



Virus e scuola: riflessioni sui fattori che in Italia hanno acuito le conseguenze dell'emergenza sanitaria

Virus and school: reflections about the factors that have exacerbated the consequences of the health emergency in Italy

Loredana La Vecchia

Università degli Studi di Ferrara

Riassunto: L'Italia è stato il primo dei paesi europei ad essere colpito da una diffusione rapida del virus SARS- Cov-2, nell'arco di 15 giorni è entrata in stato di lockdown. La chiusura delle attività ha riguardato anche le scuole e proprio tale istituzione sociale ha maggiormente sofferto gli effetti negativi del blocco nazionale sia per la mancanza di indicazioni chiare sul da farsi sia per la presenza di carenze e di criticità che da anni l'attraversano. Solo in aprile è iniziata la DaD, la didattica a distanza, ma senza indirizzi metodologici né piani formativi che ne guidassero l'azione, ogni scuola si è organizzata come meglio ha potuto. Nella maggior parte dei casi sono stati gli insegnanti a far andare avanti le cose, mettendo in campo ogni tipo di strategia pur di mantenere un contatto attivo con gli studenti, come dimostrano le testimonianze raccolte attraverso lo strumento focus-group. Ma diversamente dal messaggio che in quei giorni si diffondeva nel nostro Paese, non è andato tutto bene: il virus, vale a dire, ha messo in evidenza una situazione cronica di fragilità e di vulnerabilità, esasperandone le conseguenze e probabilmente proiettandone gli effetti negativi anche negli anni futuri. Scopo del presente lavoro è analizzare quanto accaduto durante il lockdown nel tentativo di inquadrare in una dimensione socio-culturale l'impatto della pandemia. In questo senso verranno presi in considerazione quei fattori contestuali che hanno avuto un ruolo nell'acuire le conseguenze del virus dal punto di vista educativo.

Parole chiave: SARS-COV-2, Scuola, Didattica a distanza, Fragilità.

Abstract: Italy was the first European country which has been affected by the fast spread of SARS-Cov-2, leading to a general lockdown that started on March 9, 2020, only two weeks after the diagnosis of the Italian patient zero. Such lockdown concerned also the school, that is, the social institution which suffered—and keeps suffering—the most the negative effects of the national restrictions whether because of the lack of precise indications regarding the didactics after the suspension of in-class activities or because of the deficiencies and criticalities that it has been facing since ages. It was only in April when teachers could eventually resort to e-learning; though, due to the lack of both methodological indications and adequate study plans, each school acted autonomously and the best they could. In most cases, it was the teachers' initiative and individual efforts that led to a successful didactics. As

a matter of fact, teachers tried any kind of strategy to keep in touch actively with their students, as testified through the technique of the focus group. Although, in disagreement with the message of hope spread during the lockdown, not everything has gone well; that is, the virus has highlighted a chronic situation of fragility and vulnerability, whose negative consequences and effects seem to persist also in the future. This essay aims at analysing what happened during the first Italian lockdown framing the impact of the COVID-19 pandemic on a sociocultural dimension. For this purpose, I will take into account the main contextual factors that have contributed to worsen —from the didactic and teaching perspective— the consequences of the spread of the virus.

Key words: SARS-COV-2, E-learning, School, Fragility.

Recibido: 18/12/2020 Revisado: 21/12/2020 Aceptado: 31/12/2020 Publicado: 10/01/2021

Referencia normalizada: La Vecchia, L. (2021). Virus e scuola: riflessioni sui fattori che in Italia hanno acuito le conseguenze dell'emergenza sanitaria. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 13-26. doi: 10.15257/ehquidad.2021.0001

Correspondencia: Loredana La Vecchia. Università degli Studi di Ferrara. Correo electrónico: loredana.lavecchia@unife.it

