

# *L'istruzione bloccata dalla pandemia e non sostenuta nelle misure per la ripresa*

di Anna Dalle Molle<sup>1</sup> e Antonio Schizzerotto<sup>2</sup>

Come ben sanno tutti i genitori di bambini, ragazzi e giovani che stavano frequentando un qualche segmento del nostro sistema di istruzione, formazione professionale compresa, e come ogni scolaro e studente ha personalmente sperimentato, le istituzioni educative italiane, da quelle per l'infanzia alle università, hanno sostanzialmente smesso di funzionare nel momento in cui, a causa di Sars CoV-2, è iniziata la fase di isolamento domestico di tutti gli italiani e le italiane. E da subito si è detto che la chiusura del sistema scolastico sarebbe durata fino a settembre.

Quest'orientamento iniziale non è più stato discusso nei mesi successivi. Esso, al contrario, è stato formalizzato sia nelle varie disposizioni inviate in questi mesi dal ministero dell'Università e della ricerca (Mur) agli atenei, sia, in modi ovviamente più articolati, nel recente decreto del ministero dell'Istruzione (Mi) (DM 39/2020) contenente norme circa la "pianificazione delle attività scolastiche,

---

<sup>1</sup> Anna Dalle Molle è una psicologa psicoterapeuta a orientamento analitico, svolge lavoro individuale con pazienti e da anni collabora con scuole di ogni ordine e grado in progetti su disabilità e integrazione nella scuola. Attualmente lavora a un progetto di recupero di adolescenti in dispersione scolastica. Inoltre, presiede l'Associazione per l'Uomo in Relazione con gli Animali (Aurea), che attua interventi assistiti con animali (Iaa) con finalità educative, terapeutiche o ricreative.

<sup>2</sup> Antonio Schizzerotto è professore emerito di Sociologia generale presso l'Università di Trento e senior research fellow presso la Fondazione Bruno Kessler di Trento. Ha pubblicato numerosi lavori nel campo delle disuguaglianze sociali con particolare riguardo a quelle di istruzione e ai processi di stratificazione e di mobilità sociale, studiati in prospettiva longitudinale e comparativa. Negli ultimi anni si è, inoltre, occupato di valutazione d'impatto delle politiche pubbliche.

educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021". Il DM in questione non stabilisce, però, una data precisa di apertura delle scuole valida per l'intero Paese. Ciò perché ciascuna Regione deciderà autonomamente quando farlo, con l'unico vincolo – parrebbe – che questa data non dovrà essere successiva al 14 settembre.

Comunque stiano le cose in ordine alla data di ripresa delle attività da parte del nostro sistema scolastico, rimane vero, come anticipato sopra, che da noi, diversamente da quanto accaduto in altri Paesi europei, il governo nazionale non ha effettuato nessun tentativo di riaprire le scuole e le università una volta cessata la fase acuta dell'emergenza pandemica. Quanto a dire che poca, se non nessuna, attenzione il governo, ma anche il parlamento e molta parte delle classi dirigenti, hanno mostrato nei confronti delle conseguenze negative che la serrata delle istituzioni educative avrebbe inevitabilmente prodotto sia sotto il profilo degli apprendimenti, sia sotto quello dei processi di socializzazione. Né questo atteggiamento di scarsa attenzione sembra essere gran che mutato con l'emanazione del precedentemente citato DM 39/2020 che riguarda la scuola per l'infanzia, la scuola primaria e quella secondaria di primo e di secondo grado. Un giudizio in larga misura simile può essere espresso nei confronti delle posizioni che governo e parlamento hanno assunto nei confronti delle università.

Nelle prossime pagine cercheremo di chiarire le ragioni di questo nostro giudizio alquanto critico sull'operato governativo e del mondo politico nazionale. Cominceremo dai temi relativi agli apprendimenti e poi passeremo a quelli riguardanti il processo di socializzazione. In entrambi i casi discuteremo inizialmente dei possibili esiti della chiusura per passare, poi, ai considerevoli limiti che affliggono le indicazioni per la ripresa delle attività formative.

