

“Dove, come, quando?”: l'emergenza della scuola lontano da scuola

Giulia Maria Cavaletto, Federica Cornali***

*Docente di sociologia dell'educazione presso l'Università di Torino. I suoi temi di ricerca: disuguaglianze nelle opportunità educative, relazioni scuola-famiglia, competenze socio emotive.

**Docente di sociologia generale presso l'Università di Torino. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la formazione del capitale umano e l'efficacia dei sistemi d'istruzione.

La pandemia Covid-19 ha messo in crisi la concezione tradizionale di scuola come ambiente di apprendimento caratterizzato da prossimità e da pratiche e routine consolidate. Questo contributo prende in esame un segmento dell'istruzione che, per le sue caratteristiche, è stato particolarmente messo alla prova durante i mesi del lockdown nella primavera 2020: la scuola primaria. In particolare, sono prese in considerazione alcune scuole primarie della città di Torino. Attingendo a materiali qualitativi ricavati da focus groups e da interviste agli insegnanti di ventidue scuole, sono tratteggiati i principali elementi di criticità e le strategie di affrontamento della situazione emergenziale messe in campo.

Introduzione

La pandemia Covid-19 ha posto i sistemi sociali di fronte a uno stress del tutto inedito. Affrontare un nemico dalle caratteristiche ignote o poco chiare, ha generato generando una situazione d'incertezza la cui risposta protettiva è stata prevalentemente di tipo negativo: rarefazione sociale, distanziamento e, laddove possibile, sospensione di gran parte delle attività. In particolare, i sistemi d'istruzione hanno subito questo impatto in maniera drastica poiché si è resa

necessaria l'interruzione delle lezioni in tutte le scuole di ogni ordine e grado.

Questa situazione emergenziale, da una parte, ha scardinato i riferimenti tradizionali della scuola come ambiente di apprendimento e socializzazione, ponendo la necessità di una rapida riconsiderazione delle sue modalità e pratiche consolidate; dall'altra ha fatto emergere il potenziale delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. L'integrazione tecnologica si è mostrata fondamentale per garantire la continuità dei percorsi d'istruzione in tempi di emergenza, ma anche per mantenere la con-

nessione tra i giovani e la comunità scolastica e, in senso più ampio, tra la comunità scolastica e il suo contesto. La didattica a distanza, tuttavia, non sempre ha dato prova di efficacia ed equità, soprattutto nei confronti degli studenti in condizione di vulnerabilità (cognitiva, relazionale, ma anche economica e sociale).

Attraverso l'esplorazione della nozione di emergenza, questo contributo intende analizzare e comprendere gli impatti sulla scuola, nonché le modalità di risposta offerte, durante la situazione emergenziale dovuta alla pandemia Covid-19. In particolare, attingendo da alcuni dati di sfondo e dalle opinioni degli insegnanti, il contributo ricostruisce ed esamina le criticità e le strategie di contrasto messe in campo in alcune scuole primarie della città di Torino, durante il periodo di lockdown nella primavera 2020.

Attualità dell'emergenza

La contemporaneità pare un susseguirsi di fasi di crisi o emergenziali: crisi finanziaria, minacce terroristiche, catastrofi naturali, incidenti industriali e tecnologici. La celebre immagine della *risk society* (Beck, 1992) descrive una condizione in cui il rischio è pervasivo ed è sempre presente la possibilità di incorrere in un danno. A fronte dell'attualità dell'emergenza sono sorti studi specializzati quali la "pedagogia dell'emergenza" (Isidori e Vaccarelli, 2013) e la "psicologia dell'emergenza" (Chertkoff e Kushigian, 1999). Esiste inoltre un'ampia letteratura a cura di studiosi di gestione e amministrazione che si interessa a vari aspetti della "emergency management" (Boin, Hart, Stern e Sundelius, 2005; McEntire, 2006). In sociologia è nata la specializzazione in "sociology of disaster" (Barton, 1970; Quar-

telli e Dynes, 1977; Fischer, 2003; Drabek, 2017).

Accanto alla pluralità di approcci si evidenzia anche una proliferazione terminologica. I fenomeni d'interesse vengono variamente denominati: crisi, disastri, calamità, emergenza. In generale questi termini individuano situazioni aberranti in cui le vite vengono stravolte, ma che riguardano un periodo di tempo definito.

