma, al tempo stesso, ha dato occasione di riflettere e costruire nuovi modi inaspettati per creare legami, garantire socializzazione e riconfigurare la scuola nel suo doppio ruolo di canale di trasmissione di conoscenza e di palestra che forma i cittadini del futuro.

**Parole Chiave:** Covid-19, scuola primaria, lockdown della scuola, relazione scuola-famiglia, approccio narrativo.

---

## 1. INTRODUZIONE. LA RILEVANZA SOCIALE DELL'EDUCAZIONE IN TEMPO DI CRISI

Sebbene l'allarme causato dal virus COVID-19 in Italia sia sorto inizialmente come un'emergenza sanitaria, si è ben presto capito che avrebbe avuto ricadute in molti altri settori e istituzioni, senza risparmiare il sistema formativo, il primo ad avere risentito degli effetti della pandemia in seguito alla scelta politica di chiudere scuole e università fin dalle prime settimane di emergenza. Nel momento in cui si è compreso che la crisi sanitaria non sarebbe stata di breve periodo e rapida soluzione, le scuole si sono mosse nella direzione dell'implementazione di attività di didattica a distanza (d'ora in poi Dad) di vario genere, volte a perseguire la continuità didattica e il mantenimento del contatto con alunni e famiglie.<sup>1</sup>

In questo scenario inedito per l'Italia, l'osservazione e l'analisi dei processi e delle condizioni che si sono generate nel campo educativo possono essere considerate rilevanti per tre principali ragioni, concernenti: 1) il ruolo dell'educazione nel fronteggiare la crisi; 2) l'emergere di vecchie e nuove disuguaglianze nel sistema scolastico; 3) la rinnovata centralità della collaborazione scuola-famiglia nella scuola a distanza.

In primo luogo, può essere opportuno guardare alla cosiddetta *emergency education*, ovvero ai programmi implementati in situazioni in cui i minori non hanno accesso ai sistemi di istruzione nazionali, a causa del verificarsi di emergenze complesse o disastri naturali (Kagawa, 2005). Indubbiamente, si tratta di un campo di ricerca prevalentemente riferito ai Paesi in via di sviluppo, caratterizzati da instabilità politica e conflitti. Eppure, da diverse decadi le società occidentali versano in uno stato in cui si alternano e sommano crisi economico-finanziarie, umanitarie, migratorie e climatiche, che impattano sui sistemi educativi (Colombo & Santagati, 2016), cui si aggiunge oggi l'emergenza sanitaria. La crisi che, per sua natura, è eccezionale e transitoria, una fase che può essere superata e dare origine a miglioramenti,

rischia di diventare così una condizione permanente delle società contemporanee (Santos, 2020). L'attuale situazione può però divenire una incredibile occasione di apprendimento sui meccanismi di funzionamento della società e sulla qualità delle sue istituzioni, osservando il contributo di agenzie e attori educativi all'attivazione (o meno) di strategie e spazi per apprendere a vivere, con i saperi e gli strumenti a disposizione, in una società che necessita di rinnovare le condizioni stesse della sua esistenza (Beltrán & Venegas, 2020).

In secondo luogo, le lezioni apprese in questa fase possono essere ritenute essenziali anche per aumentare la consapevolezza di responsabili delle politiche, dirigenti scolastici e insegnanti, degli effetti della pandemia sull'istruzione, così come possono essere utili per prevenire e gestire al meglio future emergenze (United Nations, 2020). Questa situazione, d'altro canto, ha messo in luce debolezze e carenze già presenti nella scuola italiana. Con particolare evidenza, si sono riproposte le disuguaglianze educative di cui soffrono gli alunni appartenenti alle fasce deboli, con svantaggio socio-economico, con background migratorio, con bisogni educativi speciali, eccetera. Save the Children (2020), ad esempio, ha rilevato in tempo reale, attraverso un'indagine campionaria, l'incremento della povertà materiale ed educativa dei bambini italiani, aggravata dalla non disponibilità di dispositivi elettronici o dell'accesso a Internet, entrambi necessari per seguire la Dad. Si è delineato così uno scenario educativo, sul quale non disponiamo ancora di dati complessivi ed esaustivi, ma in cui si cominciano ad identificare conseguenze differenziate sugli alunni della sospensione della scuola in presenza, sia sul piano dell'apprendimento sia su quello della socialità, a seconda dei diversi ordini e gradi scolastici. Queste conseguenze sono connesse a consueti 'fattori esterni' alle istituzioni scolastiche, che costituiscono le principali fonti di svantaggio in campo formativo, riguardanti le differenti caratteristiche degli alunni (status, etnia, condizioni di salute, ecc.: Besozzi, 2017) e delle famiglie cui appartengono.<sup>2</sup>

A questi aspetti si aggiungono 'fattori interni' alle istituzioni educative, ovvero prodotti da dimensioni inerenti allo stesso contesto scolastico e all'azione degli insegnanti (Argentin, 2018), che possono confermare, creare, rafforzare, ma anche contribuire a ridurre le disparità sociali. In tal senso, benché la digitalizzazione

<sup>1</sup> Per conciliare il distanziamento sociale e il proseguimento delle attività formative, con il Dpcm dell'8 marzo 2020 il governo ha richiesto alle istituzioni scolastiche di adottare forme di didattica a distanza, da intendersi non meramente come trasmissione a casa di materiale e compiti da svolgere o come replica della didattica scolastica con strumenti tecnologici. La Dad è definita, invece, come un insieme di attività formative da svolgere senza la presenza fisica di docenti e studenti nello stesso luogo, ma attraverso l'uso di tecnologie informatiche e della comunicazione e di ambienti *e-learning*. Sulla base della survey dell'Indire realizzata a giugno 2020 su un campione di 3.774 insegnanti di ogni ordine e grado, le lezioni in videoconferenza, l'assegnazione di esercizi e di risorse per lo studio, anche tramite l'uso di piattaforme digitali, e le attività di contatto e di socializzazione sono state fra le pratiche più utilizzate dalle scuole durante il *lockdown* (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa [Indire], 2020, p. 14).

<sup>2</sup> Solo per citare alcune delle variabili familiari che hanno influenzato la relazione insegnamento-apprendimento a distanza, si considerino ad esempio: il numero di componenti della famiglia, le risorse materiali, culturali e digitali a disposizione, la dimensione dell'abitazione, il livello di familiarità con le nuove tecnologie, i problemi di conciliazione scuola-lavoro dei genitori, ecc. (Centro Studi Investimenti Sociali [Censis], 2020).

della scuola italiana e lo sviluppo di processi di insegnamento e apprendimento a distanza siano antecedenti alla diffusione del Covid-19 (Pitzalis & De Feo, 2016; Santagati & Pandolfini, 2017), lo studio dell'impatto delle tecnologie sull'educazione formale, nei vincoli posti da questa fase storica, costituisce un'opportunità per reinterpretare le disuguaglianze scolastiche, verificando se le nuove tecnologie peggiorano o migliorano l'apprendimento dei soggetti più svantaggiati (Van Dijk, 2006). Da un lato, le disuguaglianze digitali – sia dipendenti dalle possibilità più o meno ampie di accesso materiale alle risorse tecnologiche sia connesse alle competenze digitali, possedute oppure assenti, necessarie per massimizzarne i benefici per lo sviluppo personale e sociale (Hargittai, 2002) – risultano associate alle forme tradizionali di disuguaglianza e contribuiscono alla loro riproduzione anche in campo scolastico (Hargittai, 2008; Cabrera et al., 2020). Dall'altro lato, la tecnologia è considerata da tempo una fonte indipendente di risorse, privilegi, relazioni e potere (Castells, 1996), che amplifica le disuguaglianze nella misura in cui il controllo delle tecnologie e delle competenze strategiche per utilizzarle sono distribuite in maniera ineguale fra la popolazione (Van Deursen & Helsper, 2015; Van Deursen & Van Dijk, 2010; 2014). Nella misura in cui si inizia a discutere non solo di disparità di accesso, ma anche dell'utilizzo dei media digitali, si attribuisce una più ampia rilevanza al sistema scolastico (Gui, 2019) che, con il proprio approccio nei confronti delle tecnologie informatiche e della comunicazione (d'ora in poi Tic) e attraverso le sue infrastrutture e il corpo docente, risulta essere uno fra i più strategici ed efficaci fattori nella riduzione delle disuguali opportunità digitali e nella promozione dell'inclusione digitale (Argentin et al., 2013).

Infine, in terzo luogo, nel momento in cui nelle scuole italiane sono state attivate le forme più interattive di Dad, spesso sono cadute pareti e confini fra classi, aule, case, ed è emerso il ruolo fondamentale del cosiddetto *parental involvement*, ovvero della collaborazione della famiglia come risorsa strategica nell'influenzare traiettorie scolastiche e biografiche dei figli (Macià Borda & Llevot Calvet, 2019). Secondo il parere dei dirigenti scolastici italiani (Censis, 2020), i genitori hanno dedicato molto più tempo del solito al supporto scolastico dei propri figli, soprattutto di quelli che frequentavano la scuola primaria e dell'infanzia, con un affiancamento pressoché costante agli alunni indispensabile per continuare a fare scuola. Da capacità, disponibilità, impegno e competenze dei genitori, è dipesa infatti la possibilità di seguire le proposte degli insegnanti, evidentemente con molte differenze sulla base delle già citate diverse risorse, caratteristiche e opportunità di cui

godono le famiglie in Italia. D'altro canto, la relazione scuola-famiglia, già indebolita dalle radicali trasformazioni di queste due agenzie educative e dal venir meno del riconoscimento reciproco (Censi, 2009), è stata ulteriormente messa alla prova da una richiesta di impegno notevole nella mediazione didattica, soprattutto rivolta alle madri (Manzo & Minello, 2020).

Alla luce di questo breve quadro introduttivo, l'articolo intende occuparsi dell'esperienza scolastica di alunni, genitori e insegnanti in Italia, al tempo del Covid-19, partendo dalla situazione della scuola italiana nella fase precedente alla diffusione del virus, considerando i seguenti interrogativi di ricerca coerenti con le tre ragioni sopra esposte, circa la rilevanza dell'analisi proposta: 1) in che modo la scuola italiana ha reagito nel fronteggiare la crisi pandemica? 2) Quali disparità sono emerse come possibili effetti della pandemia e della scuola da casa? 2) Quali rischi di disconnessione ma anche possibilità di collaborazione sono apparse in questa fase, grazie alle Tic, nella relazione scuola-famiglia?

