

Facciamo Scuola

L'educazione in Italia
ai tempi del Covid-19

Facciamo Scuola

L'educazione in Italia ai tempi del Covid-19

A cura di:

Elena Caneva, Martina Albini, Valentina Esposito, Eleonora Mattacchione
WeWorld Onlus

Coordinamento WeWorld Onlus:

Andrea Comollo (Responsabile Dip.to Comunicazione)
Elena Caneva (Coordinatrice Area Advocacy nazionale, Policy e Centro Studi)
Eleonora Mattacchione (Intern Centro Studi)
Greta Nicolini (Responsabile Ufficio stampa)
Martina Albini (Junior Advocacy Officer)
Sabrina Vincenti (Project Manager Programmi Italia)
Stefano Piziali (Responsabile Dip.to di Advocacy Policy e Partnership)
Tiziano Codazzi (Specialista Comunicazione)
Valentina Esposito (Intern Centro Studi)
Valerio Pedroni (Coordinatore Programmi Italia)

Progetto grafico e impaginazione: Marco Binelli

Fotografie: Arianna Arcara, Giovanni Diffidenti e Pietro Lo Casto

La pubblicazione è disponibile on line su www.weworld.it

Realizzato da: WeWorld Onlus

www.weworld.it

Sedi principali in Italia:

Milano, via Serio 6

Bologna, via F. Baracca 3

Distribuzione gratuita. I testi contenuti in questa pubblicazione possono essere riprodotti solo citandone la fonte.
La presente pubblicazione è stata completata nel mese di febbraio 2022.

Con il contributo di



FONDAZIONE DEL MONTE
DI BOLOGNA E RAVENNA
1473

INDICE

Introduzione	3
Capitolo 1. Pandemia e povertà educativa: acceleratori di disuguaglianze	4
1.1 L'intreccio tra povertà educativa e povertà economica	4
1.2 Competenze a rischio	5
1.3 L'abbandono scolastico pregiudica il futuro dei giovani	7
Capitolo 2. Un mondo digitale	9
2.1 Il digital divide: a che punto è l'Italia	9
2.2 Dai banchi agli schermi: la DaD	10
2.3 Interconnessi o iperconnessi? I rischi del digitale	12
2.4 Digitale: istruzioni per un (buon) uso	14
Capitolo 3. Crescere e stare bene: oltre la scuola	17
3.1 Non si impara solo a scuola	17
3.2 Occhio alla salute	18
3.3 La scuola che vorremmo	20
Capitolo 4. Nuovi orizzonti: uno sguardo dopo la pandemia	23
4.1 Bambini e bambine al centro	23
4.2 Tre proposte per la scuola che vorremmo	25
Conclusioni. Adesso è il momento di ripartire	29
Bibliografia	32



INTRODUZIONE

Garantire un'educazione inclusiva e di qualità ha benefici non solo sui singoli, ma anche sulla società nel suo complesso. **Lo sviluppo di un paese, infatti, dipende in grande misura dal capitale umano delle sue cittadine e dei suoi cittadini** e, quindi, **dalle opportunità di apprendere e di fare esperienze che vengono loro offerte**. Purtroppo, la scuola italiana, e in generale il comparto dell'istruzione, presentano da tempo problematiche strutturali e sistemiche che si sono aggravate con la pandemia e i prolungati periodi di didattica a distanza. Un primo indicatore della situazione in Italia è dato dalla spesa pubblica in istruzione, tra le più basse d'Europa: **nel 2018 si attestava al 4% del PIL** (Istat, 2021a) **e nel 2019 al 3,6%, contro una media OCSE del 5%** (OECD, 2020a).

La mancanza di fondi e di una visione lungimirante in grado di intendere la spesa in educazione come un investimento sul futuro del paese hanno prodotto svariate criticità. Lo stato inadeguato degli edifici in termini di sicurezza e accessibilità, la scarsa attenzione dedicata alla fascia d'età 0-6 anni, le difficoltà nella progettazione tra scuola ed extra-scuola, la mancanza di incentivi all'innovazione (ad esempio didattica, tecnologica, laboratoriale), la disomogenea offerta di formazione e corsi di aggiornamento per le/gli insegnanti sono solo alcune delle carenze della scuola e del mondo dell'educazione italiani. Basti pensare che **il 46% degli studenti italiani è iscritto in una scuola che non possiede un certificato di agibilità e occupazione** (Istat, 2018) o che **in più del 76% delle scuole italiane viene usato l'approccio tradizionale della lezione frontale, senza alcuna innovazione didattica** (OECD, 2020b).

A due anni dall'inizio dell'emergenza pandemica, appare rilevante riflettere sui risvolti ormai evidenti, ma anche sulle conseguenze di lungo periodo, che interesseranno prevalentemente le nuove generazioni. Con l'arrivo della pandemia da Covid-19 e la chiusura delle scuole, milioni di bambini/e e ragazzi/e sono rimasti a casa in didattica a distanza. A livello europeo, **l'Italia si posiziona in cima alla classifica per periodi di DaD più prolungati** (si veda capitolo 3). Lato scuola, anche la prontezza di reazione di docenti e dirigenti nell'implementare soluzioni digitali efficaci si è rivelata essenziale. Le scuole che sono riuscite ad affrontare nel migliore dei modi la DaD "forzata" sono quelle in cui la transizione verso una didattica digitale integrata era già in atto (Agasisti, 2021).

L'emergenza pandemica, come ormai noto, ha agito da amplificatore delle disuguaglianze. **Le varie chiusure delle scuole hanno avuto un impatto maggiore sui bambini/e e i ragazzi/e che vivono in case sovraffollate, che erano impossibilitati a svolgere la didattica a distanza per mancanza di dispositivi digitali, di accesso alla rete veloce e/o di supporto familiare**.

La pandemia ha anche inciso sulla sfera sociale, psicologica, emotiva e relazionale di bambini/e e ragazzi/e. L'interruzione della scuola e di tutte le attività extra-scolastiche che concorrono allo sviluppo delle loro competenze ha significato per molti l'assenza totale di relazioni sociali e stimoli.

In alcuni contesti, la presenza di una consolidata rete territoriale di agenzie educative (la comunità educante) ha supportato la popolazione under 18 in questa difficile fase, sia durante i mesi di chiusura, sia durante la scuola, sia nei mesi estivi. Tuttavia, non vi è

sempre stata omogeneità territoriale in questo tipo di interventi. Le stesse scuole hanno proceduto in ordine sparso, con alcune più attrezzate e già formate in maniera adeguata sulla didattica a distanza e altre meno (Censis, 2021).

Le conseguenze degli ultimi due anni scolastici vissuti in DaD, e con limitata interazione sociale, iniziano a essere in parte visibili e misurabili, sia per quanto riguarda la perdita di competenze cognitive sia per il benessere a tutto tondo di bambini/e e ragazzi/e. In questo rapporto, dunque, WeWorld ha voluto analizzare i dati attualmente a disposizione con l'obiettivo di restituire un quadro il più possibile esaustivo e completo della situazione dell'educazione in Italia a seguito della pandemia. L'analisi è stata arricchita da interviste a esperti ed esperte del settore educativo, e dalla raccolta di buone pratiche. Si tratta nel primo caso di testimonianze raccolte in alcuni incontri organizzati nella primavera del 2021 in cui si è riflettuto sul futuro della scuola dopo la pandemia, mettendo in luce criticità e potenzialità della stessa (cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*); nel secondo caso di alcune esperienze di applicazione di nuove metodologie sperimentali a livello nazionale, che hanno saputo adattarsi velocemente al contesto pandemico, reagendo in maniera efficace e tempestiva. Il rapporto si chiude con alcune proposte politiche che WeWorld ritiene fondamentali per la scuola di oggi e domani, **perché a tutte e a tutti sia garantita un'educazione di qualità come diritto e strumento di emancipazione, preconditione per lo sviluppo umano**.

CAPITOLO 1.

PANDEMIA E POVERTÀ EDUCATIVA: ACCELERATORI DI DISUGUAGLIANZE

Per tracciare un quadro il più possibile esaustivo e completo della situazione dell'educazione in Italia a seguito della pandemia, è necessario analizzare lo stato della povertà educativa degli studenti e delle studentesse.

Tuttavia, misurare la povertà educativa è una questione complicata, trattandosi di un fenomeno multidimensionale e complesso. Per analizzarla, spesso si tende a focalizzarsi sui dati relativi alle competenze degli studenti e delle studentesse, e ai tassi di abbandono. Questi dati sono fondamentali per comprendere il fenomeno, ma non sufficienti.

Per questa ragione, il capitolo 1 del rapporto si concentra sui suddetti dati, mentre nei capitoli 2 e 3 si approfondiscono dimensioni altre, ma ugualmente fondamentali per comprendere a tutto tondo il fenomeno della povertà educativa (e dunque lo stato dell'educazione in Italia): il tema del digitale, diventato ancor più urgente in epoca di pandemia, e quello del benessere degli studenti.

1.1 L'intreccio tra povertà educativa e povertà economica

La povertà educativa è un fenomeno complesso che riguarda diverse dimensioni (opportunità culturali, scolastiche, relazioni sociali, attività formative). Un primo e fondamentale fattore da considerare per studiare e comprendere la povertà educativa è la povertà economica.

La povertà di reddito delle famiglie, infatti, si riverbera sui figli in aspetti pratici: difficoltà ad acquistare libri e materiale scolastico, vivere in abitazioni sovraffollate e prive di spazi ad hoc per lo studio, non possedere un *device* per la didattica a distanza e per tutte quelle attività che lo richiedono; ma anche non poter fruire di attività extrascolastiche culturali e/o sportive, come andare al cinema o al teatro, praticare uno sport, ecc. Inoltre, poiché vi è un legame tra povertà economica e bassa istruzione, bambine e bambini provenienti da famiglie povere sono anche quelli i cui

genitori hanno livelli d'istruzione più bassi. Questo si traduce in un minore supporto nello studio, scarse risorse culturali e sociali che la famiglia può offrire, talvolta in un minore valore attribuito all'educazione. Esiste, dunque, un rapporto diretto tra povertà economica e povertà educativa, e le differenze tendono a perpetuarsi da una generazione all'altra: figli/e con entrambi i genitori laureati, ad esempio, si laureano più facilmente di figli/e di genitori con un basso livello d'istruzione e che dispongono di un reddito inferiore (cfr. WeWorld (2018), *WeWorld Index 2018*).

Con la pandemia, la povertà economica in Italia è tornata a crescere, raggiungendo il livello più elevato dal 2005 (Istat, 2021b). Dopo il miglioramento del 2019, nel 2020 la quota di famiglie italiane che si trovano in condizione di povertà assoluta¹ è risalita

¹ Sono considerate in povertà assoluta le famiglie e le persone che non possono permettersi le spese minime per condurre una vita accettabile. La soglia di spesa sotto la quale si è assolutamente poveri è definita da Istat attraverso il paniere di povertà assoluta. Questo comprende l'insieme di beni e servizi che, nel contesto italiano, vengono considerati essenziali (es. le spese per la casa, quelle per la salute e il vestiario). L'entità di queste spese varia in base alla dimensione della famiglia, alla sua composizione per età, alla ripartizione geografica e alla dimensione del comune di residenza.

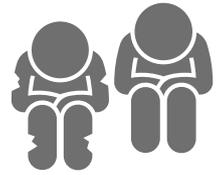
LA POVERTÀ EDUCATIVA

Una persona è soggetta a povertà educativa quando viene privato del suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti. La povertà educativa non riguarda dunque solo il diritto allo studio, ma anche l'accesso a molteplici opportunità educative, da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive (come stabilito dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, CRC).



In Italia attualmente 1.337.000 under 18 vivono in **povertà assoluta**

Fonte: Istat, 2021b



al 7,7% (contro il 6,4% del 2019), per un totale di 2 milioni di famiglie (ibid.). La povertà delle famiglie è legata al numero dei componenti: nel 2020 la condizione delle famiglie con figli è peggiorata, e in misura maggiore tra quelle con più di tre componenti (l'incidenza di povertà assoluta è del 9,3% per le famiglie con un solo figlio minore, del 22,7% per quelle che ne hanno da tre in su - e tra le famiglie monogenitore). Guardando ai dati relativi alla sola componente minorile, **in Italia attualmente 1 milione e 337 mila under 18 vivono in povertà assoluta** (13,5%, rispetto al 9,4% degli individui a livello nazionale)². Rispetto al 2019 le condizioni di bambini/e e ragazzi/e peggiorano (da 11,4% a 13,5% a livello nazionale) (ibid.).

La povertà educativa dipende, oltre che dalle condizioni socio-economiche e culturali delle famiglie, anche dal contesto e dalle opportunità presenti nel territorio in cui si vive. Per esempio, la presenza di servizi educativi per la prima infanzia e della possibilità di usufruire del tempo prolungato o del dopo-scuola, la presenza e/o la gratuità della mensa scolastica, i livelli di disponibilità e velocità della connessione a Internet, così come l'insieme dell'offerta sportiva e culturale disponibile incidono sulle possibilità di bambini/e e giovani di non cadere in povertà educativa. **Se la famiglia non possiede le risorse necessarie a far fronte a queste mancanze, il rischio è che bambini/e provenienti**

da contesti di disagio accumulino più carenze e lacune dei coetanei in condizioni socio-economiche migliori, e dunque rimangano esclusi da una serie di esperienze fondamentali per la loro crescita personale. Queste disuguaglianze nell'accesso e nella fruizione di esperienze formative si possono acuire ulteriormente nei periodi in cui il regolare svolgimento delle lezioni scolastiche non è garantito, come il periodo estivo e i recenti periodi di DaD.

Nonostante la povertà educativa riguardi diversi aspetti e si manifesti in svariati modi, viene tradizionalmente misurata attraverso l'analisi di alcuni indicatori, in particolare il livello di competenze scolastiche acquisite e il tasso di abbandono scolastico precoce. Questi due indicatori risultano particolarmente utili per avere un quadro, seppur non esaustivo³, della povertà educativa.

1.2 Competenze a rischio

La cosiddetta "dispersione implicita" è purtroppo cresciuta durante il periodo della pandemia.

Il tasso di dispersione implicita in Italia è infatti passato dal 7% (relativo al 2019)⁴ al 9,5% del 2021 e i risultati delle recenti prove Invalsi (2021a) offrono una prima (ma già molto indicativa) misura del tracollo subito, soprattutto alle superiori di I e II grado.