Sul fatto che l'interazione in classe tra insegnante e allievi e il confronto informale tra questi ultimi rappresentino il contesto più efficace per trasmettere e acquisire conoscenze disciplinari e competenze comportamentali sembra esistere un ampio consenso. Analogamente, ampio consenso parrebbe darsi attorno alla convinzione che persone con capacità di apprendimento sufficientemente sviluppate possano impadronirsi di molte abilità attraverso le procedure proprie al cosiddetto e-learning, ossia grazie

alla fruizione di veri e propri corsi multimediali appositamente prodotti per essere veicolati attraverso la rete e che, usualmente, prevedono anche forme di valutazione e controllo di ciò che è stato effettivamente appreso. Sfortunatamente, e malgrado i *peana* che sono stati sciolti a suo favore, la didattica a distanza con la quale le nostre istituzioni scolastiche, università comprese, hanno cercato di rispondere alla chiusura delle loro aule ben poco ha avuto a che fare con l'e-learning. Si è trattato, nel migliore dei casi, di lezioni tradizionali riprese da telecamere di pc e della somministrazione, per questa via, di qualche esercizio, di qualche compito a casa, senza la possibilità di fare reali controlli sull'apprendimento e senza effettive possibilità di retroazione e dialogo tra l'insegnante e l'allievo e, *a fortiori*, tra allievi. Diciamo, dunque, che, anche quando era realizzata al suo meglio, la didattica a distanza ha prodotto una riduzione non marginale – i cui effetti traspariranno più chiaramente nei prossimi anni – dei livelli di apprendimento di scolari e studenti, dalle elementari all'università. Il problema generato dalla didattica a distanza non si limita, però, a questo impoverimento educativo generalizzato. Essa ha, infatti, prodotto un accrescimento delle già elevate disparità nelle *chances* di istruzione che caratterizzano il nostro Paese. Ciò è avvenuto, in primo luogo, perché le famiglie colte e benestanti sono state in grado di limitare l'intensità delle deprivazioni cognitive subite dai loro figli e figlie a causa dal ricorso alla didattica a distanza, mentre l'inverso è accaduto ai bambini e ragazzi nati da genitori meno abbienti e istruiti. Ma la crescita delle disuguaglianze educative si è verificata anche perché la didattica a distanza non ha sempre potuto essere attuata o, quanto meno, veicolata in modi adeguati. Sappiamo infatti che, segnatamente nelle aree socio-economicamente marginali del Paese, svariate scuole non disponevano delle necessarie attrezzature in fatto di tecnologia dell'informazione e della comunicazione (Ict), che non pochi docenti non sapevano usarle adeguatamente, che parecchi studenti vivevano in aree prive di appropriate connessioni alla rete o – e qui ritorna in gioco anche la posizione sociale delle famiglie di appartenenza – erano privi degli *smartphone*, dei *tablet* e dei pc necessari per partecipare alle eventuali lezioni dei loro docenti.

E veniamo agli effetti dell'interruzione delle attività scolastiche sui processi di socializzazione. La prima osservazione da fare al riguardo è che migliaia di bambini e ragazzi, ma anche di giovani, sono stati

improvvisamente privati del loro principale ambito di attività extrafamiliari e che questo stato di deprivazione dura tuttora, anche se, di norma, in questi giorni sarebbe comunque iniziato il periodo delle vacanze scolastiche. Il fatto è che l'esperienza di spaesamento dovuta al protrarsi della chiusura delle scuole e la conseguente impossibilità di chiudere in qualche modo il percorso formativo iniziato nel settembre del 2019 ha privato di senso anche la vacanza estiva.

Per i più piccoli – bambini della scuola per l'infanzia e della primaria – la mancanza di punti di riferimento extrafamiliari, l'assenza di una routine quotidiana predefinita e delle regole che la caratterizzano e l'interruzione delle relazioni con adulti diversi dai genitori e di quelle fra pari, che consentono di vivere la dimensione dell'amicizia, del confronto e della competizione, hanno prodotto una sorta di pagina bianca che può generare paure e angosce.