Per rispondere ai sopracitati interrogativi, si è voluto privilegiare un itinerario di ricerca qualitativa, sviluppato con il progetto *Vo.Ca.Le. Voice Care Learning*, avviato nel marzo 2020 da parte di un team di ricercatori dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che si è posto l'obiettivo di indagare l'effetto di breve-medio termine del *lockdown* nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado, raccogliendo per mezzo di WhatsApp voci di esperienze, riflessioni e sentimenti dei vari attori coinvolti (alunni, genitori e insegnanti), in particolare in tre grandi città fortemente colpite dall'emergenza sanitaria da Covid-19: Milano, Brescia e Torino (Tabella 1).

La proposta metodologica della ricerca e i risultati che vengono qui presentati – che si focalizzano sulla scuola primaria che più intensamente ha dovuto riadattare didattica e relazioni educative attraverso la collaborazione scuola-famiglia – permettono di evidenziare criticità e potenzialità della Dad attivata nell'emergenza, mettendo in luce molteplici e inediti meccanismi, che hanno provocato tensioni e difficoltà fra insegnanti, alunni e genitori, ma anche aperto a spazi inattesi di vicinanza, socialità e ripensamento dell'esperienza scolastica e delle sue funzioni, grazie alla mediazione educativa e digitale.

## 2. IL PROBLEMA DI PARTENZA: LA DIFFICILE DIGITALIZZAZIONE DELLA SCUOLA ITALIANA PRIMA DEL COVID-19

Per rispondere all'emergenza da Covid-19, la scuola è stata chiamata a dover affrontare sfide e problematiche

**Tabella 1.** Campione partecipante al progetto Vo.Ca.Le. Valori assoluti e percentuali.

|  | Alunni      | Genitori    | Insegnanti  |
|--|-------------|-------------|-------------|
| <i>Sesso</i>                             |             |             |             |
| Maschi                                   | 46%         | 14%         | 15%         |
| Femmine                                  | 54%         | 86%         | 85%         |
| <i>Ordine e grado di scuola</i>          |             |             |             |
| Scuola dell'Infanzia                     | -           | 29%         | 15%         |
| Scuola Primaria                          | 80%         | 51%         | 51%         |
| Scuola Secondaria I grado                | 20%         | 20%         | 34%         |
| <i>Provincia di residenza</i>            |             |             |             |
| Brescia                                  | 41%         | 41%         | 54%         |
| Milano                                   | 17%         | 21%         | 24%         |
| Torino                                   | 20%         | 19%         | 12%         |
| Altro                                    | 22%         | 19%         | 10%         |
| <i>Totale</i>                            | <i>100%</i> | <i>100%</i> | <i>100%</i> |
| <i>Partecipanti (v.a.) – Totale: 166</i> | <i>46</i>   | <i>79</i>   | <i>41</i>   |

Fonte: nostre elaborazioni su dati progetto Vo.Ca.Le.

**Tabella 2.** Persone a rischio povertà o esclusione sociale. Valori percentuali ogni 100 individui con le stesse caratteristiche. 2016-2018.

|                                    | 2016        | 2017        | 2018        |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>Ripartizione geografica</i>     |             |             |             |
| Nord-Ovest                         | 21,0        | 20,7        | 16,8        |
| Nord-Est                           | 17,1        | 16,1        | 14,6        |
| Centro                             | 25,1        | 25,3        | 23,1        |
| Mezzogiorno                        | 46,9        | 44,4        | 45,0        |
| <i>Famiglie con minori</i>         |             |             |             |
| Un minore                          | 30,1        | 29,6        | 27,6        |
| Due minori                         | 30,8        | 29,9        | 29,8        |
| Tre o più minori                   | 47,3        | 44,5        | 38,8        |
| Almeno un minore                   | 32,4        | 31,4        | 29,7        |
| <i>Tipologia familiare</i>         |             |             |             |
| Coppia con figli                   | 29,7        | 27,6        | 27,2        |
| Monogenitoriale                    | 38,8        | 38,8        | 35,4        |
| <i>Cittadinanza dei componenti</i> |             |             |             |
| Tutti componenti italiani          | 27,5        | 26,5        | 25,5        |
| Almeno un componente non italiano  | 51,0        | 49,3        | 42,7        |
| <i>Italia</i>                      | <i>30,0</i> | <i>28,9</i> | <i>27,3</i> |

Fonte: nostre elaborazioni su dati Istat.

che, seppure mascherate da novità, sedimentano le loro radici in questioni ben più antiche e non ancora risolte. Questa pandemia, infatti, ha portato nuovamente in superficie debolezze del sistema scolastico già presenti da tempo, con il conseguente rischio di acuire ancor più *gap* e disuguaglianze preesistenti.

L'Istat stima che almeno un quarto della popolazione italiana sia a rischio povertà o esclusione sociale

(Tabella 2), con un dato in lieve decrescita tra il 2016 e il 2018, ma che potrebbe divenire più consistente a seguito della chiusura delle attività produttive e commerciali, imposta per contrastare l'avanzata della pandemia. La quota si fa più significativa nelle regioni del Sud tra le famiglie in cui è presente almeno un minore, nelle famiglie monogenitoriali e in quelle in cui almeno un componente è di origine immigrata. La fascia dei minori è già generalmente la più colpita dalla povertà rispetto alle altre classi di età (Save the Children, 2020), ma a causa dell'emergenza Covid-19 la situazione si sta aggravando poiché ci sono bambini e adolescenti che si sono trovati in una situazione di deprivazione educativa e culturale, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi extrascolastici.

Lo svantaggio socio-economico e culturale ha sì delle ricadute dirette sugli apprendimenti, come la letteratura sociologica ha ampiamente dimostrato (Barone, 2006), ma si traduce anche in altri effetti collaterali, che a loro volta hanno parimenti conseguenze più o meno dirette sugli apprendimenti. Le famiglie fragili, infatti, hanno come immediata esigenza quella di procurarsi l'essenziale per vivere, ponendo necessariamente in secondo piano aspetti riguardanti la scuola dei figli, oppure esse dispongono di spazi abitativi inadatti allo studio, che possono diventare ancor più angusti in periodi di confinamento.<sup>3</sup>

Nelle case degli studenti, inoltre, mancano adeguate dotazioni informatiche per poter seguire le lezioni. I dati Istat (Istituto Nazionale di Statistica, 2020b) rilevano che, per il periodo 2018-2019, il 12,2% dei ragazzi tra i 6 e i 17 anni ha vissuto in famiglie in cui non era disponibile un pc o un tablet, con una netta differenza territoriale: 7,5% nel Nord, 10,9% nel Centro e 19% nel Sud. Il numero di pc o tablet a disposizione per una famiglia e la qualità della connessione Internet sono elementi importanti per garantire la possibilità di fruire proficuamente della Dad: sono ancora i dati Istat a scattare una fotografia della situazione. Il 45,4% dei minori di 6-17 anni (si tratta di circa 3.100.000 studenti) si trova in una situazione di difficoltà legata alla carenza di strumenti informatici in famiglia. Infine, sebbene il 96% degli studenti possa accedere da casa a una connessione Internet, molto spesso quest'ultima è instabile e funziona a singhiozzi; lo svolgimento continuativo della Dad è garantito se si dispone di una connessione a banda larga, che però è a disposizione solamente del 77,9% di figli/alunni.

Le scuole, utilizzando anche i fondi stanziati dal governo, hanno provveduto a fornire, su richiesta, stru-

<sup>3</sup> Secondo l'Istituto Nazionale di Statistica (2002a), Istituto Nazionale di Statistica, nel 2018 il 41,9% dei minori vive in condizioni abitative di sovraffollamento.

mentazioni tecnologiche (pc, tablet e connessione Internet) a studenti e docenti a supporto della Dad. Secondo l'indagine Censis (2020), l'84,2% dei dirigenti scolastici intervistati ha dichiarato di aver fornito attrezzature per permettere la realizzazione della Dad a studenti (e il 23,5% a docenti); ma il dato preoccupante è che il 6,6% ha ammesso di non aver potuto ridurre il *gap* tecnologico poiché, nonostante le necessità, la scuola non ne ha avuto la possibilità.

Disporre di pc/tablet e di una connessione Internet stabile hanno di certo inciso sulla possibilità di raggiungere tutti gli studenti, in età di obbligo di istruzione, con l'offerta didattica. Sempre secondo il Censis (2020), l'11,2% dei dirigenti scolastici coinvolti nella rilevazione (Tabella 3) ha dichiarato che tutti gli studenti del proprio istituto scolastico sono stati coinvolti nella Dad, mentre si sono verificati con più frequenza casi di 'dispersione': a livello nazionale, il 49% dei dirigenti segnala, a fine aprile, di non avere raggiunto una quota di studenti delle proprie scuole non superiore al 5%, il 21,8% tra il 5 e il 10% e ben il 18% ha dichiarato una quota di alunni dispersi a causa Covid-19 superiore al 10%. È nel Sud del Paese che si registrano le quote maggiori di alunni non raggiunti dalla Dad.

Le disuguaglianze digitali appena descritte non esauriscono però la loro forza meramente intorno alla questione dell'accesso agli strumenti, distinguendo quindi tra *those who have and those who have not*, ma va anche inclusa anche la possibilità di poter utilizzare proficuamente tali dotazioni tecnologiche, ponendo così l'accento sul possesso di competenze digitali necessarie per utilizzare i *device* in modo adeguato (Kenner & Lange, 2020). Servono, infatti, anche competenze digitali sufficienti per garantire ai propri figli di partecipare alla Dad; nel caso di alunni di scuola primaria questo si traduce in un affiancamento, almeno iniziale, da parte di una figura adulta.

La Tabella 4 indica le quote di persone tra i 16 e i 74 anni – fascia d'età cui appartengono gli adulti che supportano gli alunni più piccoli durante la Dad – in possesso di sufficienti competenze digitali. Complessivamente, il 54,9% possiede almeno competenze di base (base + avanzato: 25,8% + 29,1%); la situazione però non è omogenea e i dati sottolineano *gap* digitali notevoli, con evidenti casi di maggiore svantaggio (ovvero nessun o basso livello di competenze digitali) nel Sud e Isole, fra coloro che possiedono un titolo di studio pari o inferiore alla licenza media o che appartengono alla fascia di età tra 45 e i 74 anni.

Degli ostacoli causati dalle differenti dotazioni tecnologiche, di connettività e di familiarità d'uso nella fruizione della Dad (Tabella 5), sono particolarmente

**Tabella 3.** Studenti non coinvolti nella Dad, per area geografica. Valori percentuali.

|               | Nord-Ovest   | Nord-Est     | Centro       | Sud e Isole  | Totale       |
|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Nessuno       | 9,4          | 11,8         | 11,6         | 11,9         | 11,2         |
| Fino al 5%    | 54,4         | 51,6         | 50,8         | 42,0         | 49,0         |
| Tra 5% e 10%  | 20,2         | 22,4         | 21,0         | 23,2         | 21,8         |
| Oltre il 10%  | 16,0         | 13,2         | 16,6         | 22,9         | 18,0         |
| <i>Totale</i> | <i>100,0</i> | <i>100,0</i> | <i>100,0</i> | <i>100,0</i> | <i>100,0</i> |

Fonte: nostre elaborazioni su dati Censis.