A confronto con la media dei coetanei dei paesi OCSE, gli studenti e le studentesse italiani/e della secondaria di II grado mostravano delle lacune già nel 2018, anno delle ultime rilevazioni PISA: il punteggio medio dei paesi OCSE nelle competenze in lettura dei quindicenni era di 497 punti, mentre quello italiano di 476; in scienze, contro una media OCSE di 489 punti, quella italiana era di 468⁵ (OECD, 2018).

Per quanto concerne le scuole secondarie di I grado, i risultati suggeriscono che il calo nelle competenze ha riguardato tutta la penisola in maniera trasversale, ma allo stesso tempo permangono ampie differenze tra regioni, con alcuni territori (Puglia, Sicilia, Sardegna, Calabria e Campania) dove più del 60% degli

² A questi dobbiamo aggiungerne, sempre secondo l'Istat, 2 milioni e 300 mila che vivono in povertà relativa, alcuni dei quali stanno cadendo in povertà assoluta (ibid.).

³ Questi due indicatori restituiscono un quadro della dispersione scolastica (implicita ed esplicita) una delle componenti della povertà educativa. Tuttavia, come accennato, la povertà educativa si manifesta anche nella carenza o impossibilità di partecipare ad attività esperienziali, relazionali, sportive e culturali. Per questo motivo, nel presente Rapporto vengono considerati anche altri indicatori che possono indicare situazioni di povertà educativa.

⁴ Nel 2020 le rilevazioni non sono state effettuate a causa dello scoppio della pandemia. Per maggiori informazioni su come viene calcolata la dispersione implicita si veda https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale_1_ladispersionescolasticaimplicita.pdf

⁵ In matematica le differenze risultavano meno marcate: la media OCSE si attestava a 489, mentre quella italiana era di 487 (OECD, 2018).

studenti è sotto il livello minimo di competenze, e altri (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria e Lombardia) in cui la percentuale scende a circa il 30%⁶ (Fondazione Agnelli, 2021a). Unica eccezione è la scuola primaria: è bene ricordare, però, che questo ordine di scuola è stato quello meno soggetto alle chiusure, forse proprio per paura che i più piccoli soffrissero maggiormente il lockdown (Gavosto, Romano, 2021).

LA DISPERSIONE IMPLICITA

La dispersione implicita è la condizione per cui gli studenti che terminano gli studi non hanno le competenze necessarie per andare all'università o entrare nel mondo del lavoro. In altri termini, questi studenti acquisiscono solo un'infarinatura delle conoscenze necessarie, senza mai consolidare, approfondire e costruire una vera capacità critica. Solitamente la dispersione implicita viene misurata attraverso la valutazione delle competenze alfabetiche e numeriche. In Italia tale misurazione avviene con le prove Invalsi.

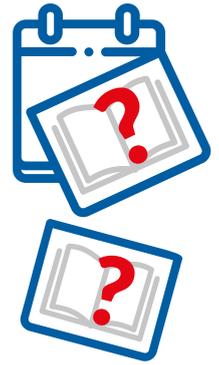


⁶ Rispetto al 2019, le criticità sono piuttosto marcate per la classe terza della secondaria di I grado. In italiano la perdita media è di 4 punti, mentre in matematica 7. Si ipotizza che tali dati corrispondano a una perdita di 2 mesi di apprendimento in italiano e 4 in matematica (Gavosto, Romano, 2021). Per gli studenti della secondaria di II grado la perdita è persino maggiore: in italiano la diminuzione media è di 10 punti, in matematica 9. Ciò si traduce in oltre 5 mesi di scuola in meno (ibid.).

A causa della chiusura delle scuole
gli studenti di **terza media**
hanno perso **2 mesi**
di apprendimento **in italiano**
e **4 in matematica.**

Gli studenti delle **superiori 5 mesi.**

Fonte: Gavosto, Romano, 2021



Meno marcate, ma pur sempre rilevanti, sono le differenze di genere nei livelli di acquisizione delle competenze. In questo senso, **gli stereotipi di genere giocano un ruolo molto forte, così da spingere docenti e genitori a ritenere determinati studi e carriere professionali più adatti all'uno o all'altro sesso** (Fondazione Agnelli, 2021a). Ricerche hanno messo in luce il ruolo fondamentale degli insegnanti nell'influenzare l'autoefficacia (ovvero la percezione delle proprie capacità) e, di conseguenza, i risultati di studenti e studentesse (Carlana, 2019). **Gli stereotipi dei docenti demotivano le ragazze portandole a ottenere risultati inferiori in matematica e ad auto-selezionarsi, scegliendo indirizzi nelle scuole secondarie di II grado meno impegnativi sotto il profilo scientifico-matematico**⁷ (cfr. WeWorld (2022), *We STEM for Our Future*).

Le interruzioni prolungate della formazione scolastica, come per esempio i periodi di DaD e le vacanze estive, sono momenti delicati in cui il rischio di perdita delle competenze aumenta

⁷ I dati sembrano confermare queste tendenze, poiché durante tutta la durata del primo ciclo scolastico (primaria e secondaria di I grado), le ragazze ottengono in media risultati migliori in italiano, mentre i ragazzi tendono a ottenere risultati migliori in matematica (Invalsi, 2021a). Lo stesso si verifica nella scuola secondaria di II grado, in particolare all'interno degli istituti professionali.

(cfr. WeWorld (2021), *La scuola che vorremmo: rimodulazione del calendario scolastico*). Secondo la cosiddetta **"teoria del rubinetto"**⁸ durante l'anno scolastico tutti gli studenti, a prescindere dal contesto di provenienza, possono attingere alle risorse che il "rubinetto" della scuola mette a disposizione. Durante pause troppo prolungate, invece, tali opportunità si interrompono e **le conseguenze sono più dure per coloro che non hanno possibilità di usufruire di esperienze educative e di crescita al di fuori della scuola**⁹ (Invalsi, 2021b). È facile dedurre che i periodi di DaD abbiano avuto, e avranno, enormi conseguenze sulle competenze di studenti e studentesse, anche se per poter avere il quadro reale dovremo monitorare le performance e i percorsi di studio nel lungo periodo.

⁸ La "teoria del rubinetto" è stata teorizzata per la prima volta dai ricercatori americani Doris R. Entwisle, Karl L. Alexander, and Linda Steffel Olson. Per maggiori informazioni Entwisle et al. (2001), *Keep the Faucet Flowing*, <https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2001/keep-faucet-flowing>

⁹ Sebbene, come specificato più volte, i risultati in termini di performance scolastiche e la capacità di sviluppare competenze dipendano molto dal contesto d'origine, dal supporto della famiglia e dalle caratteristiche della persona, il tempo passato a scuola è l'occasione primaria di accesso all'educazione, a maggior ragione per chi non ha possibilità di partecipare ad altre esperienze educative al di fuori di questa.

Nel 2019, **solo 7 regioni** su 20 avevano raggiunto l'obiettivo europeo di **riduzione al 10%** della **dispersione scolastica**.
Nel 2020 le regioni sono **5 su 20**.

Fonte: Istat, 2020a



1.3 L'abbandono scolastico pregiudica il futuro dei giovani

Un'altra delle manifestazioni più visibili della povertà educativa è l'abbandono precoce degli studi (o dispersione esplicita). L'abbandono scolastico precoce è un fenomeno complesso che ha radici profonde e conseguenze a lungo termine. La scelta di lasciare gli studi è collegata a una serie di fattori, tra cui la situazione socio-economica e culturale della famiglia, l'attrattiva dei programmi educativi offerti, e naturalmente le caratteristiche individuali.

Nel 2019, con un tasso di abbandono del 13,5%, l'Italia era tra i paesi peggiori d'Europa (Eurostat, 2021a). Se nel 2020 il dato è sostanzialmente stabile a livello nazionale (13,1%), a livello territoriale si sono registrati peggioramenti. Nel 2019, solo 7 regioni su 20 avevano raggiunto l'obiettivo europeo di riduzione al 10% della dispersione scolastica, nel 2020 le regioni sono 5 su 20 (Istat, 2020a). Ancora una volta, le regioni peggiori sono quelle del Sud, con tassi di dispersione scolastica intorno al 20% (ibid.). Inoltre, a febbraio 2021, il Consiglio dell'Unione Europea ha ulteriormente abbassato il target

da raggiungere, portandolo al 9% (Gazzetta Ufficiale Consiglio Europeo, 2021), il che potrebbe peggiorare la relativa posizione italiana.

Come per la perdita di competenze, anche l'abbandono scolastico è direttamente influenzato dallo status socio-economico familiare. Bambini/e e ragazzi/e provenienti da famiglie a basso reddito e a bassa istruzione frequentano meno i servizi per l'infanzia (Alleanza per l'Infanzia, EducAzioni, 2020), hanno meno probabilità di proseguire gli studi terziari e rischiano maggiormente di cadere in un circolo in cui povertà economica ed educativa si alimentano vicendevolmente (cfr. WeWorld (2018), WeWorld Index 2018). L'origine è un altro fattore determinante: nel 2020, la percentuale di studenti e studentesse di origine straniera che ha abbandonato precocemente gli studi è del 35,4%, contro la media nazionale di 13,1%, e sfiora il 50% nel Mezzogiorno (Istat, 2020a). Infine, si registrano differenze legate al genere: le percentuali di abbandono per gli studenti sono più alte di quelle delle studentesse in 19 regioni

su 20¹⁰; nel 2020, a livello nazionale la percentuale di abbandono per gli studenti maschi si attesta al 15,6% mentre per le studentesse è di 10,4%, 5,2 punti percentuali più bassa (Istat, 2020a). I dati indicano anche una percentuale di ripetenze maggiore tra i ragazzi che tra le ragazze: 8,2% contro 4,7% (Istat 2019a). In quest'ottica voti bassi e bocciature sono il preludio dell'abbandono scolastico.

Il luogo in cui si vive, lo status socio-economico familiare, l'origine e il genere influenzano dunque i percorsi educativi di studenti e studentesse. Il Covid-19 ha ulteriormente accentuato le differenze tra chi gode di maggiori opportunità socio-economiche e chi no, agendo come amplificatore delle disuguaglianze, e comportando perdite gravi potenzialmente a lungo termine. Non vi sono ancora dati certi sui tassi di dispersione esplicita successivi alla pandemia, ma un primo segnale è che, dopo meno di un anno di pandemia, a settembre 2020, 1 bambino/a su 4 risultava a rischio dispersione per il numero eccessivo

¹⁰ L'Umbria è l'unica regione in cui le ragazze tendono ad abbandonare la scuola in misura maggiore dei ragazzi.



di assenze ingiustificate (Comunità di Sant'Egidio, 2021). Un secondo elemento di valutazione arriva dai dati più aggiornati relativi ai NEET: **nell'anno della pandemia i giovani tra i 15 e i 24 anni che non lavorano né studiano hanno raggiunto il 20,7%** (erano il 18% nel 2019, una percentuale superiore di 8 punti alla media europea).

Abbandonare la scuola o non acquisire le competenze adeguate ha effetti significativi sulle prospettive future di bambini/e e ragazzi/e, riscontrabili nel basso tasso di partecipazione al sistema di educazione terziaria e nell'alto tasso di disoccupazione giovanile. Basti pensare che **in Italia il 64% di coloro che non hanno completato gli studi non trova un lavoro** (Eurostat, 2021a). Nel 2020 **in Italia solo il 27,6% dei giovani possiede una laurea o un titolo di istruzione terziaria** (Istat, 2021a), un dato stabile

negli ultimi tre anni, ma tra i peggiori in Europa (in cui la media è del 29%, cfr. Eurostat, 2021b); **il tasso di disoccupazione della fascia tra i 15 e i 24 anni è del 29,4% con picchi di quasi il 50% in Sicilia, Calabria e Campania**, tutte regioni con tasso altrettanto elevato di abbandono scolastico (Istat, 2021b), contro una media europea del 16,8% (Eurostat, 2021a).

Nel 2020 i giovani tra i 15 e i 24 anni che non lavorano né studiano hanno raggiunto il 20,7%



20,7%

2020

CAPITOLO 2.

UN MONDO DIGITALE

Dopo due anni di pandemia e scuole chiuse, gli studenti e le studentesse di tutta Italia sono tornati sui banchi in seguito al periodo di assenza più lungo di sempre. Le difficoltà per i/le giovani e per gli/le insegnanti non sono state poche, specialmente perché l'Italia si trova indietro rispetto all'Europa in termini di diffusione dei servizi e livelli di competenze digitali. Dopo aver riportato i dati principali in termini di accesso a connessione Internet e ai servizi digitali diffusi tra le famiglie, sono stati analizzati gli effetti e le conseguenze che le lezioni online hanno avuto su bambini e adolescenti. Il quadro risultante è quello di **un sistema scolastico in ritardo rispetto all'integrazione del digitale, che non è pienamente riuscito a evitare i rischi della didattica a distanza né a superare i limiti delle lezioni online**. Esistono, però, esempi positivi di come sfruttare al meglio le potenzialità del digitale, rimettendo studentesse e studenti al centro e aiutandoli ad acquisire le competenze necessarie per muoversi su Internet e con gli strumenti digitali, bilanciando rischi e opportunità.

2.1 Il digital divide: a che punto è l'Italia

Con il termine "digital divide" ci si riferisce al divario esistente tra i cittadini in termini di accesso a Internet e ai servizi digitali e di competenze nell'utilizzo di questi strumenti.

Secondo il Digital Economy and Society Index 2020¹¹, che misura il livello di digitalizzazione dell'economia e della società dei paesi europei, **l'Italia si trova al quart'ultimo posto nella classifica** (25esima posizione su 28 stati membri UE¹²), davanti a Romania, Grecia e Bulgaria (DESI, 2020). Il punteggio italiano è pari a 43,6 mentre la media europea è 52,6, con ben 9 punti di scarto. Ai primi posti vi sono Finlandia, Svezia e Danimarca. In Italia, **l'insufficiente digitalizzazione del paese è causata prevalentemente dalla mancanza generale di infrastrutture adeguate, in particolare di collegamento a Internet veloce, e dal-**

¹¹ L'indice DESI, elaborato dalla Commissione Europea, è un indice composito che riassume gli indicatori rilevanti sulle prestazioni digitali dell'Europa e traccia l'evoluzione degli Stati membri dell'UE, attraverso cinque dimensioni principali: connettività, capitale umano, uso di Internet, integrazione della tecnologia digitale, servizi pubblici digitali. Per maggior info: <https://digital-agenda-data.eu/datasets/desi/visualizations>

¹² L'ultima rilevazione DESI si è svolta quando ancora il Regno Unito era un paese membro dell'UE.

la carenza di adeguate competenze digitali.