I preadolescenti delle secondarie di primo grado e gli adolescenti di quelle di secondo grado risultano solo apparentemente più attrezzati rispetto a questo vuoto. In realtà essi hanno spesso attuato comportamenti di autoesclusione dal resto della famiglia e covato stati di ansia legati alle sensazioni di noia, di inutilità, di indeterminatezza.

Per limitare questi impatti negativi le famiglie, durante la chiusura delle scuole, avrebbero dovuto attrezzarsi per reinventare regole, routine, compiti e cercare di ridefinire la necessaria e rassicurante distinzione fra il tempo dell'impegno e quello del tempo libero e dell'attività ludica. Pare del tutto ragionevole ritenere che la maggior parte delle famiglie non si sono trovate nelle condizioni di ricreare modi di strutturazione dei tempi e dei ritmi di vita sostitutivi di quelli scolastici. Si è per lo più cercato di parcheggiare e di custodire bambini e ragazzi, spesso ricorrendo a un uso eccessivo di strumenti (*tv, tablet, smartphone*) e programmi audiovisivi (cartoni animati, videogiochi e simili) a fruizione passiva.

Un altro tratto negativo del modo in cui l'Italia ha gestito l'emergenza sanitaria da SARS CoV-2 nelle scuole è stata la completa assenza, diversamente da quanto accaduto in altri Paesi europei, di atti formali di chiusura dell'anno scolastico. Una qualche cerimonia di tal fatta sarebbe stata certamente poco incisiva sotto il profilo della riduzione delle perdite avvenute dal lato degli apprendimenti e da quello della socializzazione delle quali si è detto sopra. Essa, però, avrebbe, quanto meno, permesso

di ritrovare alcuni punti di riferimento, di riallacciare relazioni troncate, di pensare che l'impegno posto in essere e il risultato raggiunto fino alla fine di febbraio 2020, ancorché stravolti dall'emergenza, avevano ritrovato un loro valore. In tal modo si sarebbe riusciti a far meglio interiorizzare l'esperienza della pandemia a bambini e ragazzi, a elaborarla e farla vivere come un evento almeno in parte governabile e, come tale, non in grado di destrutturare completamente le loro esistenze. Ciò anche perché uno dei rischi che corrono adolescenti e giovani, se costretti a vivere isolati dai loro coetanei, fenomeni negativi e minacciosi di vasta portata, consiste in una sorta di generalizzata demotivazione. E questo pericolo diventa tanto più elevato quanto più gli adulti stessi si mostrano incapaci di reagire, come, appunto, è forzatamente avvenuto per genitori e insegnanti durante la quarantena da Covid-19.

La situazione ora sommariamente descritta avrebbe richiesto che la ripartenza, come si usa ormai chiamarla, del nostro sistema di istruzione fosse così robusta da riuscire a porre riparo, in un periodo breve, se non immediatamente, ai problemi dei quali si è detto qui sopra. Sarebbe, in altre parole, stato necessario disegnare un sistema articolato di politiche educative capaci di rimettere in sesto, sotto il profilo strutturale e sotto quello dei funzionamenti, le nostre malandate istituzioni educative. Ma ciò è esattamente quanto è finora mancato, nonostante il tempo a disposizione per pensare a questi temi sia stato abbastanza ampio.

In effetti, governo e parlamento hanno fin qui guardato al riavvio della vita scolastica quasi solo in termini di sicurezza sanitaria, anziché di potenziamento delle capacità formative e di socializzazione del sistema di istruzione.