**Tabella 4.** Livello di competenza digitale delle persone di 16-74 anni che hanno usato Internet negli ultimi 3 mesi per ripartizione geografica, titolo di studio e fascia di età. Valori % ogni 100 persone di 16-74 anni con le stesse caratteristiche. Anno 2019.

|                                | Nessuna    | Bassa       | Base        | Alta        | Totale       |
|--------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| <i>Ripartizione geografica</i> |            |             |             |             |              |
| Nord-Ovest                     | 2,8        | 37,1        | 28,1        | 32,0        | 100,0        |
| Nord-Est                       | 3,1        | 39,7        | 26,4        | 30,8        | 100,0        |
| Centro                         | 3,0        | 41,2        | 25,9        | 29,9        | 100,0        |
| Sud                            | 4,2        | 46,0        | 23,7        | 26,1        | 100,0        |
| Isole                          | 4,4        | 49,5        | 22,8        | 23,3        | 100,0        |
| <i>Titolo di studio</i>        |            |             |             |             |              |
| Laurea o post-laurea           | 0,9        | 16,7        | 30,1        | 52,3        | 100,0        |
| Diploma superiore              | 2,3        | 38,2        | 29,3        | 30,2        | 100,0        |
| Fino a licenza media           | 6,6        | 62,9        | 18,1        | 12,4        | 100,0        |
| <i>Fascia di età</i>           |            |             |             |             |              |
| 16-19                          | 1,2        | 28,8        | 30,6        | 39,4        | 100,0        |
| 20-24                          | 1,4        | 27,2        | 26,3        | 45,1        | 100,0        |
| 25-34                          | 1,5        | 34,5        | 24,2        | 39,8        | 100,0        |
| 35-44                          | 2,4        | 39,1        | 26,3        | 32,2        | 100,0        |
| 45-54                          | 3,7        | 45,3        | 25,6        | 25,4        | 100,0        |
| 55-59                          | 4,6        | 49,6        | 26,7        | 19,1        | 100,0        |
| 60-64                          | 5,9        | 53,4        | 25,4        | 15,3        | 100,0        |
| 65-74                          | 8,5        | 57,5        | 23,5        | 10,5        | 100,0        |
| <i>Italia</i>                  | <i>3,4</i> | <i>41,6</i> | <i>25,8</i> | <i>29,1</i> | <i>100,0</i> |

Fonte: dati Istat.

te consapevoli i dirigenti del primo ciclo di istruzione (85,5% *versus* il 75,6% di quelli del secondo ciclo), forse anche per via della più giovane età dei propri alunni. Inoltre, il 74,8% dei dirigenti (78,8% del primo ciclo e 66,8% del secondo) ritiene che il *gap* tecnologico abbia avuto delle dirette conseguenze sugli apprendimenti, generando così un'ulteriore disparità, presente in fase pre Covid-19 ma acuita con la Dad.

L'introduzione delle Tic nella scuola italiana è avvenuta molto prima rispetto all'emergenza Covid-19, già a partire dalla fine degli anni Novanta, su spinta anche delle sollecitazioni dell'Unione Europea (Strategie di

**Tabella 5.** Dirigenti scolastici intervistati che hanno risposto ‘molto’ o ‘abbastanza d’accordo’ alle affermazioni sulle conseguenze del gap tecnologico per ciclo d’istruzione e area geografica. Valori %.

|  | Scuole I ciclo | Scuole II ciclo | Nord-Ovest | Nord-Est | Centro | Sud e Isole | Totale |
|--|----------------|-----------------|------------|----------|--------|-------------|--------|
| Le differenti dotazioni tecnologiche, di connettività e di familiarità d’uso, sia tra docenti sia tra studenti, sono un ostacolo al pieno funzionamento della Dad                                  | 85,5           | 75,6            | 81,5       | 83,7     | 84,7   | 80,3        | 82,2   |
| La Dad ha ampliato il <i>gap</i> di apprendimento tra gli studenti, a seconda del livello di disponibilità di strumenti e di supporti informatici, nonché della cultura tecnologica dei famigliari | 78,8           | 66,8            | 76,4       | 75,2     | 73,3   | 74,2        | 74,8   |

Fonte: dati Censis.

Lisbona del 2000), che si è poi tradotta in massicce politiche di diffusione delle tecnologie educative, utilizzando fondi sia nazionali che comunitari: in tempi più recenti, si pensi al Piano Scuola Digitale del 2007, ai progetti previsti dal Piano operativo nazionale (Pon) oppure al Piano nazionale scuola digitale del 2015 che ha visto l’istituzione di figure quali l’animatore digitale e il team digitale (Gui, 2019). La diffusione dell’*e-learning* a scuola, e il conseguente sviluppo della *digital literacy*, non è passato unicamente con l’introduzione e l’utilizzo delle Tic, ma anche per mezzo di creazione di momenti ‘mediaeducativi’ per permettere di scoprire e problematizzare il dato per scontato, per discutere criticamente delle pratiche medialità quotidiane e per potenziare le capacità partecipative e inclusive dei media (Scarcelli & Stella, 2017).<sup>4</sup>

Tutti questi investimenti non hanno fatto tardare i primi frutti (Proietti et al., 2017). Secondo quanto rilevato dal Questionario Insegnante Invalsi<sup>5</sup>, a partire dall’a.s. 2014/15 è più che raddoppiata la quota di docenti di scuola primaria che ha frequentato attività di formazione sui temi dell’integrazione delle Tic nella didattica (Tabella 6); inoltre, computer e Lim sono diventati strumenti di uso didattico regolare (Tabella 7). Le piattaforme *e-learning* e i *software* didattici, che sono stati gli strumenti maggiormente utilizzati durante la didattica in fase Covid-19, non avevano però ancora avuto un uso massiccio e regolare tra i docenti. La ricerca *EU Kids online* già metteva in luce nel 2017 il fatto che la media-

**Tabella 6** – Docenti di scuola primaria, che hanno compilato il Questionario Insegnanti Invalsi, che hanno svolto attività di aggiornamento sul tema dell’integrazione dell’informatica nell’insegnamento. Valori percentuali. Aa.ss. dal 2012/13 al 2017/18.

|                   | Sì    | No    | Totale |
|-------------------|-------|-------|--------|
| 2012/13 e 2013/14 | 31,4% | 68,6% | 100,0% |
| 2014/15 e 2015/16 | 68,4% | 31,6% | 100,0% |
| 2016/17 e 2017/18 | 63,1% | 36,9% | 100,0% |

Fonte: nostre elaborazioni su dati Invalsi – Questionario Insegnante.

**Tabella 7.** Frequenza di uso delle seguenti Tic da parte dei docenti di scuola primaria che hanno compilato il Questionario Insegnanti Invalsi. Valori percentuali. A.s. 2017/18.

|                                 | Uso regolare | Uso saltuario | Non uso | Non presente a scuola | Totale |
|---------------------------------|--------------|---------------|---------|-----------------------|--------|
| Computer                        | 42,4%        | 45,4%         | 7,1%    | 5,0%                  | 100,0% |
| Lim                             | 45,5%        | 34,1%         | 8,2%    | 12,2%                 | 100,0% |
| Fotocamera digitale             | 4,8%         | 29,9%         | 38,1%   | 27,1%                 | 100,0% |
| Tablet                          | 11,4%        | 26,2%         | 31,8%   | 30,6%                 | 100,0% |
| Smartphone                      | 7,7%         | 20,7%         | 43,8%   | 27,8%                 | 100,0% |
| Piattaforme <i>e-learning</i>   | 6,2%         | 29,4%         | 48,3%   | 16,1%                 | 100,0% |
| App e <i>software</i> didattici | 19,7%        | 52,7%         | 19,0%   | 8,7%                  | 100,0% |

Fonte: nostre elaborazioni su dati Invalsi – Questionario Insegnante.

zione di Internet da parte degli insegnanti italiani era ancora bassa e restava di tipo restrittivo e di controllo, più che essere abilitante e di supporto allo sviluppo delle necessarie competenze (Mascheroni & Ólafsson, 2018). D’altro canto, l’ampio utilizzo in questa fase emergenziale sta portando a nuovi scenari di *platformisation*, ovvero processi *marketisation* direttamente connessi a questa risorsa educativa, come già avviene da diversi decenni per altri settori dell’*education*, tra cui i libri di testo e la formazione docente (Van Dijck et al., 2019; Giancola & Piromalli, 2020).

<sup>4</sup> Alcuni studiosi (Iordache et al., 2017), infatti, hanno raccolto dalla letteratura scientifica più recente i principali quadri teorici del concetto di *digital literacy* e hanno identificato molteplici dimensioni delle competenze digitali, di cui due riferibili alle competenze *medium-related* (1. operative, 2. formali) e ben quattro alle competenze *content-related* (3. informazionali, 4. comunicative, 5. creative, 6. strategiche).

<sup>5</sup> Il Questionario Insegnante Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione) è rivolto ai docenti di Italiano e Matematica delle classi campione per le omonime prove standardizzate. Per il nostro studio, il campione – composto da 12.774 casi per la Tabella 6 e da 3.785 casi per la Tabella 7 – comprende unicamente i docenti di II e V primaria.

L'emergenza e la necessità di adottare velocemente forme di Dad si è dimostrata essere una sorta di cartina al tornasole che ha repentinamente permesso di monitorare la predisposizione delle scuole all'utilizzo delle Tic. In realtà, nonostante i cospicui investimenti, non si è ancora riusciti a promuovere in modo stabile e su tutto il Paese le ricadute attese (Proietti et al., 2017); sembra invece emergere una situazione a macchia di leopardo, in cui appaiono scuole e docenti strumentalmente e metodologicamente pronti e casi di chiara inadeguatezza.

### 3. LA PROPOSTA METODOLOGICA DEL PROGETTO VO.CA.LE.

Per approfondire gli interrogativi che emergono dallo scenario connesso alla scuola digitale in Italia durante il Covid-19 (ma che si era già delineato nel ventennio precedente), molte università, organizzazioni ed enti di ricerca hanno esplorato alcune dimensioni dell'*education*, in particolare attraverso *web survey* e con l'utilizzo di questionari che si sono posti l'obiettivo di tratteggiare il quadro complessivo della situazione scolastica nel corso del 2020, dal punto di vista dei diversi attori coinvolti (Colombo et al., 2020), ovvero dirigenti (Censis, 2020), insegnanti (Indire, 2020), famiglie (Mantovani et al., 2020), studenti (Save The Children, 2020). Minore, finora, è stata invece la pubblicazione di approfondimenti qualitativi volti a mettere in luce che significato abbia assunto vivere i mesi di *lockdown* come docenti, genitori e allievi. Si è così optato, in questa ricerca, per un approccio metodologico basato sull'ascolto e sul coinvolgimento dei principali soggetti protagonisti dell'esperienza scolastica (alunni, genitori e insegnanti), cercando di dar voce, comunicare e amplificare le loro voci, al fine di comprendere più in profondità quanto accaduto e prefigurare il cambiamento in atto.