1. INTRODUZIONE

L'Italia, come è noto, è stato il primo dei paesi europei ad essere colpito da una diffusione rapida, e apparentemente improvvisa, del virus SARS-Cov-2 e della malattia Covid-19 che ne consegue. Nell'arco di quindici giorni è entrata in un drammatico stato di emergenza sanitaria, tant'è che l'otto marzo tutte le attività ritenute non necessarie sono state sospese, comprese quelle didattiche. Secondo l'UNESCO più di 100 nazioni hanno optato per la chiusura delle scuole nel tentativo di contenere la malattia Covid-19, nonostante siano noti i possibili effetti negativi causati dall'interruzione scolastica improvvisa: (1) ha ripercussioni sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Brummet, 2014); (2) intensifica le disuguaglianze sociali (Batini et al., 2018); (3) aumenta i fattori di stress negli studenti e nelle studentesse che vivono in contesti di povertà urbana (Kirshner, et al. 2010). Chiusure che in fin dei conti, secondo una revisione sistematica condotta da Viner e colleghi (2020) su 616 articoli, incidono poco sull'evoluzione delle epidemie, mentre, di contro, producono effetti negativi a livello economico, per la perdita di produttività dei genitori a causa della maggior richiesta di assistenza dei propri figli, dell'apprendimento, per le restrizioni che colpiscono il sistema educativo, del

Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 15 /January 2021 e- ISSN 2386-4915

benessere psico-fisico, specie tra i minori più vulnerabili, sia per la mancata socializzazione sia per la ridotta attività fisica a cui sono costretti.

Ora, in Italia, è stata proprio la scuola l'istituzione che maggiormente ha subito l'impatto delle misure restrittive: nelle prime settimane di chiusura si è vissuti in una dimensione nebulosa, non c'erano indicazioni chiare e univoche su cosa fare, il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 8/03/2020 segnalava semplicemente la possibilità di svolgere attività formative a distanza. Il blocco della didattica in presenza si è così tramutato, per oltre sette milioni di iscritti alle scuole pubbliche, in un periodo di anomala vacanza. Solo in aprile è iniziata la DaD, la didattica a distanza, ma anche in questo caso senza indirizzi metodologici né piani formativi che ne guidassero l'azione, ogni scuola si è organizzata come meglio ha potuto, interpretando in modo diverso l'attività da svolgere. Si è così creato quello che Giacola e Piromalli (2020, p. 3) indicano come un "disallineamento" tra l'ambito della *politics* e quello delle istituzioni educative, "attori istituzionali, attori del mercato delle tecnologie, corpo docente, famiglie e studenti, si sono ritrovati in un campo sociale caratterizzato da inediti (e variabili) equilibri sia a livello macro che a livello micro (o locale). La digitalizzazione delle attività didattiche enfatizzata dalla *governance* non ha trovato riscontro nelle prassi scolastiche quotidiane, si sono infatti registrate disomogeneità, diversificazioni nei tempi e nei modi di erogazione della DaD legate alle caratteristiche infrastrutturali dei territori regionali, alle dotazioni tecnologiche esistenti nelle scuole e nelle famiglie, alle prospettive assunte dai dirigenti scolastici, alla capacità di reazione del corpo insegnante (Giacola, Piromalli, 2020). Nella gran parte dei casi è stata la buona volontà degli insegnanti a far andare avanti le cose, anche se non si è riusciti a fare sistema. La pandemia, vale a dire, ha messo drammaticamente in primo piano le tante carenze e le tante criticità presenti da anni nella scuola italiana. La DaD in quest'ottica è diventata metafora di una situazione critica antecedente all'emergenza sanitaria, nonostante essa sia stata l'unica possibilità per arginare le dannose conseguenze della chiusura delle scuole, per certi versi ha alimentato le differenze fra gli studenti, mettendo a dura prova il principio dell'equità educativa, ma soprattutto ha dimostrato quanto il corpo docente sia poco formato nell'uso

delle tecnologie di rete, quanto sia ancora lontana la loro integrazione nella didattica (Riccardi et al., 2020).

Per tal motivo appare utile analizzare quanto accaduto durante il periodo del *lockdown* entro una dimensione socio-culturale, considerando pertanto quei fattori che giocoforza hanno avuto un ruolo nell'exasperare gli effetti del virus dal punto di vista educativo. Si adotterà allo scopo una metodologia ermeneutica, per quel che attiene a dati e risultati provenienti dalla recente letteratura prodotta sul tema "Covid-19" e da attività censuarie effettuate negli scorsi anni, abbinata ad una di tipo empirico-qualitativo, per quel che riguarda la narrazione emersa da parte di un gruppo di insegnanti del Sud Italia a cui è stato somministrato un focus-group.