Nello studio delle emergenze come fenomeni sociali si assiste a tentativi di risalire a elementi comuni in osservazioni eterogenee. Alcuni autori individuano le fasi ricorrenti in cui si dispiega la crisi. Drabek (1986), Neal (1997) e Mileti (1999) fanno riferimento a un modello che, a grandi linee, prevede quattro stadi temporali: *preparedness*, *response*, *recovery* e *mitigation*. La preparazione si riferisce alle azioni intraprese anteriormente a un eventuale evento emergenziale per fronteggiare il suo impatto; le attività di risposta avvengono nel periodo immediatamente successivo all'evento; il recupero comporta sforzi a breve e lungo termine per ripristinare la normalità in un'area colpita; le misure di mitigazione sono tentativi a livello comunitario per minimizzare o ridurre gli impatti della crisi. Gordon (2004), a sua volta, afferma che di fronte a eventi socialmente dirompenti conseguono due fasi. La prima fase, *social debonding*, riguarda il processo di disconnessione sociale dovuto all'interruzione della continuità fisica, emotiva e sociale propria della vita preesistente, e si compone di due dimensioni. La dimensione quantitativa si manifesta in termini di intensità, pervasività e durata. La dimensione qualitativa indica invece quali sfere della vita personale sono state minacciate: la propria vita, le persone amate, beni materiali e immateriali. La se-

conda fase, *social rebonding*, riguarda la ricostruzione dei legami. Tale ricostruzione può passare attraverso la nascita di “comunità transitorie”: le persone colpite direttamente, o che hanno condiviso un evento, si riuniscono e stabiliscono legami sociali che possono essere molto forti, anche di fusione; esse sono orientate alla sopravvivenza del sistema sociale che è però ridefinito dall’evento con i ruoli improvvisati e stabiliti per compiti immediati. Altri autori, piuttosto che ricostruire una successione di fasi, affrontano il tema dell’emergenza a partire dai diversi modelli di risposta che ne scaturiscono.

Sebbene analiticamente distinti, i due diversi approcci di fatto si intrecciano, proponendo osservazioni sovrapponibili. Secondo Lanzalaco (2012) le azioni di *crisis management* sono riconducibili, nel breve e nel lungo periodo, a quattro distinti processi, due di tipo simbolico-cognitivo, *sense making* e *lesson drawing*, e due di tipo operativo-funzionale, *crisis containment* e *policy change*. Nell’immediatezza dell’emergenza gli attori debbono dare un significato (*sense making*) all’esperienza che stanno vivendo, adattandosi e modificando il loro comportamento e le loro aspettative in relazione alla nuova situazione e alla nuova cornice cognitiva. Nel lungo periodo, invece, debbono attivare processi di apprendimento (*lesson drawing*) che consentano loro di capire quali errori hanno portato alla situazione di emergenza e come evitare di ripeterli. Nell’immediatezza dell’emergenza, inoltre, gli attori debbono individuare e mettere in campo azioni di contenimento degli effetti negativi della crisi (*crisis containment*). In seguito, sulla base delle lezioni apprese, dovranno ripensare le loro strategie e adottare politiche atte ad evitare future crisi (*policy*

change). Tra i modelli di risposta ricorrenti si incontrano alcune distorsioni, come ad esempio il *pattern of neglect* (Smith, 1996). Questa espressione indica come nel destinare gli aiuti in uno scenario di emergenza, spesso, alcuni gruppi vengano più o meno intenzionalmente e consapevolmente tralasciati.

L’affrontamento di un’emergenza è particolarmente arduo perché, essendo inattesa, molto frequentemente non si dispone di organizzazioni formali che forniscano una risposta regolata. Secondo Lanzara (1993) questa lacuna è talvolta colmata dall’emergere nei gruppi di una “capacità negativa”, vale a dire la capacità «di rendersi vulnerabili agli eventi, facendo della loro vulnerabilità una leva per l’azione [...] accettare momenti di indeterminatezza e di assenza di direzione [...] Si tratta essere capaci di accontentarsi di mezze conoscenze e di mantenere le cose in una sorta di animazione sospesa» (p. 13-14), tuttavia «le cose vengono fatte: la grande intensità dell’impegno e la profonda dedizione compensano le inevitabili insufficienze» (p. 161).

La situazione di emergenza porta con sé molti cambiamenti rispetto alla cui persistenza gli studiosi hanno orientamenti divergenti. Alcuni segnalano che i cambiamenti nella struttura e nelle funzioni sono relativamente modesti e, nella maggior parte dei casi, erano già presenti *in nuce* nel periodo pre-emergenza. In altre parole, le situazioni di crisi non sembrano avviare grandi trasformazioni organizzative, piuttosto sembrano accelerare le tendenze esistenti secondo un principio di continuità (Taylor *et al.*, 1970).

Similmente Lanzalaco (2012) osserva che il sistema politico-amministrativo reagisce all’emergenza, ma non consolida le *lesson*

learned perché successivamente riemergono la tendenza all'inerzia e la resistenza al cambiamento.