Il progetto Vo.Ca.Le. (*Voice Care Learning*) ha inteso raccontare e far conoscere l'esperienza di chi ha vissuto la scuola da casa, la vita dei bambini, dei ragazzi e di chi se ne è occupato, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado, raccogliendo tramite l'applicazione WhatsApp messaggi vocali di genitori, studenti e insegnanti<sup>6</sup>, per poter sviluppare un'analisi di problemi e risorse messe in campo in questo periodo.

<sup>6</sup> WhatsApp è l'applicazione di messaggistica, gratuita e senza pubblicità, per cellulari più utilizzata, con più di un miliardo di utenti in 180 Paesi (cfr. <https://www.whatsapp.com/about/>): permette di attivare chat *one-to-one* e di gruppo, garantendo l'utilizzo di molte funzioni multimediali, tra cui l'invio di messaggi vocali. Questa applicazione, così come più in generale tutte quelle di messaggistica istantanea, ha iniziato ad acquisire un discreto interesse nelle scienze sociali, anche se non è ancora pienamente sfruttata in tutta la sua potenzialità (Maeng et al., 2016;

Ai soggetti coinvolti<sup>7</sup> è stato chiesto di inviare un messaggio vocale rispondendo liberamente a una sintetica traccia di intervista che toccava quattro macro-questions (1. Modi e tempi della reazione delle scuole alla chiusura; 2. Aspetti positivi e difficoltà della didattica a distanza; 3. Aspetti positivi e difficoltà nelle relazioni a distanza; 4. Paure e priorità per il futuro) e di compilare un breve questionario *online* che ha permesso di raccogliere dati socio-anagrafici e informazioni generali sull'esperienza scolastica vissuta e percepita in questa fase emergenziale.

Questa scelta metodologica sperimentale dei messaggi vocali si è rivelata utile da un triplice punto di vista. In primo luogo ha permesso di raccogliere dati qualitativi 'a distanza' durante l'emergenza, raccogliendo le voci dei protagonisti della scuola da casa. Inoltre, questa modalità si è dimostrata uno spazio significativo di parola, di contatto e di connessione, e ha offerto un'opportunità di raccontare e di riordinare una fase confusa e incerta. Infine, ha permesso di testare un vero e proprio dispositivo per monitorare agevolmente esperienze, riflessioni, sentimenti dei vari attori coinvolti.

Nel complesso, sono stati raccolti 166 messaggi vocali (ovvero di 46 alunni, 79 genitori, 41 insegnanti delle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado) nel periodo tra il *lockdown* (marzo 2020) e l'estate (agosto 2020), in particolare in alcune tra le città più colpite dal Coronavirus (Brescia, Milano, Torino). Per quanto riguarda la scuola primaria, hanno parteci-

Kaufman & Peil, 2019). Ai fini di questa ricerca, Whatsapp è utilizzato per la raccolta dati, all'interno della più ampia metodologia della *Mobile Instant Messaging Interview* (Mimi), con il vantaggio di permettere di creare un'atmosfera adatta a costruire modalità *friendly* di dialogo (Ling & Lai, 2016), poiché l'uso di Whatsapp è quotidiano e si sperimenta in diversi ambiti della vita (familiare, amicale, professionale, ecc.). Tramite Whatsapp, inoltre, è possibile entrare facilmente e rapidamente in contatto con le persone, pur in una situazione di distanziamento sociale come quello sperimentato durante il *lockdown*, lasciando la libertà di rispondere in tempi decisi dall'intervistato.

<sup>7</sup> I partecipanti sono stati selezionati tramite campionamento a valanga, principalmente nei territori di Brescia, Milano e Torino, che dal 22/2/2020 hanno chiuso gli edifici scolastici come misura di contenimento della pandemia (ma senza specifici vincoli territoriali), e sono stati raggiunti tramite contatti personali dei ricercatori, attraverso colleghi di lavoro, mediante studenti universitari di Scienze della Formazione, ecc. Grazie all'attivazione di un numero telefonico *ad hoc* per la ricerca, la traccia di intervista è stata fornita tramite un messaggio Whatsapp sul numero di telefono del potenziale intervistato. Successivamente, i ricercatori hanno pubblicato sulle proprie pagine web notizie e informazioni per la partecipazione al progetto Vo.Ca.Le. per incrementarne la diffusione. La ricezione dei messaggi vocali da parte dell'intervistato, avvenuta in modalità asincrona, non ha previsto ulteriori interazioni di approfondimento, se non la richiesta di compilazione di un breve questionario che ha accompagnato la ricerca, al fine di raccogliere alcune informazioni di contesto. Gli intervistati hanno inoltre comunicato ai ricercatori l'indirizzo e-mail per essere informati dei risultati della ricerca e dei successivi sviluppi.

pato 37 alunni, 21 docenti e 41 genitori con figli in questo ordine di scuola (si rimanda alla Tabella 1). I dati presentati in questo articolo fanno riferimento proprio alle 'voci' della scuola primaria.

#### 4. ALCUNI RISULTATI DI RICERCA

##### 4.1 Partecipanti al progetto e attivazione della Dad

Prima di approfondire quello che emerge dai messaggi vocali, si forniscono ora alcune informazioni sui partecipanti al progetto Vo.Ca.Le. raccolte attraverso i questionari che hanno completato la ricerca qualitativa.

La Tabella 8 sintetizza le attività che sono state proposte dai docenti durante la Dad nel periodo marzo - maggio 2020. In una prima fase, i docenti hanno preferito proporre attività didattiche su argomenti già precedentemente svolti - ovvero prima della chiusura di fine febbraio. Da un lato, si è deciso di temporeggiare data l'incertezza circa l'effettiva durata del *lockdown*, dall'altro lato, queste prime settimane sono state anche l'occasione (talvolta forzata) di reperire strumenti didattici nuovi. Con la conferma e il prolungamento della 'scuola da casa' è poi aumentata la quota di docenti che ha iniziato a introdurre attività su nuove parti del programma didattico.

Non sono mancate anche iniziative pensate con l'intento di creare dei momenti di socializzazione tra docenti e studenti. Questo dato, tuttavia, non raggiunge valori molto alti, soprattutto tra le risposte di genitori e

docenti, ad eccezione di quelli di scuola primaria. Questo potrebbe far pensare che la scuola abbia dato priorità a trasmissione e apprendimento di contenuti, facendo passare in secondo piano la dimensione della relazione che, oltre a giocare un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento, avrebbe però permesso di ricostruire un'interazione venuta a mancare in una scuola senza corpi (Greblo, 2020), e di fare esperienza di pratiche culturali, comunicative ed emotive.

Tra le modalità utilizzate con più frequenza per svolgere la Dad (Tabella 9), oltre alle classiche attività su quaderni e libri di testo (utilizzate di sovente, secondo la metà circa dei rispondenti), ci sono le lezioni in diretta ma soprattutto la fruizione di video in modalità asincrona (registrati e, solo in seguito, caricati e resi visibili agli studenti). Seppure questa modalità possa sembrare meno basata sulla reciprocità (con il rischio di non offrire occasioni di scambio) è stata spesso scelta per venire incontro a studenti e famiglie che non avevano possibilità di connettersi in simultaneità, per esempio perché il pc/tablet era già utilizzato dai fratelli o serviva ai genitori per *smart working*. Sono però state adottate anche altre modalità, sempre possibili grazie all'impiego delle tecnologie: si pensi, per esempio, alle schede da poter svolgere *online* (con possibilità di autocorrezione o di fruire anche di stimoli audio/video).

Poiché non era più possibile incontrarsi a scuola, inoltre, come informare i genitori sull'andamento didattico dei figli (Tabella 10) e permettere agli insegnanti di

**Tabella 8.** Attività proposte nella fase marzo-giugno 2020. Risposte di genitori e docenti. Valori %.

|   | Genitori |          |              | Insegnanti |          |              |
|---|----------|----------|--------------|------------|----------|--------------|
|   | Infanzia | Primaria | Sec. I grado | Infanzia   | Primaria | Sec. I grado |
| <b>Marzo 2020</b>                           |          |          |              |            |          |              |
| Attività didattiche su argomenti già svolti | 85%      | 67%      | 70%          | 67%        | 81%      | 79%          |
| Attività didattiche su argomenti nuovi      | 30%      | 24%      | 26%          | 0%         | 52%      | 57%          |
| Attività di socializzazione                 | 21%      | 19%      | 22%          | 33%        | 48%      | 21%          |
| <b>Aprile 2020</b>                          |          |          |              |            |          |              |
| Attività didattiche su argomenti già svolti | 36%      | 17%      | 9%           | 33%        | 14%      | 21%          |
| Attività didattiche su argomenti nuovi      | 88%      | 72%      | 83%          | 67%        | 100%     | 100%         |
| Attività di socializzazione                 | 27%      | 22%      | 30%          | 17%        | 67%      | 29%          |
| <b>Maggio 2020</b>                          |          |          |              |            |          |              |
| Attività didattiche su argomenti già svolti | 21%      | 7%       | 4%           | 0%         | 14%      | 7%           |
| Attività didattiche su argomenti nuovi      | 88%      | 60%      | 70%          | 67%        | 86%      | 79%          |
| Attività di socializzazione                 | 33%      | 26%      | 22%          | 0%         | 52%      | 29%          |
| Totale rispondenti                          | 33       | 58       | 23           | 6          | 21       | 14           |

Fonte: nostre elaborazioni su dati *survey* progetto Vo.Ca.Le.

Per quanto riguarda il questionario rivolto ai genitori, si fa riferimento ai loro figli che costituiscono i rispondenti. Per tale motivo si hanno più rispondenti rispetto al numero totale di genitori del campione.



