



UNIVERSITÀ POLITECNICA DELLE MARCHE
FACOLTÀ DI ECONOMIA “GIORGIO FUÀ”

Corso di Laurea triennale in

ECONOMIA E COMMERCIO

**IL SISTEMA DI ISTRUZIONE ITALIANO
ALLA PROVA DEL COVID-19
THE ITALIAN EDUCATION SYSTEM
TO THE TEST OF COVID-19**

Relatore:
Prof. Elena Spina

Rapporto Finale di:
Riccardo Camilletti

Anno Accademico 2019/2020

INDICE

INTRODUZIONE	3
 CAPITOLO 1 – L’UNIVERSALISMO NEI SISTEMI DI WELFARE	
1. Welfare e universalismo.....	4
 CAPITOLO 2 – IL SISTEMA DI ISTRUZIONE IN ITALIA. LE TAPPE FONDAMENTALI	
2. La scuola nel Medioevo.....	6
2.1. La riforma protestante e le prime scuole statali.....	7
2.2. La scuola nell’Ottocento e la nascita del sistema di istruzione nazionale.....	8
2.3. Le principali riforme scolastiche della prima metà del Novecento.....	9
2.4. Le principali riforme scolastiche dalla seconda metà del Novecento ad oggi.....	11
 CAPITOLO 3 – COVID-19 E UNIVERSALISMO NEL SISTEMA DI ISTRUZIONE. COSA CAMBIA?	
3. La dispersione scolastica nel contesto della pandemia. Cause e conseguenze.....	14
3.1. La digitalizzazione della scuola.....	19
3.2. Famiglia e conciliazione alla prova del Covid-19.....	20
3.3. Insegnanti alla prova del Covid-19.....	23
3.4. Studenti alla prova del Covid-19.....	27
 CONCLUSIONE	 32
BIBLIOGRAFIA	34
SITOGRAFIA	35

INTRODUZIONE

Il principio universalistico, che caratterizza il sistema di istruzione italiano è stato messo a dura prova dalla crisi sanitaria provocata dalla diffusione del Covid-19. Con il lockdown e la chiusura delle scuole si è fatto ricorso alla didattica a distanza resa possibile dall'utilizzo di dispositivi informatici da parte di docenti e studenti.

Tale situazione ha generato il rischio concreto di un incremento di abbandoni scolastici precoci, e di un ampliamento della distanza tra chi, pur in una situazione emergenziale, ha comunque potuto disporre di strumentazione, supporto in famiglia e spazi adeguati per proseguire i propri studi e chi, invece, non ha avuto a disposizione strumenti e spazi, trovandosi maggiormente esposto a tali rischi. Nel presente elaborato si parte dal concetto di universalismo tentando di ricostruire, per grandi fasi, il sistema di istruzione italiano, collocandolo all'interno del modello di welfare. Si prova poi a comprendere le ragioni per cui, con l'avvento della pandemia, tale principio sia stato minacciato cercando di individuare altresì le principali conseguenze sociali, reali e potenziali, che ne sono derivate.

Infine, l'attenzione si sposta sui principali attori coinvolti nella chiusura delle scuole, analizzando le principali difficoltà incontrate da quest'ultimi e i cambiamenti avvenuti nella vita quotidiana.

CAPITOLO 1

L'UNIVERSALISMO NEI SISTEMI DI WELFARE

1. Welfare e universalismo

Partendo dal significato letterale di welfare state, tradotto in italiano come stato di benessere, si possono identificare le sue finalità costitutive: non solo proteggere dai rischi sociali ma promuovere migliori condizioni di vita riducendo le diseguaglianze e favorendo le pari opportunità tra i cittadini (Ranci e Pavolini 2015).

A tale scopo lo stato interviene per perseguire le sue finalità che sono complementari tra loro, affidandosi a diverse modalità di intervento. È importante però ricordare che lo stato non è l'unico erogatore di welfare ma insieme ad esso altri attori operano in modo interdipendente e nella stessa direzione tra cui il mercato e la comunità e, a partire dagli anni '90, diventa un attore di welfare anche il terzo settore. Quindi il welfare è il prodotto dell'interconnessione tra questi attori che non si escludono a vicenda anche se l'uno può avere un peso maggiore sugli altri.