Analizzando la composizione dell'indice, balza infatti all'occhio la dimensione del capitale umano: nel 2019, **in Italia solo il 42% delle persone tra i 16 e i 74 anni possiede competenze digitali di base**, contro una media europea del 58%, e del 70% in Germania. Anche analizzando le competenze di alto livello l'Italia si trova ben al di sotto della media europea: tra coloro che terminano la scuola terziaria, solo l'1% ha conseguito una laurea in discipline ICT (*Information and Communication Technologies*), contro una media europea del 3,6% (ibid.). Per quanto concerne l'utilizzo dei servizi Internet, l'Italia rimane ben al di sotto della media UE: **il 17% delle persone non ha mai utilizzato Internet (contro una media EU del 9%), solo il 48% utilizza servizi bancari online (vs 66% in Ue); in generale risultano poco diffuse attività quali lettura di notizie online, shopping online, vendita online.**

Un secondo ordine di problemi riguarda la carenza di infrastrutture adeguate. Nonostante un miglioramento nell'accesso alla banda larga tra il 2018 e il 2019¹³, che ci porta al 17esimo posto in Europa, la disponibilità della fibra ottica rimane al di sotto della media europea (ibid.).

Nel contesto italiano, inoltre, le criticità non riguardano solo la disponibilità di banda veloce/ultra veloce, ma l'accesso a questa. Secondo il Rapporto BES 2020 (Istat, 2021c), **un terzo delle famiglie non dispone di computer e accesso a internet da casa. Se da un lato si può ragionevolmente supporre**



Una famiglia su 3 non dispone di computer e accesso a internet da casa

¹³ Il DESI 2020 si riferisce ai dati relativi al 2019, ultimi disponibili per effettuare il confronto europeo.

Durante l'anno scolastico 2019/20

le scuole italiane sono rimaste

chiuse per 97 giorni su 200 previsti



che l'accesso possa anche avvenire tramite smartphone, d'altro canto l'uso del cellulare non consente una fruizione più completa e articolata (si pensi solo alle difficoltà di seguire una lezione a distanza sullo smartphone al posto del pc).

Se poi si guarda alle differenze regionali, si notano divari enormi tra Nord e Sud del paese su diverse dimensioni riguardanti la digitalizzazione. Seguendo l'impostazione del DESI, l'Osservatorio Agenda Digitale calcola ormai da diversi anni un indice che misura il livello di digitalizzazione delle regioni italiane¹⁴. I divari tra Nord e Sud del paese sono rilevanti. Ad esempio, nel Lazio il 68% di delle famiglie è coperto da banda larga veloce/ultra veloce nel Lazio, contro il 9% della Calabria, ultima regione in classifica nel Desi regionale; in Lombardia il 24,5% delle persone tra i 16 e i 74 anni ha competenze digitali al di sopra del livello base¹⁵, contro solo il 13,6% della Sicilia (Agenda Digitale, 2020).

Da questi dati si può facilmente intuire come i periodi di DaD abbiano

inciso sui percorsi educativi di bambini/e e ragazzi/e: in un paese dove l'accesso alla banda larga non è garantito a tutti e tutte, e dove famiglie e individui hanno scarse competenze digitali, la didattica online non è riuscita a sostituire quella in presenza in modo uniforme e capillare tra categorie sociali e territori. Per far fronte a queste problematiche, durante la pandemia il governo ha introdotto un pacchetto di misure volte a rispondere all'aumento del consumo di servizi di comunicazione elettronica e di traffico di rete. Per quanto concerne le scuole, il MI ha promosso la diffusione di strumenti e piattaforme digitali, la fornitura di dispositivi agli studenti meno abbienti e l'accesso a connessioni ultraveloci e ai servizi connessi (DESI, 2020). Tuttavia, le difficoltà degli studenti e delle studentesse nel seguire la DaD emersi durante, e dopo, i lockdown suggeriscono che il sostegno delle istituzioni non sia stato sufficiente a sopperire alle iniziali lacune. Il trasferimento delle lezioni dall'aula all'online ha acceso i riflettori sulla necessità di imparare a sfruttare al meglio le potenzialità e i limiti del digitale nell'educazioni dei giovani.

2.2 Dai banchi agli schermi: la DaD

Durante l'anno scolastico 2019/20 le scuole italiane sono rimaste chiuse per 97 giorni (su 200 previsti), lasciando a casa in didattica a distanza (DaD) circa 8,5 milioni di studenti. Le chiusure durante la seconda ondata dell'autunno 2020 hanno interessato quasi 4 milioni di studenti delle scuole secondarie, mentre la terza ondata di marzo 2021 ha ricostretto a casa circa 8 studenti su 10, ovvero più di 7 milioni di giovani (cfr. WeWorld (2021), *Mai più invisibili*)¹⁶. In tutto, **gli studenti e le studentesse italiani/e hanno perso 38 settimane di scuola in presenza, dato che ci posiziona in cima alla classifica europea per tempi di DaD più prolungati, al pari della Germania; in Francia, che si posiziona al lato opposto della classifica, le chiusure delle scuole sono durate in media 14 settimane, quasi un terzo rispetto all'Italia** (OECD, 2020b).

La discontinuità della didattica in presenza ha avuto come conseguenza una riduzione delle ore di lezione

¹⁴ Il DESI regionale viene elaborato dal 2016 dall'Osservatorio Agenda Digitale del Politecnico di Milano in collaborazione con AGCOM, CISIS, Regione Emilia-Romagna, Regione Piemonte, e le due in-house ART-ER e CSI Piemonte. Con un impianto metodologico uguale a quello del DESI della Commissione europea, il DESI regionale consente di evidenziare le differenze regionali in termini di digitalizzazione dell'economia e della società italiana.

¹⁵ E tuttavia sotto la media europea del 33%.

¹⁶ L'a.s. 2021/2022 è stato caratterizzato da chiusure localizzate e intermittenti, dovute al rilevamento di casi positivi al Covid-19 nelle aule. Al momento (gennaio 2022), non sono state imposte chiusure generalizzate come quelle degli a.s. 2019/2020 e 2020/2021.

e indebolito i rapporti con una parte degli insegnanti. Grazie ai dati forniti dalla seconda indagine sul Diario degli italiani (Istat, 2020b) si è stimato che, **tra marzo e giugno 2020, solo il 33,7% di bambini e ragazzi di 6-14 anni (1 milione e 700mila) ha fatto lezione tutti i giorni e con tutti gli insegnanti; il 52% (2 milioni 630 mila) ha fatto lezione tutti i giorni almeno con la maggioranza dei docenti; gli altri hanno seguito le lezioni saltuariamente, con solo una parte degli insegnanti e non sempre hanno ricevuto compiti; il 6% non ha mai avuto compiti.** Alla fine dell'anno scolastico 2019-2020 circa 600 mila studenti sono sempre rimasti esclusi da qualsiasi forma di didattica a distanza e non hanno preso parte alle lezioni online, l'8% del totale (Istat, 2020c). **Tale quota sale al 23% tra gli alunni con disabilità** (ibid.). Nell'area del Mezzogiorno le percentuali arrivano rispettivamente al 9 e al 29% (Istat, 2020c).

Circa **600 mila studenti** sono sempre rimasti **esclusi** da qualsiasi forma di **didattica a distanza**

Fonte: Istat, 2020c



Quando la didattica a distanza veniva garantita, le difficoltà sono state in particolar modo sentite dagli studenti provenienti dalle famiglie più povere e meno istruite. Durante i mesi di lockdown, infatti, **circa 3 milioni di studenti tra i 6 e i 17 anni hanno avuto difficoltà a seguire le lezioni, soprattutto a causa della mancanza o inadeguatezza dei dispositivi digitali in**

famiglia, legata alla mancanza di risorse economiche (cfr. WeWorld (2021), *Mai più invisibili*). Anche i dati rilevati sul campo da WeWorld evidenziano grandi limiti in termini di differenze di accesso ai dispositivi digitali: all'inizio della pandemia circa il 70% degli under 18 con cui WeWorld lavora nelle periferie con il Programma Frequenza 200 non possedeva né un pc/tablet né la connessione Internet a casa (cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*). A questo si aggiungono le scarse competenze digitali delle famiglie, che non sono state in grado di seguire i/le figli/e nella didattica a distanza. Infatti, tra le famiglie che non dispongono di una connessione a banda larga, **1 su 2 (56,4%) indica la mancanza di competenze digitali come causa del mancato utilizzo** (Istat, 2019b).

Anche la prontezza e la preparazione degli insegnanti e delle scuole in termini di competenze e di dotazione di strumenti tecnologici si è rive-

quotidianamente gli strumenti digitali nella didattica era solo 1 docente su 2 (47%) (AGCOM, 2019). Oltretutto, le scuole che si sono attivate per sopprimere a queste lacune sono state poche. Secondo un sondaggio condotto dalla Fondazione Agnelli (2021a) nelle scuole superiori **1 docente su 4 dichiara che avrebbe avuto bisogno di supporto e formazione per introdurre innovazioni di metodo nel periodo di didattica a distanza**. Ciò si può collegare in parte all'anzianità del corpo docente; infatti, **l'Italia registra tra tutti i paesi OCSE la percentuale di insegnanti over 50 più alta, in tutti gli ordini di scuola** (OECD, 2021). Nella sola scuola superiore di I grado 1 insegnante su 6 ha più di 60 anni, mentre solo 1 su 100 ne ha meno di 30 (Fondazione Agnelli, 2021b), dato che può incidere sulle capacità e velocità di adattamento a metodi e strumenti digitali. A ciò va aggiunta una modalità di insegnamento meccanica e poco interattiva: **fra l'85% e il 93% degli studenti indica il libro di testo come materiale didattico chiesto dai docenti per le attività durante i periodi di DaD** (ibid.).

In assenza di interventi mirati, si stima che i periodi di DaD produrranno una perdita di apprendimento equivalente a **0,6 anni di scuola e un aumento del 25% della quota di bambini e bambine della scuola secondaria inferiore al di sotto del livello minimo di competenze** (Invalsi open, 2021c). Ma se la didattica a distanza può aver in parte (e per alcuni studenti) contribuito al contenimento della perdita di competenze, la chiusura delle aule ha comunque privato bambini/e e ragazzi/e dell'interazione quotidiana con i coetanei, una perdita di esperienze e di confronto umano i cui effetti negativi sono più difficili da quantificare. In alcuni casi, per far fronte ai limiti intrinseci della didattica a distanza, gli insegnanti hanno assegnato maggiori

lata essenziale¹⁷. Purtroppo, **prima dell'arrivo della pandemia, a utilizzare**

¹⁷ Dal lato delle strutture, sebbene il 97% delle scuole disponesse di una qualche modalità di connessione Internet nel momento della rilevazione dei dati, solamente l'11% aveva a disposizione una rete di connessione superiore a 30Mbps, con importanti differenze per area geografica e grado scolastico (per esempio, meno del 10% delle scuole primarie contro il quasi 25% delle scuole secondarie di secondo grado). Inoltre, il 75% delle scuole dichiarava di spendere meno di 3.000 euro all'anno per canoni di connettività a Internet (AGCOM, 2019). Tutto ciò ha avuto evidenti conseguenze sull'offerta formativa messa a disposizione durante i periodi di didattica a distanza, che nella gran parte dei casi si è rivelata più un processo di digitalizzazione di emergenza, che una vera e propria innovazione digitale (Agasisti, 2021; cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*).

quantità di compiti: **8 studenti su 10** affermano di aver avuto una mole maggiore di lavoro da svolgere in autonomia durante i periodi di DaD rispetto a quelli in cui le lezioni vengono svolte in presenza (Cognia, 2020). I più recenti dati PISA sul benessere degli studenti suggeriscono che **quello italiano è già uno dei sistemi scolastici più stressanti del mondo: più della metà gli studenti dichiarano di sentirsi nervosi mentre studiano, rispetto alla media OCSE del 37%** (OECD, 2018). L'aumento dei carichi di lavoro rischia, quindi, di tradursi in un **aumento dello stress più che in un metodo efficace per far fronte alle perdite di apprendimenti.**

2.3 Interconnessi o iperconnessi? I rischi del digitale

I prolungati periodi di chiusura durante la pandemia da Covid-19 hanno reso evidente che la scuola è molto più che “la lezione” **in sé: sugli apprendimenti influiscono, tra le altre cose, la relazione con i pari e con il mondo adulto e l'essere inseriti in un ambiente di apprendimento appropriato, in grado di favorire il benessere ed evitare lo stress, con ricadute positive sul rendimento scolastico** (Fondazione Agnelli, 2021b; cfr. WeWorld (2021), *La scuola che vorremmo*).

Stando a un sondaggio tra un campione di studenti americani condotto da Barnes and Noble Education (2020), **il 64% degli studenti ha dichiarato di avere avuto difficoltà a mantenere la concentrazione durante le lezioni online** e di aver avvertito preoccupazioni riguardo la capacità di mantenere alta la motivazione nel lungo periodo. **Più della metà (55%) ha sofferto per la mancanza di relazioni sociali**, sottolineando anche di avere l'impressione di apprendere più facilmente quando

a contatto con compagni/e; **il 45% teme che la DaD avrà ricadute sulle loro performance scolastiche, dichiarandosi preoccupato/a di non riuscire a raggiungere i risultati pre-pandemici**; il 12% ha espresso preoccupazione per il fatto che la loro connessione a Internet non fosse abbastanza stabile e/o veloce. In Italia, lo stesso Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi ha confermato gli effetti deleteri della DaD sulla concentrazione, elevati livelli di stress e depressione (Lazzari, 2021).

Mentre da un lato la tecnologia e le soluzioni digitali offrono opportunità significative per la formazione di bambini e bambine, questi stessi strumenti possono accrescerne l'esposizione a svariati rischi. **Già prima della pandemia lo sfruttamento sessuale online, i contenuti dannosi, la disinformazione e il cyberbullismo minacciavano i diritti, la sicurezza e il benessere mentale della popolazione under 18** (Unicef, 2021). L'aumento del tempo trascorso davanti allo schermo potrebbe avere delle conseguenze, specialmente per quei bambini e quelle bambine che stavano già subendo danni, online o offline.