**Tabella 9.** Modalità utilizzate nella fase marzo - giugno 2020 per svolgere le attività a distanza. Risposte di genitori e docenti (tra parentesi quelle riferite unicamente alla scuola primaria). Valori percentuali.

|                                      | Genitori                    |               |                                | Insegnanti                  |               |                                |
|--------------------------------------|-----------------------------|---------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------|--------------------------------|
|                                      | Mai o quasi mai + Raramente | Qualche volta | Spesso + Sempre o quasi sempre | Mai o quasi mai + Raramente | Qualche volta | Spesso + Sempre o quasi sempre |
| Video da vedere in qualsiasi momento | 25% (27%)                   | 32% (20%)     | 43% (53%)                      | 5% (-)                      | 13% (21%)     | 82% (79%)                      |
| Lezioni live in diretta              | 40% (16%)                   | 8% (16%)      | 52% (68%)                      | 17% (10%)                   | 10% (19%)     | 73% (81%)                      |
| Attività sui quaderni                | 28% (23%)                   | 14% (15%)     | 58% (62%)                      | 18% (10%)                   | 26% (30%)     | 56% (60%)                      |
| Attività dai libri di testo          | 28% (13%)                   | 18% (15%)     | 54% (72%)                      | 30% (33%)                   | 15% (19%)     | 55% (48%)                      |
| Presentazioni in Power Point         | 58% (53%)                   | 21% (16%)     | 21% (31%)                      | 29% (30%)                   | 29% (30%)     | 42% (40%)                      |
| Audio con letture                    | 46% (47%)                   | 25% (16%)     | 29% (37%)                      | 30% (29%)                   | 35% (38%)     | 35% (33%)                      |
| Schede da svolgere on line           | 44% (40%)                   | 25% (26%)     | 31% (34%)                      | 40% (14%)                   | 25% (38%)     | 35% (48%)                      |
| Videochiamate                        | 54% (60%)                   | 18% (16%)     | 28% (24%)                      | 55% (38%)                   | 25% (43%)     | 20% (19%)                      |
| Schede da stampare                   | 33% (22%)                   | 23% (19%)     | 44% (59%)                      | 69% (65%)                   | 21% (30%)     | 10% (5%)                       |

Fonte: nostre elaborazioni su dati *survey* progetto Vo.Ca.Le.

Per quanto riguarda il questionario rivolto ai genitori, si fa riferimento ai loro figli che costituiscono i rispondenti. Per tale motivo si hanno più rispondenti rispetto al numero totale di genitori del campione.

**Tabella 10.** Modalità utilizzate nella fase marzo - giugno 2020 per informare i genitori sullo svolgimento delle attività. Risposte di genitori e docenti (tra parentesi quelle riferite unicamente alla scuola primaria). Valori percentuali.

|                                 | Genitori                    |               |                                | Insegnanti                  |               |                                |
|---------------------------------|-----------------------------|---------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------|--------------------------------|
|                                 | Mai o quasi mai + Raramente | Qualche volta | Spesso + Sempre o quasi sempre | Mai o quasi mai + Raramente | Qualche volta | Spesso + Sempre o quasi sempre |
| Registro elettronico            | 35% (33%)                   | 5% (15%)      | 61% (52%)                      | 24% (10%)                   | 2% (-)        | 73% (90%)                      |
| Gruppi WhatsApp tra genitori    | 22% (24%)                   | 12% (22%)     | 66% (54%)                      | 32% (21%)                   | 13% (11%)     | 55% (68%)                      |
| E-mail                          | 53% (48%)                   | 11% (17%)     | 36% (35%)                      | 26% (11%)                   | 31% (32%)     | 44% (57%)                      |
| Piattaforme didattiche          | 46% (41%)                   | 10% (11%)     | 44% (48%)                      | 44% (25%)                   | 13% (20%)     | 44% (55%)                      |
| Messaggi WhatsApp di insegnanti | 73% (59%)                   | 14% (11%)     | 14% (30%)                      | 28% (33%)                   | 31% (22%)     | 42% (45%)                      |
| Passaparola tra genitori        | 70% (66%)                   | 9% (9%)       | 21% (25%)                      | 50% (58%)                   | 24% (21%)     | 26% (21%)                      |

Fonte: nostre elaborazioni su dati *survey* progetto Vo.Ca.Le.

Per quanto riguarda il questionario rivolto ai genitori, si fa riferimento ai loro figli che costituiscono i rispondenti. Per tale motivo si hanno più rispondenti rispetto al numero totale di genitori del campione.

restare in contatto con loro?<sup>8</sup> Il registro elettronico è stato lo strumento privilegiato; altri canali più formali sono state le e-mail e l'uso di bacheche e post sulle piattaforme didattiche. Tra i canali meno formali, WhatsApp ha svolto un ruolo centrale, in particolare grazie ai gruppi Whatsapp fra genitori della stessa classe, che hanno permesso di far giungere velocemente le informazioni alle famiglie di tutti gli alunni.

Infine, un ultimo dato interessante raccolto dal questionario (Tabella 11) riguarda lo stile decisionale adottato dalla scuola, basato sul privilegiare una

modalità più centralizzata oppure uno stile partecipativo, a proposito delle scelte organizzative nella fase di 'scuola a casa'. Un ruolo di particolare rilevanza è stato quello del Team Digitale, che ha supportato e formato i docenti d'istituto a far fronte in modo urgente a una nuova forma di didattica, basata in modo pregnante e massiccio sulle nuove tecnologie. Il dato che colpisce è che solo la metà dei docenti membri della *survey* ha dichiarato di essere stata coinvolta, in qualità di membro dei Consigli di Sezione/Interclasse/Classe o del Collegio Docenti. Il Consiglio di Istituto, ovvero l'organo che annovera al suo interno anche una componente di docenti, genitori e personale ATA, è stato l'organo a cui è stato chiesto di partecipare con meno frequenza in questa fase di *decision making*.

<sup>8</sup> La domanda del questionario era: Quali modalità sono state utilizzate nella fase marzo - giugno 2020 per informare i genitori sullo svolgimento delle attività? Scegli una sola risposta per ogni riga. Cfr. Tab. 10.

**Tabella 11.** Organi collegiali/gruppi di lavoro della scuola coinvolti nelle scelte organizzative sulla didattica a distanza nella fase marzo - giugno 2020. Risposte dei docenti. Valori percentuali.

|  | Infanzia | Primaria | Sec. I grado | Tutti |
|--|----------|----------|--------------|-------|
| Il Team Digitale                           | 33%      | 62%      | 71%          | 61%   |
| Il Consiglio di Sezione/Interclasse/Classe | 17%      | 57%      | 57%          | 51%   |
| Il Collegio Docenti                        | 50%      | 48%      | 50%          | 49%   |
| Lo Staff                                   | 17%      | 43%      | 71%          | 49%   |
| Il Consiglio di Istituto                   | 0%       | 33%      | 29%          | 27%   |

Fonte: nostre elaborazioni su dati *survey* progetto Vo.Ca.Le.

Questi dati ci confermano che le classiche modalità di fare scuola hanno subito rilevanti modifiche durante la fase di Dad. Da un lato, di certo, per via di difficoltà tecnico-operative, evidenti soprattutto all'inizio, dal punto di vista della dotazione tecnologica (pc/tablet e connessione Internet), delle competenze digitali di docenti e alunni/famiglie, delle difficoltà nel trovare nuove modalità di fare didattica. Dall'altro lato, si è dovuto affrontare il cambiamento nella relazione con gli alunni e fra gli alunni. La risposta delle scuole non è stata omogenea; sono, infatti, variegiate le testimonianze ed esperienze di come si sia cercato di rispondere all'emergenza, a livello di contenuti, di modalità didattiche e relazionali, di *stakeholder* coinvolti.

#### 4.2 Analisi dei messaggi vocali. Reazioni al lockdown nella scuola primaria

L'analisi che segue prende in esame i vocali inviati da maestri e maestre di scuola primaria, genitori e alunni, durante la fase di *lockdown*, al fine di individuare e comprendere processi e condizioni che si sono create con la Dad, e con l'obiettivo di rispondere agli interrogativi di ricerca precedentemente illustrati (cfr. par. 1), riguardanti: le reazioni del mondo della scuola alla crisi pandemica; le disuguaglianze emerse in questa fase; le esperienze di distanziamento o riavvicinamento che si sono verificate fra i principali attori coinvolti e, in particolare, nella relazione scuola-famiglia.

Per quanto riguarda la risposta del sistema scolastico, che si evince dai racconti raccolti, questa si è configurata nella larga maggioranza delle istituzioni scolastiche come un insieme di soluzioni costruite dal basso, senza una progettualità condivisa, caratterizzate da una particolare lentezza nell'elaborazione e nell'implementazione di proposte didattiche eterogenee. Queste risposte differenziate e non coordinate delle scuole cui appartengono gli intervistati sono conseguenti a una impreparazione generalizzata nella gestione di emergenze inattese, ma sono state anche rese possibili dall'autonomia delle

scuole e dalla libertà concessa ai docenti di scegliere le modalità di lezione più congeniali.

Sorpresi dalla chiusura degli edifici scolastici e, successivamente, dalla prolungata sospensione della didattica in presenza, dopo circa due settimane, maestri e maestre si sono mossi scegliendo fra varie opzioni, privilegiando all'inizio l'assegnazione e l'invio di compiti, senza interazione con gli alunni, passando poi a una Dad erogativa di audio e videoregistrazioni delle lezioni per arrivare, in alcuni casi, a una Dad interattiva. «Tenere la scuola aperta con questa modalità strana», come afferma una maestra, ha comunque assunto il significato di cercare di continuare a garantire, in qualche forma, il diritto all'istruzione.

Le scuole hanno avuto tempi di reazione della sanità pubblica, due sistemi non preparati all'emergenza, che si sono dovuti reinventare in tempo zero ... è mancata nella fase iniziale una progettualità più condivisa e si è giocata la carta del lasciare l'autonomia anche ai docenti di affrontare singolarmente la questione, attuando scelte più adeguate ai propri alunni e al proprio contesto ... ma se manca il confronto, si rischia di far prevalere un unico punto di vista che non è detto sia quello migliore (57, maestra).<sup>9</sup>

##### 4.2.1 La voce dei bambini

Qual è stata la percezione di questa esperienza da parte dei bambini? Dall'analisi dei vocali di 37 alunni delle primarie<sup>10</sup>, emerge che il trasferimento della scuola a casa è per loro, in prima battuta, un'esperienza positiva: infatti, è possibile alzarsi tardi la mattina, passare più tempo con i genitori, seguire le lezioni e fare i com-

<sup>9</sup> I numeri tra parentesi corrispondono ai codici che sono stati associati ai messaggi vocali, attribuiti in ordine crescente sulla base della data di ricezione.

<sup>10</sup> È necessario precisare che i messaggi vocali degli alunni sono stati raccolti tramite i contatti WhatsApp dei loro genitori, i quali hanno mediato, facilitato e reso possibile il contatto con i ricercatori e la loro partecipazione alla ricerca.

piti comodamente nella propria cameretta, organizzare in base alle proprie esigenze i tempi per lo studio e le relative pause. Nonostante ciò, tutti dichiarano all'unanimità di sentire la mancanza di compagni e maestre e, nelle loro argomentazioni, la scuola in presenza è di gran lunga preferita all'esperienza scolastica che si trovano a vivere.