Nel caso dell'università e, più in generale, dell'istruzione terziaria il Mur ha fornito indicazioni circa il distanziamento fisico, ma le politiche di potenziamento formativo non sono andate al di là delle proposte presentate dal cosiddetto Comitato Colao. Si tratta di indicazioni di indubbio interesse – ancorché non sempre del tutto convincenti – riguardanti il diritto allo studio, l'innovazione dei processi di apprendimento e, almeno tangenzialmente, il riassetto ordinamentale dell'istruzione terziaria che prefigura un potenziamento di quella non accademica. Ma di tutte queste proposte non si è più sentito parlare. L'unica indicazione operativa certa è che a settembre le attività didattiche degli atenei

si svolgeranno in forme miste. A turno (dai termini non ancora ben definiti) parte degli studenti saranno in aula davanti al loro docente, parte seguiranno la lezione a distanza. Ma così i rischi di effetti negativi sui processi di apprendimento e su quelli di socializzazione, derivanti dalla didattica in rete e dell'impossibilità di intrattenere fluide interazioni con professori e compagni di corso, rimangono assai elevati.

Almeno a prima vista, le cose parrebbero andare meglio nel resto del sistema scolastico italiano in quanto – lo si è già detto – il Mi ha emanato un decreto inteso proprio a definire i tempi e i modi della riapertura delle aule e del riavvio delle attività didattiche che in esse dovrebbero svolgersi. Sfortunatamente, questo decreto presenta numerosi elementi di ambiguità e indeterminatezza, notevoli limiti in termini attuativi e manca di un vero respiro prospettico.

I tratti di ambiguità e indeterminatezza riguardano principalmente le indicazioni di carattere didattico. Vediamo in che senso. Il decreto indica l'adozione di forme di insegnamento interdisciplinare, ma non dice nulla riguardo a quali discipline e quali temi connettere, a quali e quanti insegnanti dovrebbero interagire tra loro e con gli allievi per attuare queste forme di insegnamento e di quali competenze dovrebbero disporre maestri e professori a tal fine. Potrebbe, dunque, accadere che al posto di reali forme avanzate di apprendimento interdisciplinare, alcune scuole diano vita a insegnamenti sincretici nei quali nessuna tematica viene, in realtà, adeguatamente appresa. Il decreto parla, poi, di riconfigurazione delle classi in più gruppi di apprendimento e della possibilità che questi gruppi di apprendimento siano formati da alunni di classi diverse e di anni di corso diversi. Non si stabilisce, però, attorno a quali possibili aree di apprendimento dovrebbero costituirsi questi gruppi eterogenei di allievi, né se questi gruppi dovrebbero avere carattere temporaneo o permanente. Si delinea così il rischio che, in contesti scolastici marginali, rispuntino le vecchie e didatticamente disfunzionali pluriclassi, all'abolizione delle quali si era a lungo lavorato nel corso degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Ancora, il decreto fa riferimento, nel caso degli studenti delle secondarie di secondo grado, all'utilizzazione di forme di "didattica digitale integrata" ma non ne chiarisce la natura e nulla esclude che esse si traducano in mera visione online di lezioni frontali fatte a quella parte di alunni che sono ammessi a entrare in aula.

Quanto ai limiti attuativi del decreto, si può iniziare ricordando che, nella sostanza, il reperimento degli spazi – scolastici e non – nei quali svolgere le attività didattiche, così come l'individuazione di possibili fonti di apprendimento di carattere extra-scolastico, sono affidati, in ultima istanza, ai sindaci dei centri nei quali le scuole hanno sede e ai singoli dirigenti di queste ultime. Sui dirigenti scolastici, inoltre, ricade interamente la definizione dei tempi e dei modi di realizzazione dei suggerimenti didattici contenuti nel decreto ministeriale. Ciò malgrado il fatto che costoro non dispongano delle risorse finanziarie e delle competenze amministrative necessarie per far fronte a eventuali carenze (ad esempio, quelle edilizie, quelle di carattere multimediale, quelle relative al personale insegnante) delle loro scuole. Si vengono, così, a costituire le condizioni per un deciso rafforzamento delle già rilevanti disparità territoriali della configurazione dei processi formativi e dei loro esiti.