Simona Ferrari, coordinatrice del CREMIT (Centro di Ricerca per l'Educazione ai Media, all'Informazione e alla Tecnologia), Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

“Cosa non ha funzionato nella nostra esperienza con il digitale? Vorrei segnalare alcuni punti. Innanzitutto il confondere comunicazione con partecipazione. Ci siamo resi conto di quanto sia stato difficile passare dalle comunicazioni digitali alla partecipazione attiva vera e propria. Nell'ambito educativo la partecipazione è qualcosa di profondo che necessita di uno scambio, di feedback. Tutto questo si è perso perché mancava la fisicità. Un'altra fatica è stata quella della gestione del carico cognitivo. Negli ultimi mesi si è parlato del fenomeno della “Zoom Fatigue”: il tempo online ha un carico pesante che è dato dallo sguardo molto ravvicinato, dall'essere “allo specchio” tutto il giorno. Non essendoci alcuna forma di controllo sulla componente non verbale, siamo sempre alla ricerca di qualche indicatore che ci aiuti a ricodificare la situazione. In tutta questa performatività, si è persa la socializzazione, lo stare dentro una relazione.”

TORNARE A SCUOLA:

VADEMECUM PER STUDENTI, DOCENTI E GENITORI

A cura di Alberto Pellai, medico e psicoterapeuta



Per il rientro a scuola nel settembre 2021 WeWorld ha realizzato, in collaborazione con il medico e psicoterapeuta Alberto Pellai, il **vademecum TORNARE A SCUOLA** rivolto a preadolescenti, genitori e insegnanti pensato per accogliere al meglio i ragazzi e le ragazze accompagnandoli/e in questa nuova “normalità” scolastica, con consigli dedicati per affrontare al meglio la ripartenza. Tra i punti trattati nel vademecum, ve ne sono alcuni sul tema del digitale:



Tratto da **5 PAROLE E 5 CONSIGLI PER PREADOLESCENTI**

INTERCONNESSI SÌ, IPERCONNESSI NO

La vita online mi permette di entrare in contatto con tanti amici e amiche, di esplorare nuovi mondi e può rappresentare un'occasione di crescita se la so utilizzare bene, avendo ben chiari limiti e regole, perché tutto ciò che faccio e sperimento online sia a sostegno della mia crescita e del mio benessere. A volte, la vita online si trasforma in un mondo parallelo dove ci si perde, ci si fa male, si fanno brutti incontri. Per alcune persone la vita online può diventare un sostituto della vita reale, generando dipendenza e trasformando il mondo virtuale in un territorio pieno di ostacoli e insidie.



Tratto da **5 SFIDE EDUCATIVE PER I DOCENTI della scuola secondaria di I grado**

EDUCAZIONE DIGITALE

I ragazzi e le ragazze hanno acquisito nuove competenze digitali, ma non sempre le hanno trasformate in opportunità di crescita. Potrebbero aver sperimentato comportamenti a rischio come cyberbullismo, dipendenza da videogiochi e social, frequentazione di siti pornografici. L'educazione digitale rappresenta una risorsa, oggi più che mai necessaria, per aiutare chi cresce a rendere la rete e la vita online un'opportunità e non un rischio. La scuola può essere un partner di importanza fondamentale e strategica per l'educazione digitale delle nuove generazioni.

La crescente preoccupazione riguardo il tema dei diritti online di bambini/e e ragazzi/e è evidente nelle recenti azioni della Commissione Europea sui diritti dell'infanzia. A marzo 2021, la Commissione ha infatti rilasciato un Commento Generale¹⁸ contenente le linee guida delle azioni che gli stati membri dovrebbero applicare nei prossimi anni per garantire i diritti di

bambini e giovani online. Nel commento viene sottolineata l'importanza di adottare misure che, nel tentativo di proteggere la popolazione under 18, non minino il loro diritto di accesso all'informazione e alla libertà di espressione. Anche l'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (AgiA) si è espressa in merito, sostenendo che **le restrizioni imposte dalla pandemia hanno reso evidente quanto il diritto alla connessione sia centrale, per istruzione, socialità, gioco e pari**

opportunità di crescita (AGIA, 2021). **L'accesso a Internet è un diritto umano da riconoscere come fondamentale e diventa quindi ancor più importante che bambini/e e ragazzi/e sappiano fare buon uso delle potenzialità della rete e che, allo stesso tempo, siano protetti da ogni tipo di rischio** (ibid.).

¹⁸ Per maggiori informazioni si veda CRC/C/GC/25 https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/GC/25&Lang=en

2.4 Digitale: istruzioni per un (buon) uso

Il fatto che la DaD abbia evidenziato le criticità che il digitale comporta non significa che il suo utilizzo debba essere abbandonato a priori. Gli strumenti digitali hanno, infatti, infinite potenzialità e una maggiore consapevolezza dei loro limiti e rischi può solo aiutarci a sfruttarli al meglio.

Un importante spunto di riflessione su cui la DaD ha acceso i riflettori è lo spazio della scuola. Per la prima volta, con le lezioni online, la scuola è arrivata direttamente nelle case di ragazze e ragazzi, con tutte le difficoltà e le eccezioni già evidenziate. **In un momento in cui nulla era “normale”, la scuola, e gli attori che regolarmente operano al suo fianco, hanno dovuto reinventarsi e far sentire la loro presenza, permettendo a bambini/e e ragazzi/e di rimanere in contatto e, di sviluppare nuovi canali di comunicazione e condivisione.**

Un altro aspetto positivo dell'utilizzo del digitale nelle scuole è la possibilità per bambine/i e ragazze/i di sviluppare competenze trasversali (autonomia, risoluzione creativa dei problemi, collaborazione e solidarietà, per citarne alcune) che saranno utili per il resto della vita. Se sfruttati nel modo giusto, gli strumenti di E-learning possiedono una maggiore flessibilità e capacità di adattamento alle necessità dei singoli studenti, oltre a offrire opportunità di interazione potenzialmente senza limiti. Lo stesso Ministero dell'Istruzione, ad agosto 2020, ha pubblicato le linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI)¹⁹ sostenendo che

¹⁹ Previste dal Piano per la ripresa di settembre presentato lo scorso 26 giugno e passate al vaglio del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione. Per maggiori informazioni si veda <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicate-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata>

Considerando il ruolo che il digitale ha assunto negli ultimi anni e la sua importanza nello sviluppo economico e sociale dei paesi, alla voce “Digitalizzazione, Innovazione, Competitività e Cultura” del PNRR sono stati stanziati 49,86 miliardi di euro, che sebbene non interamente legati a interventi in ambito educativo, dovrebbero comportare un miglioramento anche in questo campo.

questa, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento, deve essere rivolta a tutti gli studenti della scuola secondaria di II grado, come modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza. La progettazione della didattica in modalità digitale deve tenere conto del contesto e assicurare la sostenibilità delle attività proposte e un generale livello di inclusività, evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza²⁰.

²⁰ Tuttavia, si sottolinea che nel caso di alunni/e con disabilità ovvero in condizioni di fragilità emotiva o socio-economica, la modalità didattica da privilegiare è in ogni caso quella in presenza. Eventualmente, solo d'intesa con le famiglie interessate si potranno prevedere turni che alternino la distanza alla presenza.



Elena Mosa, ricercatrice di INDIRE, incaricata del progetto Avanguardie Educative

“Quando si parla di digitale il punto da cui partire è capire come andare oltre la mera trasposizione e le dinamiche governate prettamente dalla lezione frontale. Nel primo periodo di lockdown c’era stata una tendenza a trasporre le normali misure didattiche sul digitale. Le scuole che si erano già messe in cammino con Avanguardie Educative, invece, si sono trovate un po’ meno impreparate rispetto alle altre perché erano coscienti del fatto di dover progettare e usare consapevolmente il digitale, se serve e quando serve. Per Avanguardie Educative le ICT (tecnologie di informazione e comunicazione) non sono né ospiti sgraditi, né protagonisti. Sono solo i nuovi mezzi con cui è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento, rappresentare la conoscenza, ampliare gli orizzonti e le fonti del sapere, condividere e comunicare, sempre e ovunque (mobile learning). Le ICT favoriscono nuove metodologie cooperative di scrittura, lettura e osservazione dei fenomeni; consentono la rappresentazione dei concetti avvalendosi di ambienti di simulazione, di giochi educativi, di applicazioni e software disciplinari. Usiamo il digitale quando serve, quando ha un ruolo efficace. Altrimenti è una semplice elettrificazione e digitalizzazione della scuola.”

I GIOCHI URBANI

Un esempio di come rinnovare attività di svago sfruttando le potenzialità del digitale

Tra le attività previste nel progetto R.E.A.C.T.* erano compresi alcuni giochi (i cosiddetti giochi urbani) volti a esplorare gli spazi scolastici e quelli pubblici, del territorio in cui i/le ragazzi/e vivono e studiano. Purtroppo il Covid-19 e i conseguenti lockdown hanno generato una situazione in cui lo spazio urbano e sociale nel quale avrebbero dovuto svolgersi questi giochi ha smesso di esistere. Questa condizione ha comportato una rimodulazione dell'approccio ai giochi, spostando le arene di gioco dalla realtà fisica della città alla simulazione virtuale su Google Earth. In questo modo il progetto è riuscito a preservare le sue finalità: stimolare la partecipazione dei ragazzi alla definizione dei giochi urbani e attivare processi di conoscenza, appropriazione e riappropriazione dei territori in cui vivono. Non solo: il trasferimento dei giochi dal reale al virtuale ha facilitato anche l'interazione tra territori e tra ragazzi/e di diversi territori, favorendo uno scambio che nel programma iniziale di progetto non era previsto. Le esperienze di gioco hanno raccontato il vissuto dei ragazzi/e in relazione ai loro territori e costituito un'occasione di coesione territoriale tra i vari luoghi del progetto. Inoltre, la virtualità del simulatore geografico ha permesso di andare a visitare anche luoghi lontani e ha consentito la partecipazione di più di 2000 ragazzi/e (cfr. WeWorld (2021), *Quando educa il villaggio*). L'occasione generata dal Covid-19 ha condotto il progetto in territori inesplorati, comportando un generale arricchimento dei contenuti (per i ragazzi e le ragazze coinvolte nei disegni dei giochi) delle attività e delle realtà dei centri territoriali e degli expertise degli operatori.



* R.E.A.C.T. - Reti per Educare gli Adolescenti attraverso la Comunità e il Territorio - è un progetto selezionato e finanziato dall'impresa sociale Con I Bambini nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, volto a favorire l'inclusione e il benessere di ragazze e ragazzi che vivono in contesti difficili. Il progetto, della durata di 3 anni (2018-2021) è stato implementato in 10 territori di 6 regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Lazio, Campania, Sicilia, Sardegna), in quartieri periferici caratterizzati da disagio socioeconomico. Il progetto si è sviluppato attraverso un modello innovativo che mira da un lato a rafforzare gli adolescenti, specie i gruppi più vulnerabili, migliorandone le competenze nel passaggio critico tra I e II grado della scuola secondaria; dall'altro a potenziare i soggetti (formali: insegnanti, operatori sociali e informali: famiglie, volontari, cittadini, operatori territoriali) che rappresentano, a vario titolo, la comunità educante. Per info: <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/react-quando-educa-il-villaggio>



L'APP DI S.P.A.C.E.

Un esempio di come il digitale possa contribuire allo sviluppo di competenze trasversali

Una delle iniziative ideate recentemente da WeWorld è l'applicazione Space* legata all'omonimo progetto S.P.A.C.E. (Studenti Pendolari Acquisiscono Competenze Educative) di WeWorld nata proprio per stimolare la creatività di ragazze e ragazzi attraverso lo strumento digitale. L'app permette ai giovani pendolari di raccogliere le fotografie scattate durante i loro spostamenti da/verso la scuola, per poi essere sovrapposte, sfumate e modificate con dei filtri pittorici. A questo si aggiunge la possibilità di affiancare l'immagine a un testo così da raccontare il proprio viaggio verso la scuola attraverso un'unica composizione. Oltre a permettere ai ragazzi/e di esprimersi, questo strumento trasforma il pendolarismo in un vero e proprio viaggio artistico. Il progetto è collegato anche a un concorso nazionale: le immagini più belle caricate sull'applicazione non solo vengono esposte a una mostra pubblica, ma premiate con un notebook (primo posto), uno smartphone (secondo posto) e una carta regalo di Trenitalia (terzo posto) ... tutto il necessario per intraprendere un nuovo viaggio.

* Per approfondimenti <https://www.weworld.it/news-e-storie/news/appspace-mai-piu-noia-nel-percorso-da-casa-a-scuola>



CAPITOLO 3.

CRESCERE E STARE BENE: OLTRE LA SCUOLA

Nei periodi di lockdown dovuti alla pandemia, **oltre alla scuola si sono interrotte tutte le attività extra-scolastiche che contribuiscono alla crescita di bambini/e e ragazzi/e, aiutando- li/e a sviluppare le competenze non cognitive e al loro benessere, inteso come lo stare bene.** L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce la salute non come uno "stato" fisso, ma una condizione dinamica di equilibrio fisico, psichico, mentale e sociale, che si fonda sulla capacità del soggetto di interagire con l'ambiente circostante in maniera positiva (Schools for Health, 2015). In questo capitolo, è stata quindi analizzata l'evoluzione dello stato psico-fisico di bambini/e e giovani per ricavare un quadro completo di come la pandemia abbia impattato sulle loro vite, pur nella consapevolezza che per comprendere le conseguenze a lungo termine serviranno anni. Le prime indagini mostrano un aumento dei disturbi mentali diffusi tra la popolazione under 18, dovuti, tra le altre cose, alla mancanza di relazioni e di svago: ciò dimostra ulteriormente la necessità di garantire l'accesso e la continuità delle attività

extra-scolastiche. Per evitare che gli effetti siano irreversibili, è necessario agire subito, supportando la scuola nella sua missione educativa, coinvolgendo i soggetti presenti sul territorio e rimettendo al centro i giovani e i loro bisogni.