Considerando le diverse modalità di intervento ed utilizzando lo schema classificatorio proposto da Esping Andersen (1990) si possono individuare:

- Paesi che appartengono al regime liberale di welfare come Stati Uniti e Regno Unito, che intervengono limitatamente e che concentrano i loro interventi in maniera selettiva su coloro che sono maggiormente in difficoltà, affidando principalmente al mercato il compito di rispondere ai bisogni degli individui.
- Paesi che appartengono al regime di welfare conservatore-corporativo a cui appartengono i paesi continentali dell'Europa occidentale. Essi si differenziano dal precedente in quanto lo stato interviene soprattutto tramite schemi assicurativi obbligatori collegati alla posizione occupazionale. Di conseguenza la generosità delle prestazioni dipende dalla collocazione del beneficiario sul mercato del lavoro e quindi dalla capacità contributiva e dal livello delle retribuzioni. Il sistema tende pertanto a mantenere relativamente invariate le differenze fra lavoratori e famiglie appartenenti alle varie classi sociali.
- Per ultimo ma non meno importante ci sono stati che scelgono di adottare schemi di intervento pubblici prevalentemente di tipo universalistico che hanno come riferimento il cittadino/residente e non la persona a basso reddito come nel sistema liberale né il

lavoratore come in quello conservatore-corporativo. Caratteristica, questa, dei paesi scandinavi che appartengono al regime socialdemocratico.

Il welfare italiano è catalogabile all'interno dell'ulteriore tipologia di regime di welfare individuato da Ferrera (1996) chiamato "quarta Europa sociale" di cui fanno parte i paesi sudeuropei come la Spagna la Grecia e il Portogallo. Esso è caratterizzato da un modello di intervento pubblico misto, che si basa su programmi assicurativi legati alla posizione occupazionale, anche chiamati sistemi di tipo "categoriale", ad esempio in campo pensionistico, e su sistemi di tipo "universalistico" ad esempio in sanità.

In un sistema di intervento pubblico di tipo "categoriale" il livello di copertura è fortemente dipendente dalla capacità di spesa individuale familiare. Di conseguenza le disuguaglianze nell'accesso alle prestazioni di welfare sono altrettanto forti. Al contrario, in un sistema "universalistico" laddove si ha accesso alle prestazioni in virtù della cittadinanza (residenza), indipendentemente quindi da criteri economici come premi pagati o contributi versati, si riescono a raggiungere i massimi livelli di copertura. Inoltre, il sistema universalistico viene finanziato dalla fiscalità generale (tasse) pertanto i costi del sistema sono a carico di tutta la collettività.

Le prestazioni basate sull'universalismo fanno riferimento e si fondano su tre principi:

- a) le pari opportunità di accesso ai servizi;
- b) l'eguaglianza di trattamento ad ogni persona tenendo conto della natura dei bisogni che essa rappresenta;
- c) la condivisione del rischio finanziario, basato sulla solidarietà fiscale, dove pertanto il contributo individuale non è determinato dal rischio ma dalla capacità contributiva individuale.

Il welfare nasce alla fine dell'800 e i primi sistemi di protezione sociale (o sistemi di intervento pubblico) sono quelli costruiti attorno ai principali rischi sociali dell'epoca: vecchiaia (e l'invalidità), disoccupazione e malattia. Nel tempo, a questi ne sono stati aggiunti altri tra cui l'istruzione che ha assunto in Italia una connotazione universalistica.

È proprio sull'analisi di questo rischio sociale e sulle modalità di copertura che si concentra il presente lavoro.

CAPITOLO 2

IL SISTEMA DI ISTRUZIONE IN ITALIA. LE TAPPE FONDAMENTALI

Anche se in ritardo rispetto agli altri paesi, in Italia l'istruzione passa dall'essere una pratica sociale poco diffusa all'essere un campo di intervento dello Stato. All'interno di questo percorso di cambiamento si avvicendano diversi avvenimenti storici.

2. La scuola nel Medioevo

Nel Medioevo, in una realtà ristretta nei suoi rapporti sociali ed economici, la chiesa è il luogo principale attorno a cui si costruiscono le attività di studio. Ci sono scuole parrocchiali che provvedono a fornire un'alfabetizzazione di base, scuole vescovili e scuole cenobiali volte invece ad istruire i novizi.

Con lo sviluppo delle attività commerciali e l'intensificarsi dei rapporti sociali sorge l'esigenza da parte di molti, in primis da parte della borghesia emergente, di formarsi su questioni nuove e diverse dall'ambito religioso, di apprendere le conoscenze necessarie per poter adempiere ai nuovi ruoli sociali di una società con un grado di divisione del lavoro tendente ad aumentare. Scompaiono gradualmente le scuole parrocchiali e nascono per contro scuole di iniziativa privata e scuole comunali che offrono un quadro di discipline più ricco e legato anche alla ricerca scientifica.