2. SVANTAGGIO SCOLASTICO E VIRUS

Indubbiamente un primo elemento da prendere in esame, andando a ritroso rispetto allo scoppio della pandemia, è lo svantaggio scolastico in cui si trova una fascia importante della nostra popolazione studentesca. In questa categoria sono comprese una molteplicità di problematiche quali disturbi specifici dell'apprendimento, povertà economica, povertà educativa, disagi legati alla provenienza etnica, difficoltà causate dai contesti territoriali.

Secondo l'elaborazione effettuata dall'ISTAT (2019) - l'Istituto nazionale pubblico di statistica che nel nostro Paese si occupa dei censimenti della popolazione, dei servizi, dell'industria e dell'agricoltura - nel 2018 in stato di povertà assoluta vi erano oltre 1,8 milioni di famiglie italiane, colpendo 1.260.000 minori e con valori più alti per le classi d'età 7-13 anni (13,4%) e 14-17 (12,9%) rispetto a quelle 0-3 anni e 4-6 (pari a circa l'11,5%).

Sempre nel 2018 superavano la quota dei 3 milioni le famiglie in condizioni di povertà relativa. Inoltre i dati rivelano che nel tempo è rimasto costante il divario tra il Sud e il Nord, il maggior numero di poveri vive nelle regioni del Mezzogiorno, quest'area geografica registra i valori più elevati sia per

l'indicatore composito sulla povertà/esclusione sociale¹ sia per i tre indicatori che lo costituiscono, e vale a dire il tasso di rischio di povertà, il tasso di grave deprivazione materiale, il tasso di bassa intensità lavorativa. In tali scenari non può stupire che si inneschi una sorta di circolo vizioso in cui la povertà economica alimenta la povertà educativa, mentre la povertà educativa rende difficile l'abbattimento della prima, tant'è che si può assistere al perpetuarsi intergenerazionale dello stato di povertà/esclusione sociale. Sebbene non vi sia un rapporto di causa-effetto, è noto come bambini e bambine che vivono in povertà tendono ad avere risultati scolastici peggiori rispetto a loro pari più avvantaggiati, hanno meno probabilità di terminare gli studi, di frequentare le università, di laurearsi, di trovare un lavoro ben retribuito.

Dunque “una delle preoccupazioni maggiori che riguardano le povertà, specie quella infantile, è l'influenza che questa potrebbe avere sull'acquisizione di competenze fondamentali per la vita” (Nuzzaci et al., 2020, p. 81). Va da sé, pertanto, che le conseguenze provocate dal virus nelle fasce di popolazioni meno abbienti si manifesteranno in maniera drammatica negli anni a venire. D'acchito è ipotizzabile un aumento della dispersione scolastica, la crisi sanitaria ha determinato una crisi economica che potrebbe incidere sulle scelte d'istruzione: diminuendo il reddito, l'investimento sull'istruzione dei propri figli risulta più difficoltoso da compiersi, più facile pensare ad un precoce avviamento al lavoro (Rocchi, 2020). Si tenga in conto, a tal proposito, che circa il 34% delle famiglie italiane, secondo i dati ISTAT (2018), non possedeva un computer o un tablet, stessa cosa per 850.000 ragazzi d'età compresa tra i 6 e i 17 anni - di questi oltre la metà risiedeva nel Sud. Non stupisce quindi il dato emerso dall'indagine condotta, su 16.133 insegnanti dell'intero territorio nazionale, dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), secondo cui gli studenti non raggiunti sono stati più di 600.000 e 1 milione e mezzo quelli raggiunti solo parzialmente (Lucisano, 2020).

¹ Si tratta di uno degli indicatori chiave della “strategia Europa 2020”. *Strategia Europa 2020* è il programma dell'Unione europea messo a punto con l'obiettivo di raggiungere, nel decennio 2010-2020, una crescita economica intelligente, sostenibile, inclusiva.