3.1 Non si impara solo a scuola

I periodi di DaD hanno confermato che l'educazione non può limitarsi all'acquisizione di nozioni di matematica, italiano e scienze, ma dovrebbe articolarsi in un insieme di esperienze culturali, sportive, sociali e relazionali che contribuiscono a formare il capitale umano di bambini/e e ragazzi/e (cfr. WeWorld (2021). *La scuola che vorremmo: Il dirigente del tempo extra-scuola*).

La scuola, in quanto fulcro indiscusso del processo educativo, è un presidio fondamentale per fare queste esperienze e per contrastare il perpetuarsi delle disuguaglianze, ma **non sempre il tempo speso tra compiti e lezioni è**

sufficiente per fornire ai giovani tutti gli strumenti e le competenze necessarie a vivere una vita soddisfacente, e in cui tutte le loro potenzialità siano sfruttate. In questo senso, è necessario coinvolgere nel processo tutti gli attori della comunità educante²¹, al fine di arricchire l'offerta formativa e valorizzare il territorio. Poiché la povertà educativa tende a trasmettersi di generazione in generazione, la presenza di un'offerta ludico-culturale nel territorio risulta di particolare importanza per i giovani provenienti dalle famiglie più svantaggiate dal punto di vista economico-sociale. **Un esempio di come il capitale umano familiare incida sui figli e la loro formazione è dato dal fatto che, in Italia, se i genitori non leggono, solo il 30,8% dei figli/e diventeranno lettori, mentre se i genitori leggono la percentuale sale al 66,9%** (Openpolis, 2019).

²¹ Per comunità educante si intende l'insieme dei soggetti coinvolti nella crescita e nell'educazione di bambini/e e adolescenti: in primis scuola e famiglia, ma anche organizzazioni del Terzo settore, privato sociale, istituzioni, società civile, parrocchie, università, le ragazze e i ragazzi stessi. Comunità educante è l'intera collettività che ruota intorno ai più giovani. Una comunità che cresce "con" loro, e non solo per loro; che educa gli adulti del domani, ma che si fa anche educare e cambiare da loro (Con I Bambini, 2021).

Se i genitori non leggono,
solo il 30,8% dei figli/e
diventeranno **lettori.**

Se i genitori leggono,
la percentuale sale al **66,9%**

Fonte: Openpolis, 2019



Un altro elemento che incide sul rischio di povertà educativa è il luogo in cui si nasce e si cresce: l'espressione **"location matters"**²², infatti, rimanda alla tesi secondo cui **le caratteristiche e le offerte del luogo dove le persone crescono e vivono sono cruciali nel plasmare le opportunità di vita individuali**. Per esempio, **In Italia ci sono circa 0,5 musei e 2,6 biblioteche ogni 1.000 bambini/e di età compresa tra gli 0 e i 17 anni** (Istat, 2019c): ciò significa che non tutti/e i bambini/e hanno le stesse opportunità di accesso a questi luoghi di svago e cultura. Nel 2020, **il 20% dei giovani tra i 6 e i 24 anni non praticava alcuna attività sportiva e, oltre alle ragioni economiche, il 10% identificava la mancanza di impianti nel territorio come principale motivazione** (Openpolis, 2021).

Con i lockdown e le misure restrittive legate al Covid-19, insieme alla scuola sono venute meno quasi tutte le possibilità di accesso ad attività extra-curricolari sportive e culturali e alle occasioni di svago, socialità e crescita. Questa privazione, tuttavia, ha colpito in misura maggiore le famiglie più povere che, non disponendo di sufficienti risorse economiche non hanno potuto investire in simili attività al momento delle riaperture, con la conseguenza che gli effetti sulle perdite di capitale umano saranno più dure per ragazze/i e bambini/e provenienti da queste famiglie (cfr. WeWorld (2021), *La scuola che vorremmo: rimodulazione del calendario scolastico*).

Una prima misura di come la pandemia ha impattato in misura maggiore su coloro che provengono dai contesti più svantaggiati è emersa durante l'estate 2020. **Per far fronte alle riaperture e alle misure anti-contagio,**

si è registrato un rincaro dei prezzi dei centri estivi. Il rapporto ridotto di bambini/e e ragazzi/e per animatore e le procedure di sanificazione hanno portato a un aumento medio delle rette di circa il 30% (Gagliardi, 2020). Inoltre, in molti casi è stato chiesto alle famiglie di fornire il pranzo da casa. **In questo modo, il diritto al gioco, allo svago e al tempo libero (riconosciuto e protetto dalla CRC all'art.31) non è stato garantito a tutti e tutte.**

Per permettere a tutti gli studenti e a tutte le studentesse, ma specie a coloro più a rischio di esclusione sociale, di recuperare le competenze cognitive e non cognitive sarà fondamentale agire trasversalmente. Per farlo, è

necessaria l'azione congiunta di tutti i soggetti coinvolti nell'educazione dei giovani: scuola, genitori, agenzie educative presenti sul territorio, gli stessi studenti e studentesse, ovvero l'insieme della comunità educante.

3.2 Occhio alla salute

Pandemie, disastri naturali e altri eventi catastrofici possono avere conseguenze significative sulla salute mentale delle persone. **Nel caso della crisi da Covid-19, fattori che possono aver causato stress psicologico o**



Tratto dal **vademecum TORNARE A SCUOLA**



5 CONSIGLI PER GENITORI DI PREADOLESCENTI

PER CRESCERE UN FIGLIO, CI VUOLE UN VILLAGGIO

Il/la preadolescente ha bisogno di partecipare ad attività educative alternative e integrative a quelle proposte in famiglia. In questo ambito si confronta con altri stili educativi che vengono proposti da adulti che hanno competenze e che li coinvolgono in esperienze e attività che integrano il progetto proposto in famiglia. Associazioni sportive, oratori, scoutismo, centri di aggregazione giovanile e tutte le agenzie educative che fanno proposte ai preadolescenti sono la "comunità educante" presente sul territorio con la quale ogni famiglia deve allearsi. È in quella rete, che rappresenta un vero e proprio villaggio, che i nostri figli e figlie possono sperimentare ciò che a loro serve per crescere preparati alla vita.

²² Ripresa recentemente dal gruppo di ricercatori dell'Osservatorio Opportunity Insights, un istituto di ricerca statunitense fondato da un gruppo di ricercatori d'eccezione, come Raj Chetty, John Friedman, and Nathaniel Hendren, dedicato allo studio e all'analisi delle disuguaglianze.

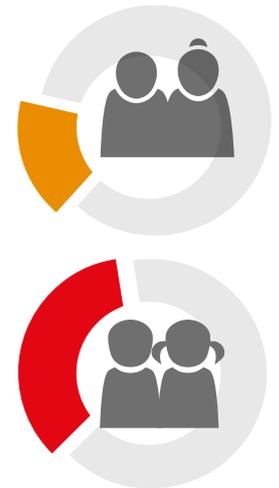
altri disturbi anche più preoccupanti sono legati al rischio di essere infettati e agli stessi lockdown, che hanno comportato una nuova condizione di isolamento fisico, distanza sociale e la repressione della “normale” routine giornaliera (Biondi e Iannitelli, 2020). Questi fattori di stress possono comportare un profondo sconforto emozionale, essendo legati a eventi altamente traumatici ed eccezionali, ma anche a un forzato cambiamento di abitudini. **La quarantena, e più in generale l'isolamento sociale, producono infatti cambiamenti fisiologici e sociali, come l'alterazione del ritmo sonno-veglia, dell'attività fisica, dell'alimentazione, dell'esposizione alla luce solare (ibid.). In Italia, il rischio di vivere questi disturbi è stato particolarmente alto per bambini/e e ragazzi/e, poiché hanno dovuto subire misure restrittive e chiusure scolastiche in media più prolungate degli adulti.**

A livello globale, l'OMS (2020) riferisce che, **in seguito alla pandemia, almeno il 10% dei bambini e il 20% degli adolescenti rischiano di sviluppare disturbi mentali.** Recentemente, molti studi condotti in Italia hanno confermato questa preoccupazione, analizzando il disagio psicologico provato da bambini e adolescenti. Secondo la Sip (Società Italiana Pediatria, 2021), se durante la pandemia gli accessi totali degli under 18 al pronto soccorso si sono dimezzati (-48,2%), **quelli per patologie di interesse neuropsichiatrico sono andate contro tendenza, registrando un aumento dell'84% tra marzo 2019 e marzo 2020.** In particolare sono aumentati del 147% gli accessi per “ideazione suicidaria”, seguiti da depressione (+115%) e disturbi della condotta alimentare (+78,4%) (ibid.). Dall'inizio della pandemia, il 16,5% della popolazione italiana ha manifestato sintomi di depressione, ma tra i più giovani questo percentuale sale al 34,7% (Fondazione Italia in

Dall'inizio della pandemia, **il 16,5%** della popolazione italiana ha manifestato sintomi di **depressione.**

Tra i più **giovani** la percentuale sale al **34,7%.**

Fonte: Fondazione Italia in Salute, 2021



Salute, 2021). Secondo un sondaggio condotto da Humanitas (2021), **le persone di età compresa tra 12 e 24 anni sono state le più colpite psicologicamente, soprattutto i giovani studenti, profondamente influenzati dalla prolungata chiusura delle scuole e dall'insegnamento a distanza.** Anche dal Rapporto dell'Istituto Superiore di Sanità sulla promozione della salute mentale infantile in tempo di Covid-19 (2020), si evince chiaramente l'esistenza di un rischio per la salute fisica e mentale per alcune fasce di popolazione, tra cui bambini/e e adolescenti (non necessariamente affetti da pre-esistenti difficoltà adattive), dovuti a fattori stressogeni quali l'isolamento in ambiente domestico, la chiusura prolungata della scuola, la mancanza di contatti fisici tra pari. Un altro studio dell'ospedale pediatrico Gaslini (2020) ha mostrato che **il 60-70% della popolazione pediatrica generale ha sviluppato un malessere che potrebbe provocare disturbi del sonno, irritabilità e difficoltà di concentrazione tra bambini, e ansia e depressione negli adolescenti.** Inoltre, **la seconda ondata dell'autunno 2020 ha visto un aumento del 30% in ricoveri psichiatrici per autolesionismo e tentato suicidio; il 65% dei bambini ricoverati da ottobre 2020 ha infatti tentato il suicidio o praticato un marcato autolesionismo.** Anche **la diffusione**

dei disturbi alimentari è peggiorata, con un aumento delle richieste di aiuto del 28% solo per i casi di anoressia (Il Sole 24 Ore, 2021). La situazione è particolarmente a rischio per bambini/e e ragazzi/e provenienti da contesti socio-economici difficili. Lo studio dell'ospedale Gaslini (2020) ha messo in luce che il livello di gravità dei comportamenti disfunzionali dei bambini e dei ragazzi è statisticamente associato al grado di malessere dei loro genitori. **Questo significa che all'aumentare dei sintomi di stress causati dall'emergenza Covid-19 nei genitori (disturbi d'ansia, dell'umore, del sonno, consumo di farmaci ansiolitici), aumentano i disturbi comportamentali e della sfera emotiva nei bambini e negli adolescenti.** Anche Unicef (2021), ha confermato gli effetti negativi sono stati più marcati per le famiglie più vulnerabili, poiché la chiusura della scuola e dei servizi in generale ha comportato l'interruzione di forme di protezione e sostegno psicologico fondamentali²³.

²³ A seguito della rimozione dalla Legge di Bilancio 2022 del cosiddetto “Bonus psicologo”, si è scatenato un ampio dibattito. Una simile misura di sostegno, infatti, è considerata quantomai necessaria, specie per far fronte alle difficoltà manifestate dalla popolazione under 18. Diverse le iniziative di mobilitazione sia da parte della società civile che dalla politica (ad esempio, è stata avviata una petizione online per garantire il servizio ai giovani tra i 10 e i 25 anni, mentre Regione Lombardia ha introdotto la figura dello “psicologo di base” per garantire una copertura da parte della medicina territoriale anche in questo campo). A febbraio 2022 il Ministero della Salute ha, dunque, proposto un emendamento al Decreto Milleproroghe volto a stanziare 20 milioni di euro per garantire l'accesso alle cure per la salute mentale. L'emendamento è stato approvato il 17 febbraio 2022.

3.3 La scuola che vorremmo

Come emerge dai dati e dalle testimonianze riportate finora, è verosimile ritenere che il calo degli apprendimenti e della motivazione a

studiare possa essere strettamente collegato anche alla scarsa socialità e all'isolamento che la DaD ha comportato. In un sondaggio svolto dalla

Fondazione Italia in Salute (2021) **più di 20.000 studenti e studentesse delle scuole superiori di età compresa tra i 14 e i 18 anni hanno dichiarato**



Silvia Panzavolta, psicologa-psicoterapeuta, mediatrice linguistica e ricercatrice di INDIRE

“Al momento c’è una grande attenzione, cresciuta con l’arrivo della pandemia, rispetto agli scenari della costruzione di futuri dell’educazione dopo il 2030. Unesco, ad esempio, ha lanciato due iniziative interessanti: “Education in a post-Covid world: 9 ideas for public action” e “Learning to become”. Entrambe accendono i riflettori sulla necessità di coinvolgere i giovani nel futuro della loro educazione, che dovrà essere relazionale e collettiva. Un altro importante riferimento è dato dalla strategia LifeComp dell’Unione Europea, un framework per sviluppare le competenze di tipo personale e sociale per “imparare a imparare”. Si cerca di portare sempre più attenzione sul benessere di studenti e studentesse e sul clima che si crea a scuola, partendo dalla classe. Bisogna ricordare che il clima che si crea in una classe è direttamente collegato al successo formativo, per questo è importante fare attenzione a questi parametri sociali e comportamentali. Ciò è in linea con i più recenti indirizzi delle neuroscienze, che non individuano più una divisione tra cognizione ed emozione, ma parlano di pensiero emotivo. Per sviluppare questo pensiero emotivo è importante concentrarsi sul sostegno ai processi di autonomia, sul riconoscimento delle emozioni e di quei cortocircuiti quali il pregiudizio, ma anche sulla collaborazione e il peer-tutoring”



Emanuele Fusi, pedagogo e formatore

“Se non discutiamo e cambiamo la forma rigida, la forma disciplinante dell’esperienza, la scuola non cambierà. Senza mettere in discussione questo, le innovazioni didattiche rischiano di essere orpelli su un paradigma immutato. Se vogliamo “mettere in cattedra lo studente”, che è una provocazione felice, occorre dunque mettere mano alla forma tradizionale-disciplinante della scuola. Il Covid-19 ha scompaginato tutto, ha fatto emergere come questa forma sia inopportuna, ma non è detto che la pandemia sia la “catastrofe vitale” che potenzialmente potrebbe essere. Se ci guardiamo attorno per molti versi l’ambizione massima è il ritornare alla normalità, il tornare a scuola per “poter fare meglio le verifiche”. L’aver messo in evidenza la crisi di un modello non provocherà necessariamente un’innovazione, una trasformazione che richiede un cambio di “forma”. Come possiamo allora pensare una rigenerazione? La scuola si rigenera quando si ri-pensa come uno spazio di protagonismo reale, e cioè è istituita come esperienza di incontro tra le generazioni che si riconoscono, costruiscono legami, aprono lo spazio del futuro. La scuola è e deve essere un’esperienza di senso. Deve ridiventare un’esperienza orientativa, in grado di aiutare il soggetto nell’incontro col mondo e con gli altri, della scoperta del proprio desiderio e dell’essere parte di una storia, una cultura, una comunità più ampia.”

che ciò che più è mancato loro è ridere con i compagni di scuola (89%) e la loro vicinanza fisica (68%). Se da un lato la prospettiva è preoccupante, dall'altro è necessario sfruttare questo momento storico per riorganizzare il sistema scolastico e ripensare i processi educativi nella loro totalità e complessità, riconoscendo l'importanza delle esperienze culturali, ludico-sportive e di svago per lo sviluppo personale e del capitale umano dei giovani. La centralità dei bisogni di bambine/i e ragazze/i è fondamentale e non può non tenere conto degli aspetti psico-emozionali che sono emersi con forza con la pandemia.