Altri importanti limiti attuativi del decreto riguardano il personale insegnante. Si è detto prima dei suoi perentori richiami all'esigenza di ricorrere, nella fase di ripartenza del sistema di istruzione, alla didattica multidisciplinare e a quella digitale. È, tuttavia, risaputo che le competenze di parecchi insegnanti italiani, soprattutto i meno giovani, in materia di metodi interdisciplinari e di forme di e-learning sono alquanto contenute. Non a caso, il decreto stesso sottolinea l'esigenza di porre in essere attività di aggiornamento sui due temi in questione. Purtroppo, lo stesso decreto non si preoccupa di indicare chi dovrebbe organizzare le iniziative in materia e con quali risorse. Ma è sulla consistenza stessa del corpo insegnante italiano che il decreto, dopo aver richiamato la necessità di suddividere le classi in piccoli gruppi e di estendere la durata settimanale e giornaliera delle attività formative, nulla dice riguardo ai modi per far fronte all'indispensabile aumento dimensionale del personale insegnante.

Le due ultime questioni citate in tema di carenze attuative del decreto ministeriale sono anche le spie del fatto che dietro a esso non esiste un vero piano generale di rilancio del sistema di istruzione. Nessun accenno, nessun rinvio in esso si fa a qualche ipotesi su misure di: a) edilizia scolastica; b) dotazioni di strumentazioni didattiche multimediali, laboratoriali e sportive; c) assunzioni di personale; d) rinnovamento delle attuali modalità della formazione iniziale e in servizio degli

insegnanti; ed e) riforma di una scuola secondaria di secondo grado che presenta ancora arcaiche suddivisioni di percorso formativo di derivazione gentiliana.

Senza essere sostenute da idee generali sul rilancio del sistema scolastico, le già deboli indicazioni per l'uscita dall'emergenza pandemica contenute nel decreto sono destinate a rivelarsi incapaci di porre riparo all'impoverimento educativo generato dalla fase di quarantena. Anzi, esse rischiano di accrescere quest'ultimo e di condurre, così, verso un'ulteriore acutizzazione delle già cospicue disuguaglianze di istruzione attuali.

Gran parte di quanto detto a proposito dei processi di apprendimento può essere esteso ai processi di socializzazione. Il ritorno a scuola dovrebbe avvenire con le attenzioni necessarie non solo ad evitare il contagio, ma anche a riprendere positivamente quanto lasciato cadere nella fase emergenziale. Le relazioni interrotte andrebbero ritessute, il senso di perdita e di spaesamento ricomposto attraverso un processo di approfondimento di quanto accaduto e di rielaborazione delle esperienze che i bambini e i ragazzi hanno accumulato individualmente nei mesi di assenza della scuola. In quest'opera di riassetto psicologico e affettivo, gli insegnanti dovrebbero essere sostenuti sia tramite integrazioni dei loro saperi, sia attraverso l'affiancamento a essi di figure professionali specifiche. La scuola riaperta dovrebbe fare in modo che la relazione interpersonale con il coetaneo e l'insegnante torni a essere, se pur controllata da strumenti che riparino dal contagio, un elemento cruciale della maturazione personale e, quindi, anche dell'acquisizione di conoscenze e competenze.

Ma di tutto questo esistono solo rade tracce nel decreto. E ciò vale per l'immediato e per il prossimo futuro. Ripetiamo che esiste, dunque, il rischio che non solo l'impoverimento cognitivo ma anche quello affettivo e relazionale persistano dopo la parziale ripresa delle attività formative.

La risposta usuale a quanti sollevano i problemi delineati qui sopra e in precedenza consiste nel dire che mancano le risorse finanziarie per farvi fronte. Sta di fatto che il governo ha finito con lo stanziare per la scuola meno della metà dei soldi destinati alla sopravvivenza (temporanea) della decotta compagnia aerea di bandiera. Si tratta di una solida evidenza empirica dello scarsissimo interesse del mondo politico, ma forse anche di larga parte delle cosiddette classi dirigenti nazionali, verso la scuola.