Secondo altri studiosi la situazione di emergenza porta invece a mutamenti più o meno radicali, ma sicuramente non incrementali. Uno dei principali effetti delle crisi, delle catastrofi e dei gravi incidenti dovrebbe essere quello di mettere in discussione le credenze più diffuse, i paradigmi più accreditati e le politiche più consolidate (Boin, Hart, Stern e Sundelius, 2005), ciò dovrebbe aprire una "finestra di opportunità" non solo nei modi di pensare e ma anche di agire (Kingdon, 1995).

Emergenza Covid-19: contesto e fonti di una ricerca sulle scuole primarie di Torino

Questo contributo concentra la sua attenzione sulla situazione innescata dall'emergenza Covid-19 in un campione di scuole primarie della città di Torino nella primavera 2020. Riteniamo particolarmente utile approfondire l'impatto e le risposte fornite dall'istituzione scolastica in questo ciclo dell'istruzione, perché rappresenta un segmento particolarmente critico: in esso l'aspetto relazionale e di socializzazione è particolarmente rilevante, nonché il ruolo di guida degli insegnanti nei processi di apprendimento.

La fonte di informazione per le riflessioni che si propongono qui è costituita da un campione di ventidue scuole primarie, con le quali le autrici di questo contributo hanno relazioni consolidate all'interno di diversi progetti di ricerca in corso di svolgimento. All'insorgere dell'emergenza Covid-19, le riflessioni sono state inevitabilmente catalizzate sui fattori di criticità e di sfida alla scuo-

la. Sebbene abbia coinvolto una buona rappresentanza del corpo docente delle scuole primarie torinesi occorre fin da subito segnalare che il presente studio sconta il limite dell'autoselezione dei rispondenti. È indubbio che le ricercatrici siano riuscite coinvolgere nella riflessione principalmente i soggetti più motivati o sensibilizzati al tema.

Per meglio comprendere il contesto della ricerca presenteremo alcuni dati di sfondo. Anzitutto è utile ricordare che a Torino la chiusura delle scuole è iniziata in maniera anticipata rispetto all'intero territorio nazionale. Il 23 febbraio 2020 con ordinanza della Regione Piemonte e Ministero della Salute è stata disposta fino al 29 febbraio 2020 la chiusura dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, poi protratta fino al 3 aprile. A ridosso della prospettata riapertura delle scuole, essa è stata rimandata di due giorni per svolgere «un'opera straordinaria di igienizzazione delle scuole». Infine, il 2 marzo, una nuova ordinanza della Regione Piemonte ha protratto la chiusura fino al giorno 8 marzo. Le attività didattiche in tutte le scuole del Paese sono state poi sospese a livello nazionale fino al 3 aprile. Questa fase d'incertezza ha posto la scuola in una condizione di attesa, in cui inizialmente è mancato un massiccio investimento in attività alternative, poiché la situazione poteva essere considerata temporanea.

Il 27 marzo 2020 il direttore dell'Ufficio scolastico regionale del Piemonte in un'intervista a "La Repubblica" ha affermato che, in base a un monitoraggio svolto, risultava che il 98,5% delle scuole primarie stesse già utilizzando la didattica a distanza con vari strumenti, dal registro elettronico fino a Skype o WhatsApp; specificava inoltre di aver istituito una task force per

L'emergenza Covid-19, in costante contatto con gli animatori digitali delle diverse scuole per il supporto della didattica a distanza. A sua volta la municipalità di Torino, con la partnership di Rekordata, Synesthesia Academy e FuturMakers, ha organizzato seminari online rivolti agli insegnanti comunali sull'uso e le funzionalità degli strumenti digitali. Non solo gli enti pubblici, ma anche le istituzioni private, e in particolare le fondazioni, hanno dato il loro contributo alle scuole di Torino, con webinar su alcuni temi (creatività digitale, didattica innovativa e inclusione) realizzati dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, nonché progetti specifici come "Anche a distanza #restoascuola" della Fondazione Agnelli e Fondazione La Stampa.

Si tratta di iniziative interessanti, che tuttavia talvolta trascurano il ciclo di istruzione primario. Inoltre, sollevano interrogativi sulla possibile fruizione selettiva da parte degli istituti già in condizioni di maggior avanzamento nell'innovazione didattica.

Il tema della selezione dei beneficiari (*pattern of neglect*) riguarda gli istituti scolastici, ma anche i singoli allievi. Nella regione Piemonte i ragazzi tra i 6 e i 14 anni che hanno usato internet nell'ultimo anno è del 74,6%. Il dato concorda con quello delle famiglie piemontesi che possiede un accesso a internet (73,5%), di queste però il 33,9% dispone di una connessione tramite telefonia mobile (ISTAT, 2019). Con buona probabilità quindi si tratta di una disponibilità condivisa con altri membri della famiglia e non perfettamente adatta a scopi di apprendimento.