La scuola, però, non può farsi carico da sola della formazione e del benessere di studenti e studentesse. **La pandemia ha evidenziato con forza come solo un'azione concertata di tutti gli agenti educativi possa essere veramente efficace, specie in situazioni emergenziali come quella recentemente vissuta.**

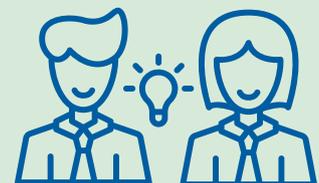
Un esempio di collaborazione proficua viene dall'esperienza del *Community Worker (CW)*, implementata da WeWorld in diversi territori italiani nei suoi 10 centri educativi. Il CW (letteralmente un "lavoratore di comunità") è un facilitatore che sviluppa connessioni e opportunità di relazione nel quartiere, affinché la

comunità educante diventi una risorsa per rispondere ai bisogni dei giovani, offrendo occasioni di supporto, cura, animazione e socializzazione. Questa figura, nata per rispondere ai bisogni della comunità educante nell'ottica di contrastare e prevenire la povertà educativa, si è dimostrata di fondamentale importanza, specialmente nei periodi di lockdown, riuscendo a mantenere solido il rapporto con i giovani beneficiari, tenendo insieme i pezzi e contribuendo a diminuire il rischio di dispersione scolastica²⁴.

²⁴ Per maggiori info si veda WeWorld (2021), *Il Community Worker nel progetto R.E.A.C.T.*, https://back.weworld.it/uploads/2021/02/REACT_ricerca-azione-Com-Worker_bozza-7_singole.pdf

LA FIGURA DEL COMMUNITY WORKER

Francesca La Torre, educatrice del centro R.E.A.C.T. nel quartiere di Porta Palazzo a Torino, **racconta l'esperienza del Community Worker**



“Il Community Worker passa attraverso i banchi, entra nelle scuole e cammina per i corridoi delle istituzioni, dei servizi socio-assistenziali di circoscrizione, si ritrova nelle stanze del Comune per poi tornare sulla strada incanalando di continuo bisogni e risorse. I bisogni si incontrano infatti con le risorse della comunità in un dialogo spesso difficile da costruire e portare avanti, ma che quando si avvia, perdura nel tempo e genera benessere e cambiamento. L'ascolto è la chiave di costruzione del dialogo e della connessione, sia nei luoghi formali che nella strada, sia nel tempo lavorativo che in quello quotidiano. L'apertura e la capacità di mediazione sono gli strumenti che il Community Worker porta sempre con sé quando percorre queste strade e incontra persone e storie.

Il lavoro del Community Worker è come quello di una sarta: nella sua quotidianità fa un lavoro di tessitura di relazioni, di valorizzazione del singolo con e per la comunità tutta, con un continuo susseguirsi di azioni per conoscere che anticipa l'azione. L'ago traccia la strada, aggancia e indirizza per poi tirare il filo della relazione e unire i pezzi. Il filo trova le connessioni e crea il percorso, unisce i pezzi del vestito che incontra e li collega saldandoli insieme. Ogni pezzo porta con sé risorse e bisogni, desideri e competenze che si uniscono a quelle di altri e creano la comunità. Come la sarta riesce a valorizzare singoli pezzi di stoffa cucendoli insieme per creare abiti, così fa il Community Worker con le persone e le realtà che incontra. Ogni pezzo del vestito che cuce insieme ad altri si connette ad altri pezzi apparentemente lontani e spesso lo scambio inaspettato genera più di quello ragionato.”



CAPITOLO 4.

NUOVI ORIZZONTI: UNO SGUARDO DOPO LA PANDEMIA

La crisi pandemica, con le sue misure di lockdown e le conseguenti chiusure delle scuole, ha costretto a un ripensamento del modo di fare scuola e di educare. **I lunghi mesi di DaD hanno reso ormai palese che l'educazione della popolazione under 18 non può passare solo per le mura di un istituto scolastico.** Proprio la sfida della DaD ha evidenziato con forza le carenze del sistema d'istruzione italiano, presenti ormai da tempo, e ha portato a una riflessione obbligata su come migliorare l'accesso alla conoscenza, la qualità dell'apprendimento e la riduzione delle disuguaglianze (cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*).

4.1 Bambini e bambine al centro

La crisi educativa che ha colpito bambini/e e adolescenti nel corso di questi due anni ha avuto, e avrà, conseguenze, producendo effetti significativi anche sulla loro sfera personale e sociale. **L'educazione degli under 18 non può essere concepita come mera trasmissione di conoscenze e nozioni a scuola, ma deve essere intesa (e concretizzata) come un insieme di esperienze culturali, sportive, sociali e relazionali.** In quest'ottica è necessario dare avvio a un processo di ristrutturazione e di ridefinizione della scuola e di cosa significhi fare scuola. Per evitare il rischio di dispersione scolastica e livellare le disuguaglianze sociali è fondamentale investire anche sulle competenze non

cognitive di ragazze e ragazzi. Da un lato è necessario che queste competenze possano essere coltivate anche a scuola, ma per farlo la scuola stessa deve essere disposta ad abbandonare le forme disciplinanti che la caratterizzano e ad adottare metodologie didattiche innovative, che favoriscano il protagonismo degli studenti. Dall'altro lato è fondamentale il coinvolgimento di tutte le agenzie educative, che devono assumere un ruolo fondamentale nello sviluppo delle competenze non cognitive. Se è vero che per educare una bambina, o un bambino, ci vuole un villaggio, **negli anni che ci aspettano il ruolo della scuola dovrà rimanere centrale, ma allo stesso tempo dovrà essere affiancato e supportato dalla totalità della comunità educante attiva sul territorio.**

È necessario far sì che la scuola diventi "ponte", aprendosi all'esterno, diventando esperienza concreta e ricca di senso (cfr. WeWorld (2021), *La scuola che verrà*). **Solo l'azione congiunta di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo potrà permettere l'implementazione di un'offerta educativa arricchente e gratificante, a scuola ma anche nel tempo extra-scuola, che miri all'inclusione e alla riduzione delle disuguaglianze.**

Affinché tutto questo avvenga, è necessario **favorire il protagonismo dei ragazzi e delle ragazze. Se i giovani sono coinvolti attivamente nei loro processi educativi e formativi, diventano più consapevoli dei propri bisogni, maggiormente in grado di avanzare richieste, e più responsabili.** L'educazione è prima di tutto fare

esperienza, pertanto sia la scuola che l'extra-scuola devono mettere al centro i/le ragazzi/e e i loro bisogni, favorire il dialogo e la partecipazione attiva. In particolare, sarebbe auspicabile che la scuola sperimentasse metodi alternativi alla lezione frontale, incentivando lo sviluppo delle competenze interpersonali e sfruttando le opportunità offerte dalla tecnologia per supportare nuovi modi di insegnare e apprendere. **Il fondamentale diritto all'educazione in questo modo si può arricchire di potenzialità ulteriori e preziose, non solo rafforzando il suo ruolo di strumento di emancipazione e sviluppo umano per coloro che la ricevono ma, più in generale, diventando un potente catalizzatore per lo sviluppo dell'intera società, sia dal punto di vista umano che economico.** Per essere davvero "di qualità", l'offerta educativa dovrà essere ampliata e arricchita così da garantire esperienze attive e relazionali extra-scolastiche.

Da questa crisi possiamo rinascere, mettendo a sistema nuove idee, principi e soluzioni, **rimettendo al centro il principio dell'ascolto del minore, contenuto nell'art.12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC).** Solo attraverso il coinvolgimento partecipato di bambini e bambine, ragazzi e ragazze nei processi decisionali che li, e le, riguardano possiamo realmente porre al centro delle politiche e delle decisioni pubbliche e private il loro interesse e i loro bisogni. **Maggiore sarà l'attenzione che daremo alle esigenze delle nuove generazioni, migliore sarà il futuro che saremo in grado di offrire loro e alla nostra società.**



4.2 Tre proposte per la scuola che vorremmo

Come approfondito in queste pagine, la scuola italiana, e in generale il comparto dell'istruzione, soffrono da molto tempo per il protrarsi di problematiche strutturali. Lo scoppio della pandemia, e le sue conseguenze sul sistema educativo, hanno aggravato quelle deficienze sistemiche già presenti nel nostro paese. La mancanza di fondi e di una visione lungimirante in grado di intendere la spesa in educazione come un investimento sul futuro del paese hanno prodotto svariate criticità nel corso degli anni. L'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 mira a garantire un'educazione di qualità per tutte e tutti, senza lasciare indietro nessuno. L'educazione, in particolare in contesti di marginalità, costituisce un fondamentale fattore protettivo e uno strumento di emancipazione, in grado di interrompere la dispersione scolastica e la trasmissione intergenerazionale della povertà educativa (cfr. WeWorld (2021), *Mai più invisibili 2021*). L'abbandono scolastico precoce è un fenomeno complesso che ha radici profonde e conseguenze a lungo termine. La scelta di lasciare gli studi è collegata a una serie di fattori, tra cui la situazione socio-economica e culturale della famiglia, l'attrattività dei programmi educativi offerti, e naturalmente le caratteristiche individuali della persona e le probabilità di rimanere a scuola fino alla fine del ciclo di istruzione si differenziano notevolmente già dalla prima infanzia. Abbandonare la scuola e/o non acquisire le competenze minime hanno conseguenze rilevanti sulle prospettive future di bambini/e e ragazzi/e e sul loro sviluppo umano.

WeWorld è attiva da anni per promuovere un'educazione inclusiva e per prevenire e contrastare dispersione scolastica e povertà educativa, sia attraverso progetti che attraverso azioni di ricerca, sensibilizzazione e advocacy su questi temi. Questa esperienza di lungo periodo ci ha consentito di provare a immaginare una nuova idea di scuola e di delineare alcuni interventi volti a rendere la scuola stessa un luogo inclusivo, che tenga conto dei bisogni di tutti/e e non lasci indietro nessuno, aprendosi alle potenzialità della comunità educante.

Di seguito, le 3 azioni²⁵ che WeWorld ritiene fondamentali per il futuro dell'educazione in Italia, approfondite nella collana di policy brief *La scuola che vorremmo*²⁶.

²⁵ Le 3 proposte fanno parte di un più ampio spettro di interventi per la scuola che vorremmo: una scuola che garantisca un'educazione di qualità come diritto e strumento di emancipazione, preconditione per lo sviluppo umano, e che accompagni ragazze/i durante tutto il loro percorso di crescita, favorendo lo sviluppo di competenze cognitive e non cognitive. Per consultare tutte le proposte politiche sull'educazione si veda WeWorld (2021), *Mai più invisibili. Indice 2021*, <https://back.weworld.it/uploads/2021/05/INDEX-maipiuvivibili2021-preview-singole.pdf>

²⁶ Le tre proposte politiche possono essere consultate sul sito di WeWorld all'indirizzo: <https://www.weworld.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/policy-dirigente>

Le 3 azioni



Estendere l'obbligo di istruzione passando dalla fascia 6-16 anni a 3-18 anni

La proposta permette di garantire i benefici dell'educazione della prima infanzia a tutti i bambini/e, con conseguenze positive in termini di apprendimento e performance educative nel lungo periodo. Nella fascia 16-18 anni, la misura favorirebbe in particolare la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica, consentendo inoltre di ridurre il fenomeno dei NEET (giovani che non studiano e non lavorano).

La proposta di estensione dell'obbligo di istruzione alla fascia 3-18 avrebbe un triplice impatto:

CULTURALE

Riconoscere e legittimare il valore intrinseco dell'educazione fin dalla prima infanzia come strumento di crescita personale ed emancipazione nell'età adulta. Garantire il diritto all'educazione dai 3 ai 18 anni significa agire nell'interesse superiore di bambini/e e ragazzi/e, così come stabilito dalla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC).

PREVENTIVO E PROTETTIVO

Garantire un'educazione di qualità dalla prima infanzia, e sino ad almeno la maggiore età, costituisce un fattore di prevenzione e contrasto a dispersione scolastica e povertà educativa.

La corretta acquisizione di competenze cognitive e non cognitive durante l'età prescolare incide sulle performance scolastiche, e di conseguenza sul rischio di abbandono scolastico e sulla trasmissione intergenerazionale della povertà educativa nei successivi ordini di scuola.