I bambini tengono a ribadire la distinzione tra la scuola a distanza e la scuola in presenza, quest'ultima definita come la 'scuola vera', per due principali ordini di ragioni. In primo luogo, una scuola senza compagni, chiacchiere, giochi, abbracci, lavori di gruppo, è un'esperienza noiosa, privata della parte relazionale tra pari e con le maestre su cui si innerva l'esperienza della primaria.

La scuola a casa va bene, ma mi manca la scuola vera (Chiara, I primaria).

Mi piace più stare a scuola, perché là è più bello, mi manca abbracciare la maestra (Virginia, I primaria).

È noioso fare i compiti, in classe ci si può vedere, parlare e invece devi fare solo compiti senza nessuno (Marilù, III primaria).

All'inizio questo modo di fare scuola mi piaceva, perché pensavo che fosse una continuazione di una vacanza, ma con il passare delle settimane mi sono resa conto che preferivo stare a scuola (Anna, III primaria).

In secondo luogo, l'altro motivo per cui la scuola reale è preferibile a quella virtuale riguarda le difficoltà di connessione durante le lezioni sincrone: il rischio che non ci si riesca a collegare o che salti il collegamento si traduce nel rischio di non essere visti o sentiti, di non essere compresi o non comprendere, di non poter parlare ed esprimersi, di non vedere e non sentire, influenzando non solo sulla possibilità di seguire adeguatamente le spiegazioni, quanto piuttosto compromettendo il più ampio spazio relazionale dei bambini nel periodo del *lockdown*.

Io preferivo a scuola perché ci capivamo meglio e non si staccava il collegamento (Viola, III primaria).

La scuola a casa non è tanto bella perché i tuoi compagni non ti vedono, non è come la scuola ... poi il collegamento si stacca sempre, tipo oggi non mi riuscivo più a collegare (Tommaso, V primaria).

Oltre ai problemi relazionali evidenziati dai bambini, la Dad ha molteplici conseguenze anche sull'apprendimento. Gli alunni riconoscono di avere a casa maggiori occasioni di distrazione e scarsa concentrazione, è inoltre più difficile imparare, tenere il ritmo, capire le spiegazioni: il tempo di interazione con il docente, per chi fa le lezioni *online*, è piuttosto limitato e non è possibile fare domande su quanto non si è compreso.

La scuola a casa è più difficile di quando si va a scuola normalmente, perché ci sono più distrazioni, nelle classi non ci sono tanti giochi (Marilù, III primaria).

Quando non capisco è un problema, perché il maestro non può ogni domanda che facciamo fermarsi, abbiamo un'ora a disposizione, mentre quando andavamo a scuola le domande le potevamo fare e molte (Edoardo, IV elementare).

Eppure, questa situazione, soprattutto grazie ad una Dad interattiva, in cui i compagni e i maestri possono essere visti attraverso uno schermo, viene in un certo senso tollerata dai bambini, poiché è considerata temporanea ed è l'unica soluzione per continuare a studiare e tenersi in contatto con i compagni in un momento di emergenza sanitaria.

Mi piace perché mi permette di fare lezione durante questo brutto momento (Zeinab, III primaria).

Non mi piacciono le lezioni virtuali, però capisco che bisogna fare lezione lo stesso (Diana, V primaria).

#### 4.2.2 Processi di disconnessione e disegualianze nella Dad. Insegnanti e genitori a confronto

I docenti descrivono la chiusura delle scuole come un evento di brusca rottura dell'esperienza didattica e nella relazione con gli alunni. Tale situazione si caratterizza, dal loro punto di vista, per l'impossibilità di accedere a uno spazio comune come la scuola, per la distanza e la lontananza fisica tra maestri e alunni (con l'impraticabilità di incoraggiamento e vicinanza reale), per la sospensione temporanea o prolungata del contatto diretto o mediato, per la scomparsa di alcuni studenti che, per difficoltà di vario genere, non hanno dato 'segnali di vita', talvolta anche fino alla fine dell'anno scolastico.

Molti alunni si sono persi, o non avevano gli strumenti, anche se era stata data la disponibilità di avere dei computer dalla scuola, ma non si sono fatti sentire ... quasi a fine scuola ... di alcuni non è stato possibile avere notizia (69, maestra).

Negativo è stato non poter essere vicino a quei bambini in difficoltà che hanno bisogno di vicinanza fisica dell'insegnante e dell'incoraggiamento verbale (12, maestra).

I genitori, dal canto loro, sottolineano il silenzio e lo spaesamento iniziale delle scuole, cui è seguita una prassi diffusa di inondare di compiti gli alunni, quasi a riempire il vuoto creato dalla chiusura scolastica e placare le preoccupazioni legate al programma. Questi atteggiamenti e reazioni si sono mostrati rivelatori della fatica

di condividere tra adulti il momento difficile che si stava vivendo e di aiutare i bambini a fare altrettanto.

La preoccupazione principale è stata «noi rimaniamo indietro»... c'è stata forte preoccupazione rispetto alla didattica, un po' meno rispetto alla dimensione relazionale (61, madre).

Questa condizione ha provocato un allontanamento tra insegnanti e alunni, con conseguenze negative soprattutto per i più piccoli delle classi prime e seconde, per i quali la distanza non pare aver avuto di per sé aspetti positivi.

Il rapporto con gli alunni è molto complicato, avevo le classi prime, avevo appena instaurato un rapporto di fiducia, che poi perché questa emergenza ci ha inevitabilmente allontanato ... la difficoltà è stata quella di riallacciare un rapporto di fiducia che si era creato fisicamente a scuola (11, maestro).

La Dad per i piccoli, dalla scuola dell'infanzia fino alle prime classi della primaria, non ha di per sé aspetti positivi. Per loro la scuola è un rapporto basato su relazione fisica, fatta di sorrisi, carezze, abbracci, coccole, in cui prendere la mano del bimbo per accompagnarlo nella scrittura, per far sviluppare la motricità fine (57, maestra).

Ciò viene rimarcato anche dai genitori, soprattutto dei bimbi delle prime, che raccontano di un anno di scuola che avrebbe dovuto essere importante e che, invece, è stata una esperienza spezzata a metà e non certo da ricordare: in questa nuova realtà di scuola, le relazioni con gli insegnanti sono divenute, in alcuni casi, inesistenti ed è emersa talvolta una profonda critica, delusione e sfiducia nei confronti di alcuni docenti.

I rapporti tra i bambini e gli insegnanti di fatto sono quasi inesistenti, non c'è più il rapporto umano che hanno in un'aula di scuola (6, papà).

L'apprendimento a distanza lo trovo più negativo che positivo ... La relazione con i docenti è altalenante ... ci sono docenti che non si sono mai presentati in live, ma hanno mandato solo schede e video scaricati da Internet, non fatti da loro e ora stanno facendo verifiche, senza mai aver visto gli alunni e questo lo trovo veramente disumano (48, mamma).

Sulle relazioni tra le insegnanti e mio figlio non ho cose positive da dire: le maestre dal 20 febbraio non le abbiamo più viste, più sentite, non c'è stato nessun tentativo di relazione con i bambini (20, mamma).

Durante le lezioni *online* emergono altri aspetti negativi: i docenti intervistati individuano alti livelli di stress, ansia e sofferenza, sia per gli adulti sia per i bambini, poiché le relazioni sono faticose e ancor più, in un

contesto di tensione, segnato dalla paura e, per alcuni, dall'esperienza della malattia e della morte, che ha cambiato drasticamente la vita quotidiana delle famiglie.

Relazioni a distanza sono pesanti, esattamente come gli amori a distanza, non è possibile comprendersi in pieno, in più nessuno di noi si trovava in vacanza e lavorava per occupare il tempo, vi erano pressioni familiari, persone ammalate, bambini da seguire, il livello di stress che stiamo sopportando è altissimo (57, maestra).

In questa situazione, si sono innescati vari processi in cui il distanziamento tra scuola e alunni si è ulteriormente ampliato e aggravato, anche a causa delle difficoltà di coinvolgimento di alunni con bisogni educativi speciali.

Alcuni bambini fanno molta fatica, soprattutto quelli con disabilità, sono proprio difficili da coinvolgere anche in situazioni di piccolo gruppo o a tu per tu, rifiutano proprio il mettersi in video ... Il mio bambino non capisce bene l'italiano, ha perso tutto ciò che ha imparato a scuola in presenza ... L'ultimo giorno di scuola abbiamo creato un saluto virtuale in cui ogni maestra diceva qualcosa sui bambini ... è stato molto commovente, il bimbo con una disabilità che seguo si è messo a piangere, ha avuto molte difficoltà, diceva «è brutto lo schermo, è brutto» (51, maestra).

Anche i docenti, come già emerso dai vocali dei bambini, evidenziano fra gli aspetti più faticosi la questione della 'disconnessione': la narrazione più ricorrente riguarda infatti i problemi della rete Internet, a causa dei quali molti sono coloro che hanno una connessione lenta, saltuaria e discontinua. Da ciò deriva un processo confuso e scarsamente controllabile di comunicazione, che influenza lezioni e interazioni: telecamere e microfoni non sempre funzionano al meglio, oppure devono essere continuamente spenti e riaccesi al momento in cui è necessario farsi vedere o parlare per evitare eccessivi rumori o disturbi, rendendo troppo complessa e poco fluida l'interazione con i bimbi della primaria.

Da noi il collegamento salta continuamente ... la connessione è molto lenta e quindi si perdono 10-20 minuti per attendere tutti gli alunni, che poi entrano dopo, disturbano la lezione e così via ... Poi il fatto di non poter vedere tutti, di non avere sotto controllo la situazione, soprattutto con i più grandi, alcuni praticamente non seguono effettivamente la lezione, ma si distraggono facendo altre cose, con la tv accesa, il cellulare vicino (28, maestra).

Problemi tecnici si traducono in problemi emotivi, nonché in un affaticamento fisico e mentale per gli alunni, ma non solo: cercando di far funzionare le tecnologie,

i genitori cercano di stimolare l'autonomia personale e di evitare la caduta della motivazione dei figli, provando a ridurre la tensione e la frustrazione dei bambini, puntando alla loro serenità e a ristabilire climi familiari più positivi.

Pur avendo dei tablet, non supportavano benissimo la piattaforma... Quando i bambini volevano parlare magari il microfono non si attivava, arrivavano da me piangendo che la maestra non aveva potuto ascoltare. Queste difficoltà tecniche e la tensione dei bambini perché non funzionava il dispositivo sono state notevoli, come genitori ci hanno messo a dura prova ... nel cercare di dare serenità ai bambini (95, mamma).