Emergenza Covid-19: la scuola "Dove, come, quando?"

L'emergenza Covid-19 ha richiesto l'attivazione di risorse individuali e collettive, che consentissero di fronteggiare una situazione nuova, dalla durata indefinita e dallo svolgimento imprevedibile.

La voce delle insegnanti (tutte docenti di sesso femminile) — raccolta mediante sei interviste in profondità e 8 *focus group* svoltisi dalla fine di febbraio ad aprile 2020 — mostra i tratti tipici delle narrazioni per la costruzione di senso (*sense making*) e della ricerca di soluzioni per il contenimento degli effetti della crisi (*crisis containment*). In particolare, le riflessioni hanno riguardato le seguenti dimensioni: 1) didattica; 2) interazioni con i pari con le insegnanti; 3) competenze sociali; 4) relazione scuola/famiglia.

1) Imparare a distanza: la rivoluzione nella didattica passa dalla tecnologia

In tutta evidenza, la didattica è stata profondamente messa in crisi dalla sospensione delle attività scolastiche, e le risorse tecnologiche sono state la principale risposta alla situazione emergenziale. Nella scuola primaria, come riferiscono le stesse insegnanti, tuttavia erano pochi i docenti con una formazione digitale specifica, l'uso di tablet e PC per le attività didattiche era limitato, le connessioni non sempre si sono dimostrate veloci e adeguate (*"Noi siamo una delle poche scuole che ha l'animatore digitale e in più abbiamo un collega bravissimo che fa il laboratorio di informatica con i bambini, ma la situazione è molto arretrata in generale"*, da intervista con un'insegnante di una scuola di Torino Centro).

La didattica a distanza attraverso *devices* e il ricorso a piattaforme salvaguardano, ma

solo parzialmente, la componente trasmissiva (*“lo sappiamo che questo è un po’ un anno perso, si è fatto quello che si doveva fino a febbraio, il resto è un po’ così...programma proprio poco”* da *focus group* con insegnanti di una scuola di Torino Nord).

Le tecnologie impiegate con bambini di questa fascia di età però non possono essere sfruttate appieno nel loro potenziale interattivo (*“Siamo tornati indietro di decine di anni, siamo alla scuola esclusivamente trasmissiva”* da colloquio con insegnante di scuola primaria Torino Sud).

Ci sono differenze significative legate alle risorse delle famiglie (*“Noi abbiamo quasi tutti bambini che un PC o un tablet non lo possiedono, ci mandano i compiti con WhatsApp dal telefono della mamma; è ovvio che anche quel poco che si potrebbe fare, con alcune famiglie è impossibile e noi non riusciamo ad aiutarli”* da intervista con insegnante di una scuola di Torino Nord), che diventano indispensabili in ragione dell’età degli alunni, che non dispongono né di mezzi tecnologici propri né sono in grado di padroneggiare i *devices* in autonomia.

Nonostante i rischi e gli ostacoli, le tecnologie hanno dispiegato il loro grande potenziale: le piattaforme educative e le applicazioni che consentono lezioni a distanza in audio video sono diventate durante il lockdown lo strumento quotidiano per fare lezione (*“quest’emergenza ci ha costrette ad un salto di qualità nell’uso delle tecnologie, che forse avremo compiuto in condizioni normali in dieci anni o più”* da colloquio con insegnante di scuola di Torino Sud). L’emergenza ha agito come acceleratore di innovazioni nella didattica. Nei contesti già sensibilizzati, tale accelerazione è stata supportata, nei contesti più restii all’innovazione l’indispensabilità della tecnologia ha suscitato resistenze da

parte dei docenti che hanno semplicemente traslato la didattica dalla modalità “frontale, in presenza” alla modalità “frontale, a video”, perdendo le opportunità che il mezzo digitale mette a disposizione sia per il docente, sia per gli alunni (*“oltre a quelli che dicono io non faccio niente perché non o usare il PC, abbiamo quelli che facevano lezione frontale soporifera in classe e la rifanno uguale davanti al video”*, da intervista con insegnante scuola Torino Centro).

Si è attuata, secondo le insegnanti interpellate, una transizione educativa e sociale cruciale: i modi della didattica a distanza hanno costituito al contempo un’occasione di crescita e responsabilizzazione dei bambini ma al contempo un rischio di smarrimento in assenza dei punti di riferimento dati dalle routine scolastiche e dalle regole della vita scolastica. Questa fase è stata rappresentata dalle insegnanti come un “presente assoluto” (*“Non c’è ieri, o domani, c’è sempre solo oggi, tutti i giorni uguali”* da *focus group* con insegnanti di scuola di Torino Sud), derivante dal venir meno di ogni capacità progettuale e previsionale di rientro nella normalità scolastica: hanno contribuito a ciò le informazioni confuse e non rassicuranti offerte dai media, ma anche la mancanza di regia da parte delle istituzioni centrali e regionali (dal MIUR agli USR agli USP), fino alla debolezza della capacità di indirizzo, progettazione e riorganizzazione da parte delle singole scuole e istituti comprensivi.