Nonostante ciò, l'istruzione rimane un privilegio di pochi. Sono gli scolari, infatti, che devono pagare le quote per stipendiare il maestro di scuole private e comunali. Oltretutto le scuole non sono in numero sufficiente per poter raggiungere a livello territoriale tutte le famiglie così da rendere la distanza un ostacolo per accedere alla scuola.

2.1. La riforma protestante e le prime scuole statali

Con la riforma protestante, poi, viene compiuto un passo importante verso l'adozione da parte della società moderna di un'istruzione universale. Secondo Martin Lutero promotore della riforma "la salvezza dipende dalla capacità di leggere le sacre scritture poiché esse rappresentano la verità assoluta e la loro comprensione è imprescindibile per la salvezza dell'anima". Saper leggere le sacre scritture diventa, quindi, per il credente un prerequisito per ottenere la salvezza dell'anima ed evitare la dannazione e l'istruzione il mezzo per poterla raggiungere. A tale scopo viene istituita l'educazione obbligatoria per ragazzi e ragazze gestita dalla chiesa luterana, e lo stato ne rimane fuori. Si può notare come la religione, prima con la chiesa cattolica, poi con la chiesa luterana, sia un fattore che incide sulle decisioni dell'uomo e quindi anche sulle decisioni dell'uomo nel campo dell'istruzione. Anche se la riforma protestante riguarda prevalentemente la Germania, le novità apportate nell'ambito dell'istruzione vengono prese in considerazione anche dagli altri paesi. In Italia la città di Lucca è una tra le prime a decidere di farsi carico dei costi vietando ai maestri di ricevere il pagamento delle quote da parte degli alunni.

Nel Settecento, il Regno di Sardegna si fa promotore di una nuova politica scolastica istituendo scuole controllate dallo stato ma sostanzialmente ancora a pagamento. In Europa la scuola statale compie un passo in avanti con Maria Teresa d'Austria, nel 1774, protagonista di una delle più importanti riforme europee, introducendo l'obbligatorietà della scuola elementare per i bambini dai 6 ai 12 anni e istituendo apposite scuole per la preparazione degli insegnanti.

Nello stesso secolo anche la Rivoluzione francese contribuisce alla creazione di una concezione di scuola diversa rispetto al passato secondo cui tale istituzione deve essere pubblica, obbligatoria, gratuita e laica e in cui sia maschi che femmine possano accedervi. Principi, questi, che le repubbliche giacobine italiane prima e il Regno d'Italia e il Regno di Napoli del periodo napoleonico dopo, cercano di acquisire ed applicare nei propri sistemi di istruzione.

2.2. La scuola nell'Ottocento e la nascita del sistema di istruzione nazionale

Nel secolo successivo con il graduale passaggio da una società basata prevalentemente sull'agricoltura ad una società basata sull'industria e con lo sviluppo dell'automatizzazione, la domanda di lavoro minorile diminuisce e per contro aumenta la domanda di istruzione. In una società basata sull'agricoltura i bambini rappresentano per le famiglie meno agiate delle braccia in più da poter utilizzare nei campi e quindi troppo preziosi per poter essere mandati a scuola. Si parla di costo opportunità che le famiglie non sono disposte a sostenere. In una società industrializzata, invece, la scuola risulta essere non solo il luogo dove il bambino compie attività di apprendimento e di socializzazione ma anche il luogo a cui egli può essere affidato mentre i genitori lavorano in fabbrica. Anche i proprietari delle fabbriche sono a favore della scolarizzazione in quanto vengono insegnate la puntualità, l'obbedienza e la resistenza a lunghe ore di lavoro tedioso, per abituare fin da piccolo il bambino ad un ambiente simile a quello della fabbrica. L'uomo dell'Ottocento intuisce che non può esservi un'economia, né processi produttivi, né lavoro senza istruzione. All'idea della scuola di eletti si sostituisce il modello di scuola dal basso fatta per il proletariato.

Nella seconda metà dell'Ottocento, mentre gli stati preunitari della penisola italiana si apprestano ad unirsi, l'analfabetismo risulta essere un fenomeno diffuso sul tutto il territorio e un ostacolo da superare per creare a tutti gli effetti l'unione di un popolo. Una situazione, questa, che segnala una scarsissima partecipazione da parte della popolazione alla scuola tanto che nello stesso anno i leader politici decidono di estendere la legge Casati, approvata precedentemente nel Regno di Sardegna nel 1859, a tutto il Regno di Italia appena formatosi.