In altri termini, la mobilità sociale che la scuola dovrebbe garantire si arresta brutalmente di fronte alle fragilità dei contesti in cui si vive, il virus altro non ha fatto che rendere trasparenti le disparità nella fruizione del diritto allo studio, accelerando, per certi versi, l'allargarsi del dislivello esistente tra le persone. Secondo quanto pubblicato dall'OCSE nel report *Education at Glance 2020*, la crisi economica potrebbe compromettere, nel futuro prossimo, la spesa per l'istruzione da parte dei governi nazionali. Le previsioni del Fondo Economico Mondiale suggeriscono che gli investimenti pubblici, nei paesi a reddito medio, malgrado le misure di sostegno attuate nell'immediato, diminuiranno in termini reali nel 2021; è probabile, vale a dire, che la spesa per l'istruzione crescerà a tassi notevolmente inferiori rispetto a prima della pandemia. Il che avrà un generale impatto negativo sui risultati d'istruzione attesi.

Disparità di fruizione – continuando nella nostra riflessione – che ha avuto a che fare, nel periodo di chiusura totale, non solo con la disuguaglianza nel possesso di strumenti tecnologici, quanto e soprattutto con la differente “qualità” d'utilizzo degli stessi da parte degli attori coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento. Il riferimento fa capo al divario digitale inteso come la distanza tra chi possiede le competenze per accedere e utilizzare le opportunità date dalle tecnologie di rete e chi no; competenze, si sottolinea, di carattere cognitivo, culturale, che richiedono, giocoforza, un livello di istruzione elevato. Vale la pena di ricordare, in accordo con Zuddas (2020), che nella società della conoscenza il *digital divide* è una delle cause importanti di esclusione sociale. Ora, è un fatto indubbio che la mancanza di cultura digitale interessa anche gli insegnanti, come dimostrano le differenti modalità con cui hanno affrontato la sfida della DaD: alcuni sono stati in grado di riprogettare il percorso formativo utilizzando e selezionando gli strumenti tecnologici più adeguati, organizzando lezioni seguendo metodiche pertinenti all'ambiente digitale, usando i linguaggi del web, gestendo le classi virtuali seguendo il paradigma della partecipazione attiva e del costruttivismo socio-culturale, altri invece si sono limitati ad un uso alquanto banale delle tecnologie, riducendo così l'efficacia dell'azione educativa stessa. Ancora una volta lo scenario che si è venuto a delineare non stupisce: nel 2018 un

Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 15 /January 2021 e- ISSN 2386-4915

sondaggio internazionale dell'OCSE (TALIS) sull'insegnamento e l'apprendimento rivelava che in media solo il 53% degli insegnanti si avvaleva delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per i propri progetti educativo-didattici o per lavori in classe - l'Italia è risultata esattamente allineata a quella percentuale. Giovanella e colleghi (2020), in un'indagine condotta a due mesi dalla chiusura tra 336 insegnanti della scuola, hanno riscontrato quali elementi di criticità proprio la mancanza di una specifica preparazione alla didattica digitale, tant'è che l'88% di essi ha effettuato lezioni in modalità sincrona, l'82% ha assegnato compiti da svolgersi individualmente e solo il 20% ha organizzato attività collaborative tra gli studenti da svolgersi in asincrono.

Va poi aggiunto che studenti e studentesse con disabilità hanno goduto poco dei benefici della DaD, tra aprile e giugno 2020 oltre il 23%, dei circa 70.000, non ha partecipato alle lezioni on-line (ISTAT, 2020a), e nel Mezzogiorno la quota è arrivata al 29%. Le ragioni sono differenti: la gravità delle patologie, la mancanza di alleanza e di collaborazione con le famiglie, lo status socio-economico di provenienza, la difficoltà di mettere in atto per via digitale il Piano educativo per l'inclusione, l'incompatibilità tra le piattaforme didattiche e le tecnologie assistive, la scarsità di risorse didattiche specifiche. Un altro aspetto che ha inciso nella diminuzione del diritto all'istruzione è rappresentato dagli spazi delle abitazioni. In Italia il 49,7% dei minori vive in spazi ristretti e sovraffollati, tale fascia di soggetti non ha avuto quindi la possibilità di godere di un proprio luogo per collegarsi alla classe virtuale e per poter studiare in tranquillità.