Si è assistito a una stabilizzazione rispetto alla routine scolastica della scuola lontano e fuori dalla scuola; manca invece la prospettiva rispetto alle fasi di *recovery* e *mitigation*. L’elevata incertezza ha compromesso, almeno al momento dei colloqui, la prospettiva di una futura riorganizzazione della didatti-

ca da parte delle insegnanti; prevale anzi una visione statica, “come se” nulla fosse accaduto, nella speranza o forse illusione che si potrà riprendere dal punto in cui si è lasciato.

2) “Mi manca la scuola, mi mancano le mie maestre, mi mancano i miei amici”: il rischio destrutturazione delle relazioni

Per i bambini il tempo scolastico non comprende soltanto l’attività di apprendimento, una parte rilevante è riservata alla socialità, alle relazioni con le insegnanti e con i pari. Per essi, il venir meno della “coabitazione” dentro la scuola per cinque giorni a settimana a tempo pieno implica conseguenze importanti sul piano relazionale-affettivo e sulla loro socializzazione normativa e sull’assunzione di ruoli sociali.

Le insegnanti hanno riferito di un diffuso senso di disorientamento dei bambini: a un’iniziale euforia legata a una “vacanza” di Carnevale più lunga del previsto, è subentrata una condizione di profondo abbattimento e nostalgia (“siamo passati da una situazione di ‘Yeeeah non andiamo a scuola! con la faccina che sorride’ ad una situazione opposta, di ‘Ma quando torno a scuola, con la faccina triste’, fino ad arrivare alla condizione maggiormente toccante, che è quella dei bambini che con grande consapevolezza per l’età ti chiedono ‘Ma noi non torneremo a scuola mai più?’ da intervista con un’insegnante di una scuola di Torino Nord).

Per i bambini, il distacco dalla scuola e dalla classe porta con sé conseguenze identitarie e perdita di una parte del proprio ruolo, dato dalle relazioni quotidiane con compagni e amici e dal distacco emotivo dalle insegnanti come adulti di riferimento. Il *social debonding* dei bambini nell’emergenza Covid-19 in termini di intensità, pervasività

e durata (Gordon, 2004) non può essere considerato lieve, in quanto la scuola impegna larga parte della loro vita. Il *social rebonding* è avvenuto per il tramite della costruzione di nuove comunità transitorie, la cui caratteristica è di essere comunità a distanza (gruppi WhatsApp, ad esempio) in cui è forte il ruolo di gestore dell’adulto.

L’emergenza Covid-19 ha quindi ridotto per i bambini le opportunità di relazioni al di fuori della famiglia, ma anche la qualità di tali relazioni (“i bambini si vergognano, li vediamo diversi quando ci parliamo a distanza, non sono abituati assolutamente a interagire con noi in questo modo; e ancora peggio tra di loro”, da *focus group* con insegnanti di una scuola di Torino Sud). Risulta depressa l’*agency* dei bambini, che hanno poche capacità di vedere ascoltata la propria voce, che perdono la possibilità di confronto e costruzione della propria realtà insieme ai pari e che hanno un limitato accesso alla comunicazione, se non in via mediata dagli adulti.

3) Oltre i programmi: ciò che si impara a scuola oltre la scuola

Come detto, la giornata a scuola include, oltre alla didattica delle discipline, attività laboratoriali, gite, visite esterne, momenti di gioco e ricreazione, attività di gruppo. Queste attività sono di vitale importanza anche in quanto strumenti equitativi: i bambini in condizioni sociali svantaggiate fruiscono del cinema unicamente con la scuola, visitano un’altra città soltanto con la propria classe, entrano in biblioteca soltanto con i propri insegnanti.

La perdita della routine scolastica accentua quindi le disuguaglianze e produce uno svantaggio educativo che è ben più che curricolare: non lavorare più in gruppo disabituata alla cooperazione, non essere sottoposti

a verifiche sugli apprendimenti indebolisce la capacità organizzativa e la resistenza allo stress.