Secondo gli insegnanti, alcune difficoltà di questa esperienza sarebbero imputabili alla responsabilità di genitori caratterizzati, anche in tempi normali, da uno scarso desiderio di collaborare con la scuola e che, con tutte le attenuanti della fase del Covid19, non riescono ancora ad essere presenti e vicini ai figli nella Dad.

La Dad richiede molta collaborazione con i genitori, a volte ci sono da parte loro anche delle difficoltà oggettive, a volte c'è anche la mancanza di desiderio di collaborare con la scuola, nel senso che loro lasciano molto alle insegnanti ... Ora che alcuni genitori hanno ricominciato a lavorare, i bambini piccoli molte volte non riescono a partecipare alle attività perché i genitori non riescono ad essere lì presenti con loro ... questo è un grosso svantaggio (28, maestra).

Al contrario, padri e madri ribaltano la critica, raccontano di una Dad che moltiplica il lavoro a carico delle famiglie nel supporto e nella verifica dello studio dei figli, con un livello di investimento di tempo, di energie, di stress, insopportabile nel lungo periodo. I genitori denunciano uno stravolgimento dei ruoli, in cui si trovano ad assumere le funzioni di insegnanti, tutor, motivatori, non avendone spesso la preparazione, la pazienza, la determinazione, l'autorevolezza. L'aiuto dei figli può essere più agevole nel caso di genitori a casa dal lavoro, oppure grazie a una buona suddivisione di compiti fra i coniugi o quando vi è un unico figlio; il carico è molto più pesante per genitori in *smart working*, nel caso di un solo genitore presente in casa, lavoratore e con diversi figli inseriti a scuola.

Io come genitore mi sono resa conto che non posso fare anche l'insegnante (26, mamma).

La gestione per genitori che lavorano entrambi in *smart working* al momento è difficilissima ... stare al passo con le attività, ritrovarsi la sera a fotografare i compiti, poi fare pdf da spedire a ciascuna insegnante ... avere sabato e domenica di recupero di tutti i compiti che i bambini non sono riusciti a fare durante la settimana (29, mamma).

Gli insegnanti, dal canto loro, attribuiscono ai genitori anche il merito di bambini che riescono a continuare ad apprendere, che sono attivi durante le videolezioni, sono puntuali nei compiti, ecc., bambini che hanno 'alle spalle' una famiglia. Rimproverano però i genitori per comportamenti scorretti, come il sostituirsi ai bimbi nei compiti o di suggerire durante le interrogazioni. Quello che è certo è che entrare nelle case degli alunni permette agli insegnanti di comprendere il grado di supporto che i genitori mettono in campo per il sostegno scolastico dei figli, anche se questo aspetto non viene da loro spiegato in termini di disuguaglianza di opportunità dei diversi nuclei familiari, ma soprattutto in funzione delle capacità delle famiglie di aiutare i figli (e pertanto gli insegnanti) nelle attività didattiche.

Sono pochi quelli che stanno andando avanti ... perché hanno alle spalle dei genitori ... poi ci sono i genitori che si sostituiscono ai bambini, fanno i lavori al posto dei bambini, io correggo compiti fatti da genitori, genitori che sono presenti alle lezioni (40, maestra).

In maniera esplicita, invece, le famiglie sottolineano che la Dad ha riproposto, amplificato e, talvolta, aggravato le disuguaglianze sociali, incrementando da un lato, l'autonomia, le competenze digitali e la personalizzazione dei curricoli per i più dotati di risorse personali e familiari; riducendo, dall'altro, le possibilità di miglioramento dei minori svantaggiati, con dotazioni materiali e culturali limitate, a rischio di rimanere indietro, di perdere l'aggancio educativo e la connessione con il mondo scolastico (e successivamente con il contesto sociale di appartenenza), in questa lunga sospensione della presenza.

Dai racconti che sento di mio figlio, circa le performance degli altri compagni, mi sembra di vedere che chi andava bene, chi era autonomo sulla scuola, va ancora meglio, anzi sta imparando cose che non avrebbe imparato, sta acquisendo una autonomia informatica, oltre ad apprendere i contenuti (55, papà).

La Dad è per i ricchi, per i ragazzi privilegiati, che hanno una connessione ad Internet, il loro bel pc possibilmente personale da non dividere con nessun altro, una connessione che tenga, dei genitori che gli possano star dietro, a stampare le cose, a scannerizzarle ... avere uno scanner, una stampante, anche una stanza in cui studiare tranquilli. Non sono così tanti i ragazzini che hanno queste caratteristiche (90, mamma).

#### 4.2.3 Esperienze di ri-connessione socio-educativa nella Dad

Nei vocali, come abbiamo visto in precedenza, emerge soprattutto la problematicità della relazione tra scuo-

la e casa, resa più complicata dai rischi di disconnessione telematica, ma anche da un distanziamento educativo e relazionale che si è verificato nella Dad. Eppure, si identificano fra i racconti anche nuove esperienze di contatto, avvicinamento e scambio fra insegnanti, genitori e alunni, in un tempo in cui diventa possibile ripensare la convivenza scolastica (e non solo), scoprendo nuovi legami e collegamenti scuola-famiglia che, attraverso la tecnologia e durante un'emergenza sanitaria che impedisce la vicinanza fisica, hanno l'effetto di ri-connettere gli attori coinvolti<sup>11</sup>, rinsaldando una relazione non sempre idilliaca, neanche in tempi normali. Sono i dispositivi tecnologici che permettono ai docenti di raggiungere gli alunni e i loro genitori, sia attraverso videochiamate personali, sia attraverso incontri virtuali di gruppo, e di mantenere una spazi di socialità.

La scuola si dimostra dunque 'presente nella distanza' e questa è una delle possibili lezioni da ricordare anche nella scuola in presenza, nel tentativo di trovare nuove modalità per stare vicini e migliorare la relazione con bambini e genitori, come cifra distintiva della dinamica scolastica delle primarie. D'altro canto, la relazione tra insegnanti e genitori è, in larga parte, a distanza e mediata anche nella didattica tradizionale, mentre le tecnologie possono avere la funzione di rendere molto più prossimi e complici questi due attori educativi strategici.

Si possono sfruttare questi metodi di stare in contatto con famiglie e bambini per integrarli con la vita in presenza ... Un aspetto positivo è proprio questo modo di raggiungere con cellulari, mail, ma soprattutto l'idea di una scuola a distanza ma sempre presente (89, maestro).

Ragionare su una scuola in uno scenario cambiato, non vedere le direttive solo come un tampone, ma pensare ad una scuola che ha bisogno di essere ripensata, non solo sulla scorta di fattori sanitari, ma anche pedagogici, nella sua impostazione complessiva, una scuola che sia efficace nel rapporto con le famiglie in presenza e a distanza (69, maestra).

Agli occhi degli adulti, emozioni e reazioni dei bambini di fronte all'utilizzo della tecnologia, certamente, sono ambivalenti e passano dall'iniziale entusiasmo, all'assuefazione, alla frustrazione e alla stanchezza, con effetti vari sull'apprendimento: alcuni alunni migliorano

<sup>11</sup> Da questa ricerca sulle pratiche educative e relazionali nella Dad, emerge dal lavoro sul campo la corrispondenza tra l'evoluzione delle forme socio-educative e l'innovazione tecnologica e mediale, teorizzata dalla sociologia dei media nell'approccio della *connective society* che indaga lo sviluppo di una cultura della connessione permanente che si costruisce nella continuità tra *online* e *offline*, tra reti sociali dei soggetti e reti tecnologiche di interconnessione. In questa prospettiva, le opportunità tecnologiche possono essere valorizzate in specifiche pratiche sociali in cui la vita e l'esperienza si giocano nell'intreccio comunicativo tra reale e virtuale, vicinanza e distanza, permettendo di promuovere e gestire le relazioni sociali (Aroldi, 2016; Bentivegna & Boccia Artieri, 2019).

e altri peggiorano, alcuni sono inibiti dal video e altri, senza telecamera, riescono ad avere il coraggio di prendere la parola di fronte alla classe. Anche se non consentono di condividere facilmente emozioni e sentimenti, queste relazioni a distanza rendono la situazione accettabile e apprezzabile, date le limitazioni del periodo.

Con gli alunni, siamo stati in grado di raggiungere tutti, alcuni agitati, altri regrediti, alcuni contenti, ci mandavano dei video, alcuni sono migliorati ... qualcuno che faceva fatica a parlare, chiudendo la telecamera non essendo visto riusciva a parlare (96, maestra).

L'assenza di vicinanza fisica è compensata, in alcuni casi, da una vicinanza emotiva e da un bisogno di sentirsi vicini fra colleghi, con gli alunni e le famiglie, possibili grazie alla mediazione tecnologica e all'acquisizione di maggiori competenze digitali e confidenza con i *device*, da parte dei bambini e dei docenti. In altri casi, il legame scuola-famiglia si rafforza, poiché la socialità e l'apertura relazionale sono state privilegiate rispetto al carico dei compiti, senza l'ansia del programma ma con l'intento di mantenere una routine, un ritmo e un appuntamento quotidiano e significativo con insegnanti e compagni.

Nei limiti degli strumenti a disposizione, gli insegnanti nella relazione *online* con i loro alunni non passano solo dei contenuti, ma vedo che c'è un grande sostegno emotivo attraverso colloqui individuali, attraverso il sostegno del gruppo, lavorano spesso in piccoli gruppi e li aiutano a confrontarsi rispetto alle emozioni ... con i mezzi siamo riusciti a colmare questa distanze (45, mamma).

Insieme al compito consegnato, c'è sempre la relazione ... attraverso la chat, i commenti, le risposte che sempre gli insegnanti danno e si vanno a vedere ... C'è piaciuto il modo in cui hanno tenuto la relazione, in cui si sono dimostrate disponibili, cordiali, attente con i bambini, ce le siamo immaginate così anche in classe (78, mamma).

Gli insegnanti raccontano esperienze positive attivate grazie alla scelta di canali diretti di comunicazione con i genitori (tramite WhatsApp ed e-mail), modi e tempi più flessibili di contatto e di scambio con gli alunni, incontri e assemblee *online* per favorire decisioni più condivise e sostenibili da tutte le famiglie, cui è corrisposta la collaborazione attiva e la partecipazione di molti genitori, essenziale nel garantire lo sviluppo e la continuità didattica soprattutto per i più piccoli. Dal canto loro, i genitori confermano il buon rapporto con alcuni docenti, che sono andati ben oltre il ruolo professionale, occupandosi di confortare e non abbandonare le famiglie in un frangente complicato.