3. IL RACCONTO DELLE INSEGNANTI

A fronte di quanto fin qui affermato, si riportano i punti di vista espressi dagli insegnanti, citando le narrazioni raccolte attraverso lo strumento del focus-group, somministrato attraverso collegamento in videoconferenza e registrato. Nello specifico l'incontro ha coinvolto complessivamente 6 insegnanti curricolari e 2 di sostegno, tutte afferenti alla scuola pubblica - primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado - provenienti dal Sud d'Italia. L'obiettivo che ha guidato l'indagine è stato quello di conoscere

come, proprio nella zona a più tasso di svantaggio scolastico e storicamente più depressa, si stava realizzando la DaD, gli aspetti di forza e di debolezza della stessa, il giudizio su tale metodologia, le strategie adottate per raggiungere gli studenti, la loro partecipazione alle attività didattiche on-line, le ricadute percepite sulla qualità degli apprendimenti. Il *focus-group* si è svolto il 2 di maggio (eravamo ancora in *lockdown*) e ha avuto una durata di due ore circa.

D'acchito colpisce che la maggior parte delle osservazioni fatte dai soggetti siano quasi sovrapponibili a quanto indicato dalla letteratura presa in considerazione e dalle indagini considerate nel presente lavoro. Ad esempio, per quel che riguarda la difficoltà di connessione a Internet (in Calabria il 41,1% ha un accesso alla banda larga, secondo i dati ISTAT 2020), per la percentuale dei "non raggiunti" (che nel Sud si attesta sul 9% - dato più alto rispetto al Centro e al Nord d'Italia, come dimostra l'indagine SIRD), per quanto esperito in termini didattici e di rapporti con i propri studenti.

Per quanto riguarda il giudizio sulla DaD, tutte hanno dichiarato di essersi sentite impreparate ad affrontarla, per il brusco passaggio che vi è stato tra attività in presenza e attività a distanza e per la mancanza di linee guida da parte delle scuole, ma ancor di più per la mancanza di una effettiva formazione alle pratiche educative in ambienti digitali. Particolarmente difficoltoso è risultato poi il momento valutativo, tutte hanno riconosciuto di non saper come affrontare questo aspetto: "cosa" e "come" valutare nelle attività di rete è risultato un problema molto sentito e al momento dell'intervista vissuto con un grande senso di frustrazione.

Il soggetto n. 1 (insegnante curricolare di secondaria di II grado) in tal senso dichiara:

Nei primi giorni, le prime due settimane, ognuno è andato per i fatti propri ... chi ha usato il registro elettrico, chi Skype, chi WthatsApp, dopo abbiamo avuto indicazioni precise sugli ambienti da usare, sull'organizzazione del tempo da dedicare alle lezioni, la scuola ha attivato Gsuite e ha fornito a tutti i docenti una mail istituzionale. Dal 20 di marzo in poi c'è stata un'organizzazione precisa.

Nonostante gli iniziali momenti di spaesamento, riconoscono con forza quanto la DaD sia fondamentale per mantenere il contatto con i ragazzi perché “altrimenti sarebbero stati allo sbando”, indipendentemente dalle finalità insegnativo-disciplinari la DaD è considerata importantissima per dare un orientamento, per non far smarrire studentesse e studenti

Sulla qualità, in termini di apprendimenti significativi che la DaD promuove, i giudizi esprimono essenzialmente una cautela di fondo e il sospetto che la metodologia a distanza sia poco efficace, ancor più se messa a confronto con l'enorme impegno che richiede. Si esprime così il soggetto n. 2 (insegnante curricolare di scuola secondaria di I grado):

Probabilmente la qualità non è delle migliori ... però è anche vero che tutti gli alunni che prima seguivano continuano a seguire, quelli che svicolavano continuano a svicolare ... è un lavoro enorme da parte nostra e ho dei riscontri positivi, i genitori hanno manifestano apprezzamento per quel che facciamo.

Più critico il soggetto n.1, specie per quel che riguarda la propria capacità di insegnare attraverso la rete:

In classe sono in grado di parlare per un'ora, facendo collegamenti tra concetti, con il video non riesco ... siccome non ho un riscontro d'altra parte, mi sento quasi “stupida”, non so se riesco a farmi capire, se passa quello che voglio dire.