DI SVILUPPO UMANO E SOCIALE

Permettere ai bambini/e e ai ragazzi/e di ricevere un'educazione di qualità e accrescere le proprie competenze influisce sul benessere di tutta la società (cfr. WeWorld (2020), WeWorld Index 2020; WeWorld (2021), Mai più invisibili 2021), aumentandone il capitale umano, sociale ed economico. **L'educazione è il più importante investimento per il futuro di una società.**

2



Rimodulare il calendario scolastico

Rimodulare il calendario scolastico, con la **riduzione da tre mesi di vacanze estive a due (in luglio e agosto), e l'inserimento di pause distribuite in maniera più uniforme e bilanciata durante l'anno scolastico per recuperare il mese sottratto in estate e mantenere, dunque, il numero totale di 200 giorni di lezione**. Ciò significherebbe garantire maggiore continuità didattica e relazionale, e quindi prevenire la perdita di competenze e l'abbandono scolastico, peraltro allineando il nostro paese ad altre esperienze europee.

Tale misura avrebbe un duplice impatto:

PREVENTIVO E PROTETTIVO

Interruzioni prolungate dalla formazione scolastica, in particolare il periodo delle vacanze estive, hanno conseguenze notevoli sulla perdita di competenze di bambini/e e ragazzi/e, e sull'abbandono scolastico. Ridurre il periodo di vacanze estive, aggiungendo più pause durante l'anno scolastico, permetterebbe di limitare il periodo troppo prolungato in cui i giovani non ricevono un'istruzione, prevenendo il rischio di perdere competenze e/o abbandonare gli studi.

DI UGUAGLIANZA SOCIALE

Le vacanze estive possono rappresentare un momento per accrescere il capitale umano di bambini/e e ragazzi/e, ovvero l'insieme di competenze cognitive e non, attraverso la partecipazione a esperienze e attività culturali, sportive e sociali. Tale opportunità è però limitata dall'offerta del territorio, dalle risorse economiche e dal background familiare. **Un calendario scolastico più bilanciato in termini di vacanze e periodi didattici garantirebbe maggiore continuità nei processi di sviluppo delle competenze, riducendo in parte le disuguaglianze.**

3



Dirigente del "tempo extra-scuola"

Introdurre la figura di **un/una dirigente del "tempo extra-scuola"**, incaricata del potenziamento e del coordinamento dell'offerta formativa e dell'organizzazione di attività extra-curricolari, in collaborazione con il Terzo Settore. La proposta di inserire una figura specifica nasce dalla necessità di attribuire maggiore rilevanza e spazio di operatività all'extra-scuola, in collaborazione con la scuola stessa. Tale misura mira a colmare quella carenza di esperienze attive e relazionali, aggravata dalla pandemia e dai ripetuti lockdown, nell'ottica di porre al centro il superiore interesse di bambini/e e ragazzi/e (così come indicato dalla Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, CRC) e delineare l'apprendimento come esperienza gratificante. Tale misura avrebbe un duplice impatto:

FAVORIRE LA CREAZIONE E IL FUNZIONAMENTO DEI PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ

La figura del/della dirigente del tempo extra-scuola verrebbe **incaricata di creare, formalizzare e coordinare i patti educativi di comunità, sostituendosi agli enti locali** (come attualmente previsto dalle linee guida). In alcuni contesti si tratterebbe di legittimare e valorizzare una pratica in uso da diversi anni tra i soggetti del Terzo Settore e le scuole, in altri territori si tratterebbe di implementare ex novo i patti educativi, **affidandone il coordinamento a una figura interna alla scuola, competente e istituzionalmente riconosciuta.**

ACCRESCERE IL BENESSERE COMPLESSIVO DI STUDENTI E STUDENTESSE E DELL'INTERA COMUNITÀ

La misura favorirebbe una maggiore e più strutturata offerta extra-curricolare (attività sportive, culturali, sociali, di orientamento ecc.) che concorre alla formazione dell'individuo e del suo capitale umano. In particolare, **un'offerta extra-curricolare ricca e continuativa garantirebbe opportunità formative e di crescita importanti specialmente per bambini/e e ragazzi/e provenienti da contesti più marginalizzati, e quindi a maggior rischio di esclusione sociale e povertà educativa.** Inoltre, la progettazione e la fruizione di queste esperienze valorizzerebbero il territorio, attraverso il protagonismo diretto di studenti e studentesse e il coinvolgimento di tutta la comunità.



CONCLUSIONI.

ADESSO È IL MOMENTO DI RIPARTIRE

Nel marzo del 2020 Matteo Lancini, psicologo e psicoterapeuta²⁷, pubblicava sul suo sito web la *Lettera agli Adolescenti nei Giorni del Coronavirus*. All'interno, Lancini lanciava un appello rivolto agli adolescenti, in cui chiedeva loro di far sentire la propria voce, con un intervento chiarificatore e d'aiuto che potesse dare indicazioni sul percorso da intraprendere per un futuro migliore, soprattutto dopo il colpo sferrato dalla pandemia. In uno stralcio della lettera si legge “[...] Aiutateci a capire cosa vi serve davve-

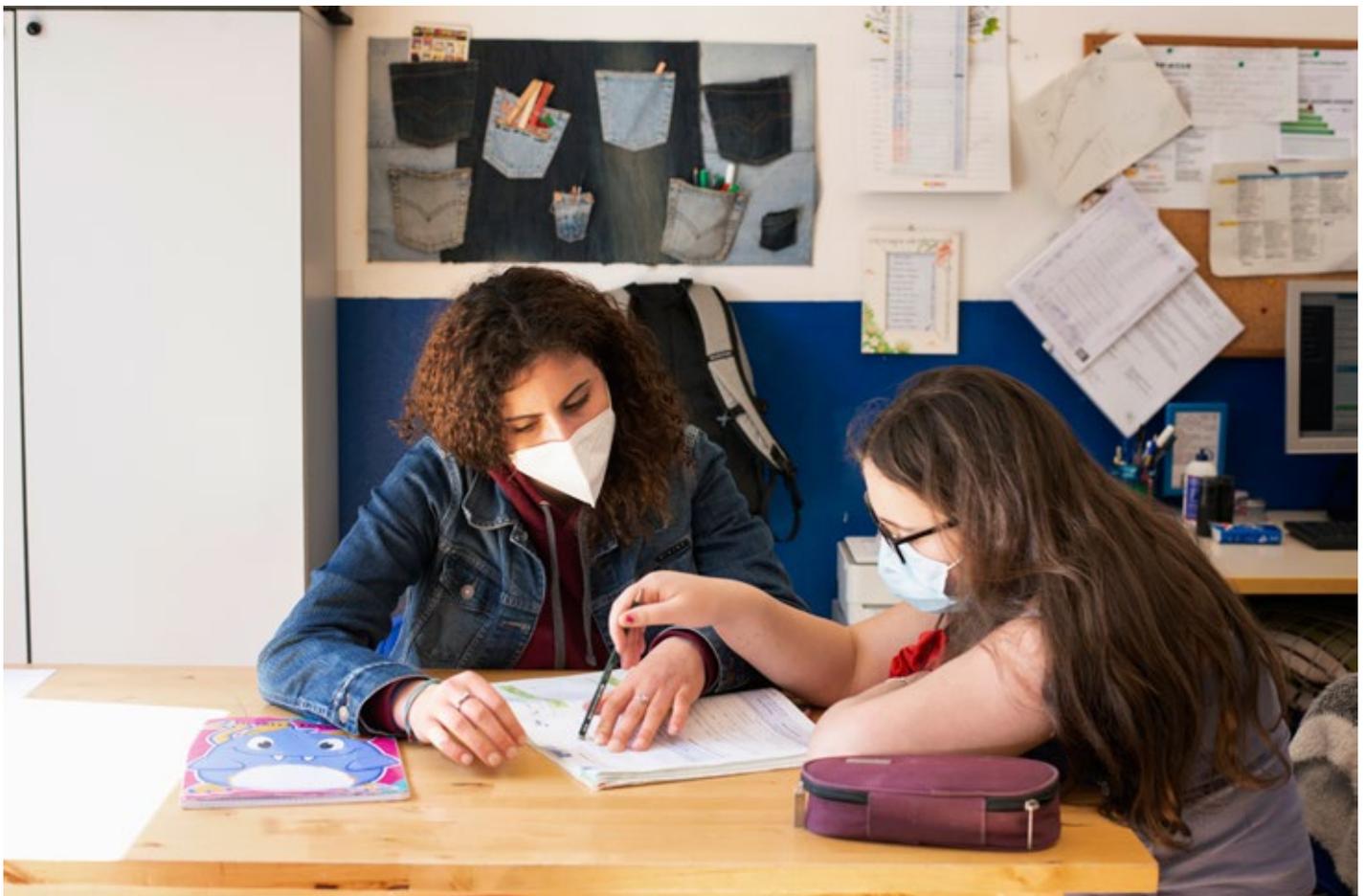
²⁷ Di formazione psicoanalitica, docente presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università Milano-Bicocca e presso la Scuola di formazione in Psicoterapia dell'adolescente e del giovane adulto del Minotauro, di cui è Presidente.

ro, dateci consigli su come migliorare la scuola e su come costruire una società meno individualista e meno dipendente da internet. Una società dove la delusione e la sconfitta possano essere accettate come parte integrante del processo di crescita umana e affettiva”.

Due mesi dopo, la risposta dei ragazzi di R.E.A.C.T. Torino che, alla luce della decisione ufficiale di riapertura delle scuole a settembre, interrogavano (e si interrogavano) sulla percezione dell'importanza della scuola e dell'educazione per il mondo adulto, per il quale tutto appare più urgente e fondamentale del ritorno a scuola.

Alla luce di ciò, ci si domandava quale fosse l'effettivo interesse per chi si occupa di educazione, cittadinanza e tempo libero dei giovani.

Nonostante questa lettera sia stata scritta nelle primissime fasi della pandemia (un periodo storico che forse sentiamo già lontano), serve non solo a ricordarci quali sono state le difficoltà dei più giovani in questi anni difficili, ma offre spunti ampi e articolati per ripensare ai bisogni di ragazze e ragazzi e al loro ruolo di agenti attivi nella costruzione dei propri percorsi educativi e di crescita.



Buongiorno Matteo, buongiorno a tutti!

Eccoci qui! Siamo noi, ragazzi e adolescenti, vi ricordate di noi? Abbiamo deciso di scrivervi, rispondendo alla lettera di Matteo Lancini, per ricordare a tutti che ci siamo, che **non siamo stati risucchiati negli smartphone o nei pc** o peggio ancora negli scarichi dei bagni, uno dei pochi posti in cui possiamo ritrovare l'intimità con noi stessi e con i nostri amici e fidanzati.

In questo lungo periodo di chiusura, vi abbiamo sentiti parlare dalle televisioni, rilasciando numeri, inviti, consigli, obblighi. Vi abbiamo sentiti a tavola sbraiare contro tutti: dai runners al presidente del Consiglio, passando per cani e vigili, cinesi e lombardi. E giovani.

Vi abbiamo visto dalle finestre mentre andavate al lavoro o a fare la spesa, mentre allungavate le passeggiate per comprare il giornale. Vi abbiamo visto accanirvi sui vostri cellulari nell'inoltrare foto e video sempre meno divertenti man mano che passava il tempo o postare su Facebook notizie e commenti sugli argomenti all'ordine del giorno.

Vi abbiamo sentiti verso sera cantare l'inno italiano, intonare Bella Ciao il pomeriggio del 25 aprile e poi chiederci di abbassare il volume delle nostre casse. Abbiamo riscoperto le cuffie. Ci è stato chiesto di stare a casa e noi siamo stati a casa. Ci è stato chiesto di non vedere gli amici e abbiamo capito. Di non vedere i nostri i nonni e abbiamo capito un po' meno e un po' dopo, ma abbiamo comunque capito.

Siamo tanti e diversi. Pensiamo e ci comportiamo in modo diverso, spesso imitando o prendendo spunto dalle nostre famiglie. Dove abbiamo trovato adulti impauriti abbiamo avuto paura anche noi, quando abbiamo agito in modo prudente o spavaldo è perché anche gli adulti con cui viviamo lo hanno fatto. In generale si è parlato poco di noi. L'attenzione era tutta rivolta giustamente all'epidemia, alle misure di sicurezza, alle fasi di chiusura e ripartenza delle attività produttive.

Solo trattando di scuola abbiamo intuito si parlasse di noi, anche se al centro del discorso c'erano il lavoro degli insegnanti, la didattica a distanza, tablet, smartphone, zoom, WeSchool, ecc. All'inizio eravamo contenti di non andare a lezione, di svegliarci più tardi al mattino e andare a letto più tardi la sera. Contenti di avere più tempo per le cose che ci interessano e piacciono. Siamo stati finalmente liberi di usare i nostri telefoni senza limiti e sensi di colpa per chattare, scambiare foto, video, link. Abbiamo anche sentito meno pressione addosso da parte degli adulti, ma anche dei nostri coetanei. In alcuni casi ci ha fatto persino piacere tornare a indossare gli abiti comodi di figli-bambini.

Rispetto alla scuola, ci ha entusiasmato la novità delle lezioni online, la possibilità di essere più attivi e interattivi nelle discussioni sugli argomenti e utili

alla classe durante gli incontri in rete. **Ci ha fatto piacere essere cercati singolarmente dagli insegnanti**, avviando rapporti che prima non ci erano concessi. Quando abbiamo scoperto che saremmo stati promossi o abbiamo smesso di studiare o abbiamo smesso di studiare per il voto.

Tre mesi però sono lunghi. **Poco per volta l'entusiasmo è passato**. Per qualcuno di noi è subentrata la noia, la demotivazione a stare al passo dei compiti, delle lezioni, delle connessioni. Aurora non riesce più a dormire bene la notte. Ahmad invece ha iniziato a non farsi trovare dagli insegnanti, prolungando le ore di sonno per difendersi dalle loro intrusioni in casa, attraverso lo schermo. Ad Antonio i compiti dati dai professori hanno cominciato a mettere ansia ed ora non li fa più. Chen ha smesso di suonare il pianoforte perché irrita i suoi genitori, già provati dalla chiusura del ristorante di famiglia. Le conversazioni tra noi sono diventate sempre più vuote e inutili. Così Zahra ha smesso di sentire la sua migliore amica e non risponde più neanche ai messaggi in chat.