La mancanza per molti alunni di stimoli all'interno della sfera familiare produce un allentamento della creatività, dell'energia, della fantasia (*"io alcuni bambini li vedo davvero male, mi sembra che siano regrediti in modo impressionante...avevano bisogno della scuola per cose molto più importanti del programma"* da focus group con insegnante di una scuola di Torino Nord). Anche per i bambini che appartengono a famiglie dall'elevato background culturale la distanza fisica dalla scuola crea un arretramento delle loro motivazioni e competenze sociali (*"con il passare delle settimane, ogni volta che mi collego, io 'sti bambini li vedo apatici, insofferenti, distratti [...]le cose che sapevano fare improvvisamente sembrano mai sentite e mai spiegate...e poi creatività poca, lavoro in gruppo raramente e solo spinti da noi, perseveranza per raggiungere un obiettivo poca, anche perché l'obiettivo non si vede"* da colloquio con un'insegnante di una scuola di Torino Centro).

Per queste ragioni, l'intervento della scuola dovrebbe essere ugualmente rivolto alla componente curricolare come al mantenimento delle competenze sociali acquisite. Ad esempio, incoraggiando il lavoro a gruppi a distanza, si favoriscono tutorati con il duplice obiettivo di responsabilizzare i bambini e di spingerli a costruire relazioni significative con i pari. Si veicola in tal modo anche il valore della solidarietà e si tenta di rafforzare in loro l'idea che la classe sia una comunità in cui il contributo di ogni membro è indispensabile. Tuttavia, dai focus e dalle interviste è emerso che rispetto alle competenze non curricolari la capacità delle insegnanti è eterogenea: sono esse stesse spesso in difficoltà a mettere in campo azio-

ni e pratiche educative in grado di contenere gli effetti negativi della crisi legata alla pandemia e mostrano diverse capacità a intervenire verso alunni maggiormente svantaggiati.

Infine, un aspetto che irrompe inatteso in questo scenario è quello della socializzazione normativa, che si presenta con tratti contrapposti: da una parte bambini capaci di auto normatività (*"Mai avrei pensato che avessero introiettato così tanto certi nostri messaggi, eppure adesso sono loro a rispettare certe regole, ne stanno capendo il valore"* da colloquio con insegnante di una scuola di Torino Nord), che fanno ricorso alle regole non soltanto come a un obbligo da rispettare, ma come a uno strumento di normalizzazione della quotidianità; dall'altra parte bambini che hanno del tutto perduto la capacità di autoregolazione e che non ricevono un indirizzo dai genitori: in questi casi le insegnanti hanno riferito di un complessivo regresso, cognitivo, relazionale e normativo dei bambini, una loro crescente dipendenza dai dispositivi elettronici con finalità ludica e di intrattenimento.

4. Una nuova alleanza educativa?

Uno degli elementi ricorrenti quando si parla di scuola è quello della relazione con le famiglie. Esso si declina lungo due direttrici: la titolarità della parte educativa e regolativa; la relazione fiduciaria tra le agenzie di socializzazione. Entrambe le dimensioni hanno subito gli effetti dell'emergenza sanitaria.

Riguardo al primo aspetto, l'attività educativa e regolativa non riguarda soltanto le attività didattiche ma più in generale tutta la quotidianità scolastica. Gran parte delle regole si trasferiscono anche nell'ambiente domestico, ma spesso secondo le maestre

non vi è né cooperazione da parte delle famiglie su questo mandato educativo né interventi di rinforzo di quanto appreso a scuola (*“i bambini qui seguono le nostre regole, noi siamo chiare dalla prima, anzi il grande lavoro è proprio nei primi anni, poi ti ritrovi il gruppo che funziona. Ma a casa si fa ben poco”* da colloquio con un’insegnante di scuola di Torino Centro). In questo caso quindi, a detta delle insegnanti, la scuola assume su di sé per intero il compito educativo.

Quanto al secondo aspetto, la scuola è stata messa sotto scacco dalla famiglia, contestata, sfidata, criticata per metodi, risorse, capacità; continuamente criticata di non essere all’altezza delle sfide educative, in ritardo con i programmi, non abbastanza performante (*“il paradosso è che noi non siamo nemmeno nella condizione di fare il nostro lavoro perché loro, i genitori, ritengono di saperne sempre e comunque di più”* da focus group con insegnanti di una scuola di Torino Centro).

La destrutturazione del tempo quotidiano dovuta alla sospensione delle attività scolastiche ha avuto un impatto significativo sulle dinamiche familiari, le ha rimodulate, ne ha esasperato i tratti caratteristici, messo in luce limiti e risorse (*“io penso che questa emergenza abbia fatto uscire il meglio e il peggio delle persone, indipendentemente che siano genitori o insegnanti”* da focus group con insegnanti scuola Torino Centro). Vi sono quelli che vengono definiti “genitori di ritorno”, che nella quotidianità erano assorbiti a tempo pieno da uno o più lavori, e che nell’emergenza hanno riscoperto il tempo con i loro bambini (*“io trovo che i genitori che stanno a casa con i figli e li aiutano, stanno insieme, poi giocano, poi li lasciano anche fare le cose per conto loro...ecco questi genitori hanno avuto un effetto positivo sui figli, li vedo meglio tutti, sia i bambini, più sereni e rilassati, ma an-*

che i genitori” da focus group con insegnanti di una scuola di Torino Nord). Questi genitori sono anche coloro che maggiormente si sono confrontati con le insegnanti intervistate, le hanno cercate come esperte autorevoli e profonde conoscitrici dei loro figli.