Degno di nota, poi, è il pensiero delle insegnanti di sostegno – rispettivamente soggetto n. 3 e soggetto n. 4. Sebbene entrambe affermino che senza la presenza fisica il ruolo del sostegno perda di significato e sottolineino come la DaD abbia notevolmente abbassato il valore dell'intervento formativo, per il soggetto n. 3 invece, l'esperienza è stata positiva e, per certi versi, migliorativa, perché ha intensificato la relazione.

Seguo un ragazzino che vive in comunità, non ha una famiglia dietro le spalle, ha una sorella con la quale sta vivendo in questo momento di emergenza. Il rapporto personale con lui si è rafforzato, mi chiama spesso, mi scrive ... dal punto di vista didattico continua ad avere difficoltà, collabora ma didatticamente (scuote la testa) però mi cerca, mi chiede notizie sulla situazione sanitaria, perciò dico che l'esperienza è positiva.

Unanime è poi la consapevolezza di come la DaD possa creare nuove forme di disuguaglianze sociali e allargare così la forbice tra le classi più ricche e quelle più povere. Riferiscono infatti di aver riscontrato differenze nei comportamenti, nell'attenzione, nella partecipazione dei ragazzi a seconda dello status socio-culturale delle famiglie di provenienza, della presenza o meno di competenze digitali nei genitori, della possibilità o meno di possedere un computer personale, una connessione veloce, uno spazio adeguato in casa. Di seguito alcune delle riflessioni emerse rispettivamente dal dal soggetto n. 5 (insegnante scuola primaria) e il soggetto n. 4.

La didattica a distanza da sola è una metodica discriminante. Non offre pari opportunità formative, che poi è l'obiettivo primario della scuola e dell'insegnamento. Il digital divide esisteva anche prima ed è stato tamponato, non si è mai affrontato seriamente questo problema perché prima non si palesava come un problema...Questo tipo di didattica è classista.

A causa della mancanza di strumenti tecnologici, il soggetto n. 5 aggiunge che in una classe della scuola in cui lavora non hanno più contatti con due bambini, uno dei quali, precisa, di origine extra-europea. Anche il soggetto n. 5 (insegnante scuola primaria) conferma la "perdita" di alcuni alunni Rom.

Eravamo riusciti a seguirli, a portarli avanti ... ora li abbiamo persi, abbiamo provato a raggiungerli ma (scuote la testa).

Una nota positiva è rappresentata dalla percezione, condivisa dal gruppo, di aver come intero corpo insegnante, riacquisito dignità sociale, di esser stati rivalutati, come rivelano le riflessioni del soggetto n. 4.

Mi sembra che l'immagine della categoria ne stia uscendo vincente ... tante famiglie si sono finalmente rese conto di quanto sia importante il nostro ruolo e di quanto sia irrinunciabile la scuola, ... sento una considerazione nuova da parte delle famiglie, dei genitori ... percepisco che c'è un modo di porsi meno polemico, c'è una coesione maggiore tra gli insegnanti e le famiglie, per la prima volta sento una collaborazione vera, siamo insieme.

Gli ultimi pensieri sono poi rivolti al futuro e manifestano, in sintesi: preoccupazione verso studenti e studentesse che affronteranno un nuovo ciclo di scuola, presumono che avranno maggior difficoltà nell'affrontarlo; auspicano una revisione dei programmi di studio a ogni livello e un cambiamento nella modalità di presentare i saperi disciplinari, anche attraverso le nuove tecnologie; sperano in un avvicinamento da parte dei colleghi più restii alle metodologie digitali e alle pedagogie del web e nonostante lo shock iniziale provocato dalla DaD ne immaginano un'evoluzione più raffinata.