Abbiamo scoperto di avere desideri semplici e quindi ci sono mancate cose semplici. Gli amici prima di tutto, le domeniche passate insieme ai nostri cugini, le quotidianità della nostra città, con la gente che passeggia e chiacchiera. Ci è mancato il nostro quartiere, camminare per le sue vie per andare in biblioteca, all'ASAI o anche solo a sedersi sulle panchine ad ascoltare musica insieme. Ci è mancato l'abbraccio dei nostri fidanzati e fidanzate. E poi giocare a pallone in un giardino, andare in bicicletta e lo sport in generale. Mangiare un kebab insieme usciti da scuola. Ci è mancato il gruppo.

Adesso è il momento di ripartire. Viviamo questi giorni in modo contrastato, con una voglia matta di uscire e la paura che ci frena. Qualcuno di noi non ne vuole sapere di incontrare altra gente e resterà chiuso in casa ancora per un po'. Molti di noi però si stanno riattivando, più consapevoli di prima di chi siamo e cosa vogliamo, delle nostre fragilità, ma soprattutto delle nostre risorse. Siamo riusciti a mantenerci lucidi in questa situazione. Abbiamo dedicato del tempo a noi stessi, pensando alle persone e alle cose importanti, aggrappandoci a qualche passione o hobby come ascoltare musica o suonare uno strumento, riscoprendo la lettura o imparando a maneggiare meglio programmi e applicazioni di pc e smartphone. Reda che è egiziano sta studiando la lingua giapponese perché è appassionato di manga e anime. Jennifer, nigeriana, è riuscita a trovare qualcuno che continuasse a insegnarle l'italiano online.

Ci siamo anche impegnati a prenderci cura del nostro corpo, allenandoci in camera con i tutorial di YouTube o nei cortili e nei garage. Abbiamo trovato strategie per convivere con i nostri genitori e i nostri fratelli. Li abbiamo sopportati e talvolta riscoperti come compagni di gioco o alleati. Ci siamo resi meno insopportabili, sviluppando più ascolto e pazienza e spesso occupandoci di più delle cose di casa. **Sentendoci più indispensabili siamo diventati più responsabili**.

BIBLIOGRAFIA

- Agasisti (2021), Didattica a distanza, l'innovazione non s'impromissa, <https://www.lavoce.info/archives/89563/didattica-a-distanza-innovazione-non-simpromissa/>, accesso settembre 2021
- AGCOM (2019), Educare digitale, <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>, accesso settembre 2021
- Agenda Digitale (2020), Desi regionale 2020: resta forte il gap digitale Nord-Sud e col resto d'Europa, <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/desi-regionale-2020-resta-forte-il-gap-digitale-nord-sud-e-col-resto-deuropa/>, accesso ottobre 2021
- Alleanza per l'infanzia (2020), Investire nell'infanzia: prendersi cura del futuro a partire dal presente, <https://www.alleanzainfanzia.it/wp-content/uploads/2020/12/Investire-nell%E2%80%99infanzia-Rapporto-Alleanza-EducAzioni.pdf>, accesso settembre 2021
- AGIA (2021), Audizione dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza in Commissione diritti umani, <https://www.garanteinfanzia.org/news/audizione-dellautorita-garante-linfanzia-e-ladolescenza-commissione-diritti-umani-0>, accesso ottobre 2021
- Barnes and Noble Education (2020), Survey on education, <https://www.businesswire.com/news/home/20200408005156/en/Barnes-Noble-Education-Survey-Reveals-College-Student-Preparedness-Split-Technically-Ready-for-Online-Learning-But-Emotionally-Unsure>, accesso ottobre 2021
- Biondi M., Iannitelli A., (2020), Covid-19 and stress in the pandemic: sanity is not statistical, in Rivista di Psichiatria, Vol. 55, n. 3, <https://www.rivistadipsichiatria.it/archivio/3382/articolo/33567/>, accesso ottobre 2021
- Carlane, M. (2019), Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias, https://www.researchgate.net/publication/345489400_Implicit_Stereotypes_Evidence_from_Teachers'_Gender_Bias, accesso ottobre 2021
- Cognia (2020), Cognia surveys of 74,000 students, teachers, and parents find more work, less academic rigor in schools, and anxiety over student readiness, <https://www.cognia.org/press-releases/cognia-surveys-reveal-insights-on-remote-learning/>, accesso ottobre 2021
- Comunità di Sant'Egidio (2021), Inchiesta sulla dispersione scolastica, https://www.santegidio.org/downloads/2021-Inchiesta_dispersione_stamp_a_Italia.pdf, accesso ottobre 2021
- Censis (2021), La scuola e i suoi esclusi, <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>, accesso settembre 2021
- Desi (2020), The digital economy and society index, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>, accesso ottobre 2021
- Eurostat (2021a), Early leavers from education and training, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training, accesso settembre 2021
- Eurostat (2021b), Statistics on young people neither in employment nor in education or training, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training, accesso settembre 2021
- Fondazione Agnelli (2021), La DaD alle scuole superiori nell'anno scolastico 2020-21: una fotografia, <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/07/09/la-dad-alle-scuole-superiori-nellanno-scolastico-2020-21-una-fotografia/>, accesso settembre 2021
- Fondazione Agnelli (2021b), Rapporto scuola media, <https://www.fondazioneagnelli.it/2021/09/27/rapporto-scuola-media-2021/>, accesso ottobre 2021
- Fondazione Italia in Salute (2021), Gli italiani e il Covid-19, <https://formatresearch.com/2021/04/15/fondazione-italia-in-salute-gli-italiani-e-il-covid-19-impatto-socio-sanitario-comportamenti-e-atteggiamenti-verso-i-vaccini/>, accesso settembre 2021
- Gaslini (2020), Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie in Italia, <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-lrccs-Gaslini.pdf>, accesso ottobre 2021
- Gagliardi A., (2020), Riaprono i centri estivi, ma costano di più: rincari del 30%, <https://www.ilsole24ore.com/art/riaprono-centri-estivi-ma-costano-piu-rincari-30per cento-Adp2L3X>, accesso ottobre 2021
- Gavosto A., Romano B. (2021), "Dalla pandemia la scuola italiana esce a pezzi", in Lavoce.info, <https://www.lavoce.info/archives/88665/dalla-pandemia-la-scuola-italiana-esce-a-pezzi/>, accesso settembre 2021
- Gazzetta ufficiale Consiglio Europeo (2021), Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030), [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN), accesso ottobre 2021
- Humanitas (2021), Covid: attenzione anche alla dimensione psicologica, <https://www.humanitas-care.it/news/covid-19-attenzione-anche-alla-dimensione-psicologica/>, accesso ottobre 2021
- Il Sole 24 Ore (2021), Il neuropsichiatra: "Il Covid è stato un detonatore, tra i ragazzi è boom di ricoveri", <https://www.ilsole24ore.com/art/il-neuropsichiatra-il-covid-e-stato-detonatore-i-ragazzi-e-boom-ricoveri-AEdWQOC>, accesso ottobre 2021
- Invalsi Open (2020), Perché soffriamo ancora di povertà educativa, <https://www.invalsiopen.it/poverta-educativa-intervista-marco-rossi-doria/>, accesso ottobre 2021
- Invalsi (2021a), I risultati delle prove INVALSI 2021, <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>, accesso settembre 2021
- Invalsi (2021b), Che cos'è il Learning Loss e perché è importante misurarlo, <https://www.invalsiopen.it/misurare-learning-loss/>, accesso settembre 2021
- Invalsi (2021c), Un anno di pandemia: le conseguenze per la scuola, <https://www.invalsiopen.it/pandemia-conseguenze-scuola/>, accesso ottobre 2021
- Istat (2018), Servizi per gli alunni con disabilità: barriere architettoniche, <https://www.istat.it/it/files/2020/02/Alunni-con-disabilita-2018-19.pdf>, accesso giugno 2021
- Istat (2019a), Dati ripetenti, <http://dati.istat.it/Index.aspx?QueryId=40440>, accesso ottobre 2021
- Istat (2019b), Cittadini e ICT, <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Cittadini-e-ICT-2019.pdf>, accesso settembre 2021
- Istat (2019c), I tempi della vita quotidiana - Lavoro, conciliazione, parità di genere e benessere soggettivo, <https://www.istat.it/it/archivio/230102>, accesso ottobre 2021
- Istat (2020a), Dati dispersione scolastica, http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_ESL, accesso settembre 2021
- Istat (2020b), DIARIO DELLA GIORNATA E ATTIVITÀ AI TEMPI DEL CORONAVIRUS, <https://www.istat.it/it/archivio/241013>, accesso ottobre 2021
- Istat (2020c), BES 2020. Il benessere equo e sostenibile in Italia, <https://www.istat.it/it/files/2021/03/2.pdf>, accesso settembre 2021
- Istat (2021a), Istruzione e lavoro, <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=5&dove=ITALIA>, accesso ottobre 2021
- Istat (2021b), Le statistiche dell'Istat sulla povertà, 2020, https://www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf, accesso ottobre 2021
- Istat (2021c), Rapporto BES. Innovazione, ricerca e creatività, <https://www.istat.it/it/files/2021/03/11.pdf>
- Lazzari (2021), Stress, ansia e poca concentrazione: ecco gli effetti della DaD sugli studenti, <https://www.orizzontescuola.it/stress-ansia-e-poca-concentrazione-ecco-gli-effetti-della-dad-sugli-studenti/>, accesso ottobre 2021
- OECD (2018), PISA 2018 Results, <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/ca768d40-en/index.html?itemId=/content/publication/ca768d40-en>, accesso ottobre 2021
- OECD (2020a), Public spending on education (indicator), <https://data.oecd.org/eduresource/publicspending-on-education.htm>, accesso settembre 2021
- OECD (2020b), Education at glance, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1630048262&id=id&accname=guest&checksum=48397236272434F6B4C-C563F4A0E34F2>, accesso settembre 2021
- OECD (2021), Education at a glance, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1634020964&id=id&accname=guest&checksum=213D3CD90112F4FB31A-8D2F25700C6A60>, accesso ottobre 2021
- OMS (2020), Promoting well-being of children and adolescents during the pandemic, https://www.who.int/docs/default-source/mca-documents/8w-1-dr-nazneen.pdf?sfvrsn=232a486d_2, accesso ottobre 2021
- Openpolis (2019), Le mappe della povertà educativa, https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_.pdf, accesso ottobre 2021
- Openpolis (2021), I minori e lo sport, <https://www.openpolis.it/esercizi/la-pratica-sportiva-tra-bambini-e-ragazzi/>, accesso ottobre 2021
- Schools for Health (2015), Promozione della salute nelle scuole: evidenze per azioni efficaci, <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/she-factsheet-2-italy.pdf>, accesso ottobre 2021
- Sinpia (2021), Disturbi neuropsichiatrici, da marzo 2020 cresce dell'84% l'accesso dei minori in pronto soccorso, https://www.redattoresociale.it/article/notiziario/disturbi_neuropsichiatrici_da_marzo_2020_cresce_dell_84_l_accesso_dei_minori_in_pronto_soccorso?UA=11580724-2, accesso ottobre 2021
- Sip (2021), Nell'ultimo anno sono aumentati dell'84% gli accessi ai di minori al pronto soccorso per disturbi neuropsichiatrici, <https://sip.it/2021/10/13/nellultimo-anno-aumentati-dell84-gli-accessi-di-minori-al-pronto-soccorso-per-disturbi-neuropsichiatrici/>, accesso ottobre 2021
- Unicef (2017), Children in a digital world, <https://www.unicef.org/media/48601/file>, accesso ottobre 2021
- Unicef (2021), Growing concern for well-being of children and young people amid soaring screen time, <https://www.unicef.org/press-releases/growing-concern-well-being-children-and-young-people-amid-soaring-screen-time>, accesso ottobre 2021

ISBN 978-88-32154-11-5



9 788832 154115



WeWorld è un'organizzazione italiana indipendente impegnata da 50 anni a garantire i diritti di donne e bambini in 25 Paesi, compresa l'Italia.

WeWorld lavora in **170 progetti** raggiungendo oltre **10,5 milioni di beneficiari diretti e 71,8 milioni di beneficiari indiretti**.

È attiva in **Italia, Siria, Libano, Palestina, Libia, Tunisia, Burkina Faso, Benin, Burundi, Kenya, Tanzania, Mozambico, Mali, Niger, Bolivia, Brasile, Nicaragua, Guatemala, Haiti, Cuba, Perù, India, Nepal, Tailandia, Cambogia**.

Bambine, bambini, donne e giovani, attori di cambiamento in ogni comunità sono i protagonisti dei progetti e delle campagne di WeWorld nei seguenti settori di intervento: diritti umani (parità di genere, prevenzione e contrasto della violenza sui bambini e le donne, migrazioni), aiuti umanitari (prevenzione, soccorso e riabilitazione), sicurezza alimentare, acqua, igiene e salute, istruzione ed educazione, sviluppo socio-economico e protezione ambientale, educazione alla cittadinanza globale e volontariato internazionale.

WeWorld è membro di ChildFund Alliance, un network globale formato da 12 organizzazioni incentrate sui bambini che opera in più di 60 paesi per aiutare quasi 16 milioni di bambini/e e famiglie in tutto il mondo. I membri dell'Alleanza lavorano per garantire i diritti di bambini/e, porre fine alla violenza e allo sfruttamento e superare la povertà e le condizioni di fondo che impediscono ai bambini di raggiungere il loro pieno potenziale.

Mission

La nostra azione si rivolge soprattutto a bambine, bambini, donne e giovani, attori di cambiamento in ogni comunità per un mondo più giusto e inclusivo. Aiutiamo le persone a superare l'emergenza e garantiamo una vita degna, opportunità e futuro attraverso programmi di sviluppo umano ed economico (nell'ambito dell'Agenda 2030).

Vision

Vogliamo un mondo migliore in cui tutti, in particolare bambini, bambine e donne, abbiano uguali opportunità e diritti, accesso alle risorse, alla salute, all'istruzione e a un lavoro degno. Un mondo in cui l'ambiente sia un bene comune rispettato e difeso; in cui la guerra, la violenza e lo sfruttamento siano banditi. Un mondo, terra di tutti, in cui nessuno sia escluso.

WEWORLD-GVC

VIA SERIO 6,
20139 MILANO - IT
T. +39 02 55231193
F. +39 02 56816484

VIA BARACCA 3,
40133 BOLOGNA - IT
T. +39 051 585604
F. +39 051 582225

www.weworld.it