Alcuni genitori hanno mostrato invece grande apprensione, già ritenevano la scuola inadeguata e insufficiente e nell’emergenza l’accusano di non fare abbastanza, di non dare abbastanza compiti, di non monitorare abbastanza gli apprendimenti. Sono i genitori del “non è mai abbastanza” (*“io vedo che questi genitori li stressano ancora di più questi bambini, li assillano con cose da fare, ma non ne fanno nessuna con loro; e di conseguenza se la prendono con noi perché non li teniamo abbastanza impegnati...per loro noi dovremmo stare on line tutti i giorni dalle 8.30 a pranzo”* da focus group con insegnanti di una scuola Torino Centro). Questi genitori, inoltre, destituendo di autorevolezza le figure docenti, creano un disorientamento profondo nei loro figli: i bambini faticano a seguire le lezioni e i materiali delle insegnanti, vengono monopolizzati dai genitori che tuttavia spesso non dimostrano alcuna competenza didattica (*“Puoi anche essere una persona con tre lauree ma quando devi spiegare a un figlio i passaggi nelle espressioni, devi saperlo fare. E quindi loro probabilmente lo sanno, ma ciò nonostante comunque l’insegnante non fa mai abbastanza, lo fa male”* da focus group insegnanti scuola Torino Centro).

Le azioni di *crisis containment* hanno ulteriormente sollecitato l’alleanza educativa scuola famiglia e polarizzato le rappresentazioni delle insegnanti in merito al futuro della scuola, soprattutto sul piano reputazionale. In positivo, l’opinione di alcune insegnanti si è costruita intorno all’idea di una rivalutazione sociale della scuola e dei suoi

insegnanti da parte delle famiglie (*“la scuola sta recuperando un minimo di autorevolezza, di importanza sociale [...] e secondo me anche le famiglie si sono rese conto di questo e si sono anche rese conto del lavoro che facciamo. Secondo me le famiglie proprio solo adesso si stanno rendendo conto dell’importanza e del lavoro, di quello che veramente c’è dietro, perché secondo me non avevano questa percezione, la stanno avendo adesso”* da focus group insegnanti scuola Torino Sud). Il discredito generale sulle istituzioni scolastiche ha lasciato man mano il posto, secondo le narrazioni delle docenti, a una rappresentazione maggiormente realistica e fondata, fatta di lezioni in diretta, di interazioni didattiche ed emotive tra i propri figli e le insegnanti, di lavoro nell’ombra fatto di correzioni, preparazione di materiali, attuazione di pratiche didattiche innovative, creative e costruite su misura per i propri alunni.

In negativo invece è andata profilandosi, secondo altre insegnanti, il consolidamento della prospettiva che pone la scuola sul banco degli imputati, accusata di mal funzionamento e incapace di cogliere le sfide del suo tempo (*“Quindi gli scienziati che fanno gli scienziati, i medici che fanno i medici, i politici che fanno i politici. Secondo me l’unica categoria che è rimasta fuori da questo discorso ancora una volta è la nostra [...] Quindi io credo che comunque da questa storia la categoria non ne uscirà bene, ancora una volta penso che nessuno capirà che c’è un grandissimo lavoro dietro”* da focus group con insegnanti scuola Torino Centro). Una scuola ulteriormente investita di aspettative e doveri, a cominciare da quello di cura e custodia dei bambini, che sono venuti a mancare e hanno investito a cascata le politiche pubbliche, ritenute incapaci di risposte adeguate e concertate sul versante educativo.

Conclusioni

La pandemia Covid-19 ha posto la scuola italiana di fronte ad una crisi senza precedenti che ne ha enfatizzato le carenze già note: limiti organizzativi, lacune nelle dotazioni infrastrutturali, scarsa capacità di innovazione. Le situazioni di emergenza richiedono risposte rapide e flessibili, al contrario, il sistema scolastico italiano è da sempre caratterizzato da lentezza e rigidità. Nonostante ciò, la scuola è stata in grado di fornire soluzioni (anche se parziali e frammentate) per lo più attingendo a risorse che Lanzara (1993) definisce come “capacità negativa”, vale a dire la capacità «di rendersi vulnerabili agli eventi, facendo della loro vulnerabilità una leva per l’azione» (p. 13-14), e che consistono in un forte impegno personale e dedizione rispetto al compito da assolvere.