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

L'emergenza sanitaria da SARS-COV-2 ha scosso profondamente le nostre società, spazzando via le certezze su cui il mondo occidentale fondava le sue credenze, le sue narrazioni, le sue retoriche, le sue routine. La chiusura imposta dai governi per frenare il diffondersi della malattia COVID-19 ha avuto un impatto eccezionale sul sistema educativo-formativo, l'istituzione scuola ha dovuto reinventarsi per poter portare avanti la propria missione. Da un giorno all'altro si è passati da una didattica di tipo presenziale a una didattica digitale, erogata a distanza, e nel passaggio è emerso un quadro fatto di luce e ombre, soprattutto a ragione dei numerosi problemi rimasti tali per anni. Problemi che hanno a che fare con le disparità sociali, con le tante povertà e i tanti divari che attraversano la vita delle persone. Il virus, in tal senso, altro non ha fatto che accentuarne la portata.

La riflessione avviata con 8 insegnanti del Sud Italia ha sostanzialmente confermato i dati riscontrati dalle indagini condotte a livello più ampio da altri ricercatori e il legame esistente tra fattori di origine socio-culturale,

territoriali e gli scenari di svantaggio educativo che la pandemia ha creato e può creare anche nel prossimo futuro. Innanzitutto chiaro più che mai appare il fatto che gli insegnanti hanno cercato, in uno stato emergenziale, di applicare la DaD, pur non sentendosi competenti, perché responsabilmente convinti che andava recuperata la relazione con studenti e studentesse. Si sono messi in gioco scoprendo quanta fragilità si nascondeva nelle pieghe delle proprie classi: la mancanza di connessione e di spazi adeguati allo studio, ad esempio, ma anche l'esistenza di situazioni familiari disagiate, con genitori incapaci, e dal punto di vista economico e dal punto di vista cognitivo, di sostenere il percorso di studio dei propri figli. Molti infatti sono stati gli studenti "non raggiunti", "persi" e alta è stata altresì la quota di studenti con disabilità che non hanno potuto beneficiare di una didattica on-line adeguata ai loro bisogni.

D'altro canto la scuola deve avere un ruolo primario nel combattere ogni disuguaglianza e nel garantire successo formativo a tutti, per tal motivo con il presente lavoro si è cercato di porre l'accento su quei fattori di svantaggio che, in combinazione con l'emergenza sanitaria, potranno incidere sul futuro di intere fasce di popolazione e minacciano il diritto all'istruzione stabilito dalla Costituzione.

5. BIBLIOGRAFIA

- Batini, F., Bartolucci, M., Bellucci, C., & Toti, G. (2018). Failure and dropouts. An investigation into the relationship between students repeating a grade and dropout rates in Italy. *Italian Journal of Educational Research*, 21, 31-50.
- Brummet, Q. (2014). The effect of school closings on student achievement. *Journal of Public Economics*, 119, 108-124. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2014.06.010
- Commissione Europea. (2010). *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, available in <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ro>

- Giacola, O., Piromalli, L. (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità. L'impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano. *Scuola democratica*, early access, giugno 2020.
- Giovanella, C., Passarelli, M., Persico, D. (2020). La didattica durante la pandemia: un'istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi del lockdown. *Bricks*, 4, 24-39.
- ISTAT (2020a). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità -A.S. 2019-2020*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-condisabilit%C3%A0.pdf>
- ISTAT (2020b). *Aspetti della vita quotidiana 2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=23020>
- ISTAT (2019). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà / Report ANNO 2018*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>
- Kirshner, B., Gaertner, M., & Pozzoboni, K. (2010). Tracing Transitions: The Effect of High School Closure on Displaced Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(3), 407-429.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. "Per un confronto sulle modalità didattiche a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 3-25. DOI: <https://doi.org/10.19241/III.v16i36.551>
- Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 76-92. DOI: <https://doi.org/10.19241/III.v16i36.537>
- OCSE, *Education at Glance 2020* (2020). <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Riccardi, V., Donno, S., Bagnarol, C. (2020), Disuguaglianze territoriali e povertà educativa nell'emergenza Covid-19: uno studio sulle famiglie italiane e la necessità di "fare scuola ma non a scuola". *QTimes, Journal of Education, Technology and Social Studies*, 4, 379-395.
- Rocchi, F. (2020). Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica. *Il Mulino*, 4, 655-661.

- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet*, 4(5), 397-404. DOI: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Zuddas, A. (2020). Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria. *OsservatorioAic*, n. 3.