Il rapporto con i docenti è molto buono, soprattutto con la maestra di Italiano ... è una maestra che fa un po' più

di quello che dovrebbe a livello professionale, è una che va oltre, a livello umano è molto presente. Non richiede contatti solo tramite le vie ufficiali (e-mail, Classroom), ma possiamo chiamarla, scriverle su WhatsApp per qualsiasi difficoltà. Si è sempre dimostrata disponibilissima e quindi questo ci ha molto confortato. Non ci siamo mai sentiti abbandonati, assolutamente (76, mamma).

La Dad ha consentito di garantire l'istruzione e il tempo non è stato perso, in particolare grazie alla buona volontà degli insegnanti, al coinvolgimento dei genitori, all'impegno degli alunni. L'acquisizione e il consolidamento di competenze digitali si sono combinati, infine, con un più ampio apprendimento biografico: se le conoscenze e le nozioni possono sempre essere recuperate, nella difficoltà e nella sofferenza di questo periodo anormale è stato cruciale tutelare la curiosità per un apprendimento più ampio, proteggendo i legami educativi.

Gli apprendimenti si possono sempre recuperare ... come genitore e anche insegnante di scuola primaria, non do grande peso ai voti, ma conto che i miei figli amino imparare. Anche questo periodo, pur nella difficoltà e nella sofferenza, può portare qualcosa di positivo (54, mamma).

##### 5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE. SOCIETÀ CONNESSA, SCUOLA CONNESSA

La ricerca qualitativa qui presentata ha messo in luce le ambivalenze di relazioni e didattiche a distanza nelle scuole primarie che, a seconda di qualità e possibilità di collaborare tra insegnanti, alunni e genitori, si è rivelata nello stesso tempo esperienza di avvicinamento e sganciamento educativo, spazio per un insegnamento più o meno tradizionale, limite o spazio per la socializzazione fra pari, opportunità di connessione più diffusa fra genitori, alunni e insegnanti. L'analisi dei messaggi vocali di attori protagonisti della scuola primaria ha permesso di ricostruire, con maggiori dettagli, dinamiche generative di disuguaglianza scolastica, emergenti da problemi di apprendimento e anticipatrici di possibile dispersione scolastica futura per le fasce più deboli. Sono emersi intrecci tra diversi tipi di distanziamento e disconnessione (tecnologica, relazionale, emotiva, educativa), che agiscono come fattori di cumulo degli svantaggi nell'esperienza degli alunni e nella difficile relazione tra genitori e insegnanti, con deleghe reciproche, sovraccarichi, stress e notevoli confusioni di ruoli. Questi processi confermano e amplificano le disuguaglianze prodotte da una 'scuola già distante in presenza', che diventa in casi estremi nella situazione emergenziale 'assente a distanza', compromettendo dunque le pari opportunità, lo sviluppo personale e sociale di un'intera generazione di minori svantaggiati.

Sebbene questa sia la narrazione dominante nei messaggi vocali – ovvero la visione che la Dad riproduce e aggrava le disuguaglianze scolastiche –, fra i soggetti intervistati si identificano intravedono nuove forme di vicinanza e legami collaborativi fra scuola e famiglia. Queste esperienze sono rese possibili dal mantenimento del contatto e del collegamento fra i diversi attori, attraverso tecnologie che riescono a riavvicinare e ricreare una socialità fra classi e insegnanti, introducendo modalità per stare vicini, comunicare e migliorare la relazione diretta con i genitori, in una scuola che prova ad essere 'presente nella distanza'.

Senza dubbio, le 'disconnessioni scolastiche e relazionali' conseguenti alla Dad evidenziate da questo studio, aggiungono elementi di approfondimento alle analisi centrate sulle disuguaglianze educative, ovvero che considerano l'educazione come sistema e processo dipendente dal cambiamento (sia esso provocato dalla diffusione delle nuove tecnologie, da crisi o emergenze di vario genere). Su questo fronte è ancora necessario continuare la ricerca, considerando ad esempio gli impatti della Dad su diverse categorie di studenti (con background migratorio, con disabilità, in famiglie monoreddito o monogenitoriali, ecc.), non messo a tema in questa analisi.

Tuttavia, ragionare sulle 'connessioni emergenti' in questa fase è una strada nuova da esplorare ulteriormente, con indagini che potranno essere utili per prefigurare il futuro prossimo di una 'scuola connessa' (in una *connective society*: Van Dijk et al., 2019), in cui la didattica e le relazioni educative si sviluppano nell'intreccio in cui *online* e *offline*, vicinanza e distanza si intersecano e si integrano. Ricerche che considerino l'educazione come agente di cambiamento e la scuola come luogo cruciale nel ripensamento dei processi di socializzazione attraverso la mediazione digitale e con la collaborazione, l'alleanza e il confronto, anche in tempi normali, fra tutti gli *stakeholder* coinvolti, a partire dai bambini.

Ho tante paure per il futuro, in particolare che si perda un diritto grande come quello dell'apprendimento ... Certo c'è la tutela della salute, ma c'è anche la necessità di immaginare una convivenza vera. In questo momento leggiamo di strategie finalizzate alla vigilanza educativa, al contenimento dei costi, ecc. ma non di una proposta educativa. La scuola non è questo, non è solo un luogo in cui i figli stanno mentre i genitori lavorano (57, maestra).

##### BIBLIOGRAFIA

Argentin, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana*. Il Mulino.

- Argentin, G., Gui, M., & Tamanini, C. (2013). A scuola di competenza digitale. Il ruolo degli insegnanti nell'uso delle ICT degli studenti. *Scuola Democratica*, 1, 79-103. <https://doi.org/10.12828/73377>
- Aroldi, P. (2016). *Connessioni quotidiane. Spazi d'esperienza tra online e offline*. Educatt.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology*, 40, 1039-1058. <https://doi.org/10.1177/0038038506069843>
- 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), 92-104.
- Bentivegna, S., Boccia Artieri, G. (2019). *Le teorie delle comunicazioni di massa e la sfida digitale*. Laterza.
- Besozzi, E. (2017). *Società, cultura, educazione*. Carocci.
- Cabrera, L., Pérez, C. N. & Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education, Special Issue*, 27-52. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Censi, A. (2009). School and family: values and relations. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 85-96. <http://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2009-1-5>
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*. [https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/2\\_Diario%20della%20Transizione.pdf](https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/2_Diario%20della%20Transizione.pdf)
- Colombo, M. & Santagati, M. (2016). Education in a crisis. Italy within Southern Europe: trends and the way forward. *Arxius de Ciències Socials*, 35, 29-48.
- Colombo, M., Rinaldi, E. & Poliandri, D. (2020). Gli impatti dell'emergenza COVID-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia. *Scuola democratica, Early Access*, 1-11. <https://doi.org/10.12828/97098>
- Giancola, O. & Piromalli, L. (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica, Early Access*, 1-10.
- Greblo, E. (2020). *La scuola senza i corpi*. <https://autaut.ilsaggiatore.com/2020/04/la-scuola-senza-i-corpi/>
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?* Il Mulino.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>
- Hargittai, E. (2008). The Digital Reproduction of Inequality, in D. Grusky (Cur.), *Social Stratification* (pp. 936-944).
- Iordake, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6-30. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>
- Istituto Nazionale di Statistica (2002a). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Retrieved August 29, 2020, from <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica (2002b). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf>
- Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown*, Report preliminare. <http://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf>
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2019). *Rapporto Nazionale prove Invalsi 2019*. [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf)
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Kaufmann, K. & Peil, C. (2019). The mobile instant messaging interview (MIMI): Using WhatsApp to enhance self-reporting and explore media usage in situ. *Mobile Media & Communication*, 8(2), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2050157919852392>
- Kenner, S. & Lange, D. (2019). Digital Citizenship Education. Challenge and Opportunity. *Scuola Democratica*, 4, 47-55. <https://doi.org/10.12828/96361>
- Ling, R., & Lai, C. H. (2016). Microcoordination 2.0: Social coordination in the age of smart-phones and messaging apps. *Journal of Communication*, 66(5), 834-856. <https://doi.org/10.1111/jcom.12251>
- Macià Bordalba, M. & Llevot Calvet, N. (Cur.) (2019), *Families and Schools. The Involvement of Foreign Families in Schools*, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Maeng, W., Ahn, H., Yoon, J., & Lee, J. (2016). Can mobile instant messaging be a useful interviewing tool?: A comparative analysis of phone use, instant messaging, and mobile instant messaging. In *Proceedings of the HCI Korea* (pp. 45-49). Hanbit Media.
- Mantovani, S., Picca, M. Ferri, P., Bove, C., Ripamonti D., Manzoni P., Cesa Bianchi A. & Mezzopane A., *Bambini e lockdown. La parola ai genitori*. Università degli Studi di Milano Bicocca.



- Manzo, L., & Minello, A. (2020). Mothers, childcare duties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Cultivating communities of care. *Dialogues in Human Geography, Commentary*, 1-4. <https://doi.org/10.1177/2043820620934268>
- Mascheroni, G. & Ólafsson, K. (2018). *Accesso, usi, rischi e opportunità di internet per i ragazzi italiani. I risultati di EU Kids Online 2017*. <http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2017/10/EU-Kids-Online-Italy-report-06-2018.pdf>
- Pitzalis, M. & De Feo, A. (2016). La logica delle cose. Per una socioanalisi dell'innovazione tecnologica in classe. *Scuola Democratica*, 1, 47-67. <https://doi.org/10.12828/83012>
- Proietti, E., Capogna, S., Coccozza, A. & Cianfriglia, L. (2017). *Le sfide della scuola nell'era digitale. Una ricerca sociologica sulle competenze digitali dei docenti*. Eurilink University Press.
- Santagati, M. & Pandolfini, V. (2017). Education. In L. Lombi & M. Marzulli (Cur.), *Theorising Sociology in the Digital Society* (pp. 66-81). FrancoAngeli.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do virus*. Almedina.
- 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)
- Scarcelli, C. M., & Stella, R. (Cur.). (2017). *Digital Literacy e Giovani. Strumenti per comprendere, misurare e intervenire*. FrancoAngeli.
- United Nations (2020). *Education during COVID-19 and beyond. Policy Brief*. [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)
- Van Deursen, A. & Helsper, E. J. (2015), The third-level digital divide: who benefits most from being online? *Communication and Information Technologies Annual*, 10, 29-52. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020150000010002>
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2010), Internet skills and the digital divide. *New media & Society*, 13(6), 893-911. <https://doi.org/10.1177/1461444810386774>
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2014), The digital divide shifts to differences in usage. *New media & Society*, 16(3), 507-526. <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34, 221-235. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Van Dijk, T., Poell, T. & De Waal, M. (2019). *Platform Society. Valori pubblici e società connessa*. Guerini Scientifica.