L’evento emergenziale ha posto in luce le numerose disuguaglianze, mostrando quanto siano tra loro diverse le scuole, gli insegnanti e le famiglie e, ancora una volta, come l’uguaglianza delle opportunità sia mera dichiarazione d’intenti. Le carenze della scuola, tuttavia, paiono facile schermo alle carenze di un impianto di *welfare* scarsamente comprensivo e di supporto alla genitorialità. La necessità di una interdipendenza tra politiche scolastiche e politiche per le famiglie e di una visione sistemica degli ambienti di apprendimento e di socializzazione è emersa durante il lockdown della primavera 2020 in tutta la sua urgenza.

Non è possibile al momento intravedere se il periodo di emergenza porterà a cambiamenti radicali e duraturi (non solo nella scuola, ma nel complesso dei servizi alla persona) o piuttosto sarà foriera solo di minime variazioni. La resistenza al cambiamento, o anche solo l’inerzia propria

dell'amministrazione politica italiana, porterebbe a ritenere che alla fine prevarrà il principio di continuità. L'eccezionalità della situazione, sul cui portarsi non si hanno an-

cora prospettive chiare, tuttavia potrebbe condurre a trasformazioni inaspettate.

Bibliografia

- Barton A. H., 1970, *Communities in Disaster*, Doubleday, Garden City, NY, Stati Uniti.
- Beck, U., 1992, *The Risk Society: Towards a New Modernity*, Sage Publications. Newbury Park, Stati Uniti.
- Boin A., 't Hart P., Stern, E. e Sundelius B., (a cura di), 2005, *The Politics of Crisis Management. Public Leadership Under Pressure*, Cambridge University Press, Cambridge, Regno Unito.
- Chertkoff J.M. e Kushigian, R.H., 1999, *Don't panic: The psychology of emergency egress and ingress*, Praeger Westport, CT, Regno Unito.
- Dynes R. R., 1988, *Cross-cultural International Research: Sociology and Disaster*, «International Journal of Mass Emergencies and Disasters», vo. 6, pp. 101-129.
- Dynes R. R., 1998, "Coming to Terms with Community Disaster", in Quarantelli E.L. (a cura di), *What is a Disaster?*, Routledge, New York, Stati Uniti.
- Drabek T. E., 1986, *Human System Responses to Disaster: An Inventory of Sociological Findings*, Springer-Verlag, New York, Stati Uniti.
- Drabek T., 2017, *Sociology of Disaster*, in Korgen K. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Sociology: Specialty and Interdisciplinary Studies*, Cambridge University Press, Cambridge, Regno Unito.
- Fischer H. W., 2003, *The Sociology of Disaster: Definitions, Research Questions, and Measurements. Continuation of the Discussion in a post-September 11 Environment*, «International Journal of Mass Emergencies and Disasters», vol. 21, n. 1, pp. 91-107.
- Gordon R., 2004, *The Social System as Site of Disaster Impact and Resource for Recovery*, «The Australian Journal of Emergency Management», vol. 19, n. 4, pp 19-34.
- Kingdon J.W., 1995, *Agenda, Alternatives and Public Policies*, Harper Collins, New York, Stati Uniti.
- Isidori M.V. e Vaccarelli A., 2013, *Pedagogia dell'emergenza. Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano, Italia.
- ISTAT, 2019, *Aspetti della vita quotidiana*, <https://www.istat.it/it/archivio/236920>.
- Lanzalaco L., 2012, *Tempo, apprendimento e cambiamento nella crisi*, «Rassegna Italiana di Sociologia», n. 1, pp. 91-112.
- Lanzara G., 1993, *Capacità negativa Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, il Mulino, Bologna, Italia.
- McEntire D. A., 2006, *Disaster Response and Recovery: Strategies and Tactics for Resilience*, Wiley: New York, Stati Uniti.
- Mileti D. M., 1999, *Disasters by Design*. Joseph Henry Press. Washington, DC, Stati Uniti.
- Neal D.M., 1997, *Reconsidering the Phases of Disaster*, «International Journal of Mass Emergencies and Disasters», vol. 15, pp. 239-264.
- Quarantelli E.L e Dynes R.R., 1977, *Response to Social Crisis and Disaster*, «Annual Review of Sociology», vol. 3, pp. 23-24.
- Smith O., 1996, *Anthropological Research on Hazards and Disasters*, «Annual Review of Anthrpology», 25, pp.306-328.
- Taylor J. B., Zurcher L. A. e Key, W. H., 1970, *Tornado: A Community Responds to Disaster*, Univ. Wash. Press, Seattle, Stati Uniti.