Con la legge Casati viene affidata la normativa generale e la gestione della scuola allo stato italiano e si sancisce la libertà dei privati di fondare e gestire istituti, senza però avere la possibilità di emettere diplomi e/o certificazioni. Viene istituita una scuola elementare articolata su due bienni il primo dei quali obbligatorio. Dopo la scuola elementare il sistema si divide in due: ginnasio a pagamento e scuola tecnica. Il sistema che si viene a formare è "classista" in quanto l'insegnamento superiore rimane accessibile soltanto alle famiglie abbienti, mentre le famiglie meno agiate rinunciano agli studi alimentando così il fenomeno dell'auto-esclusione. Per contro, però, l'insegnamento elementare è caratterizzato dalla obbligatorietà e gratuità.

Nonostante ciò, il sistema è ancora molto distante dall'essere universalistico. Il secondo biennio viene istituito solo nei comuni con più di 4000 abitanti o nei territorio con un istituto secondario; inoltre le spese dell'edilizia scolastica e delle retribuzioni degli insegnanti vengono caricate sulle spalle dei Comuni senza tener conto delle loro scarse disponibilità economiche, con la conseguenza

che molti Comuni con minori risorse o quelli delle aree più disagiate (caratteristiche spesso coincidenti) si trovano in difficoltà nell'assumere maestri sufficientemente qualificati. Di conseguenza le famiglie più ricche decidono di affidarsi ad un precettore domestico o ad istituti privati anziché statali.

Altro limite della legge Casati è che non prevede sanzioni per i genitori che non adempiono all'obbligo scolastico, con la conseguenza che molte famiglie preferiscono tenere i bambini a casa come braccia in più da utilizzare nei campi. Abbandoni e analfabetismo dilagano ovunque tanto che alla fine dell'800 l'analfabetismo riguarda il 74% degli uomini e l'84% delle donne.

Nel 1877 con la legge Coppino vengono apportati dei miglioramenti al sistema scolastico tra cui l'aumento della durata delle scuole elementari e l'introduzione dell'obbligo scolastico per il primo triennio. Si introducono, altresì, norme sanzionatorie per i genitori inadempienti salvo che l'inadempimento sia dovuto a "impedimenti gravi" quali ad esempio: malattie, distanza dalla scuola, difficoltà delle strade, povertà assoluta, dando così un contributo importante alla battaglia contro l'analfabetismo.

2.3. Le principali riforme scolastiche della prima metà del Novecento

Agli inizi del Novecento si iniziano a vedere gli effetti positivi, se pur limitati, del sistema scolastico. Scende l'analfabetismo e compare per la prima volta il fenomeno della disoccupazione intellettuale. La borghesia dell'epoca inizia a temere uno sconvolgimento dello status quo sociale.

Con la legge Orlando del 1904, viene prolungato l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età e viene imposto ai Comuni di istituire scuole almeno fino alla quarta classe, nonché di assistere gli alunni più poveri e di elargire fondi ai Comuni in difficoltà finanziarie.

In questi anni si accende il dibattito sull'avocazione della scuola. C'è chi sostiene che la scuola primaria vada sganciata dall'amministrazione locale per superare problemi come clientelismo e mancanza di fondi e chi, appartiene alla sponda opposta, tra cui amministratori locali e mondo cattolico, che temono una laicizzazione completa della scuola.

Nel 1911 viene promulgata la legge Daneo-Credaro. Essa rende la scuola elementare, fino a quel momento gestita dai Comuni, un servizio statale. Lo stato si fa carico delle spese con il risultato che gli stipendi dei maestri diventano più sicuri e i disagi minori. Istituisce i patronati scolastici comunali: un organo con un ruolo importante nel rendere il sistema scolastico ancora più accessibile. Tali organismi sono addetti alla distribuzione di abbigliamento, scarpe e libri agli alunni più bisognosi per permettere l'adempimento dell'obbligo scolastico. Inoltre, istituiscono biblioteche popolari e

scolastiche, le scuole carcerarie, le scuole per i portatori di handicap e gli asili. Con questa legge si mira ad un maggior controllo sulla frequenza degli scolari e ad una più efficace lotta all'analfabetismo, puntando anche all'unificazione del sistema scolastico nazionale, disattesa, però, dell'arretratezza sociale ed economica di molte zone del sud che mettono ancora più in evidenza il forte divario rispetto al nord. Nonostante i suoi buoni propositi, però, la legge trova difficoltà di applicazione anche a causa dell'avvento della prima guerra mondiale e di politiche sociali legate alle rivendicazioni delle classi operaie e contadine.

Sessant'anni dopo la legge Casati, nel periodo fascista, viene riformato il sistema scolastico ad opera di Giovanni Gentile. Una riforma che mira a garantire cinque anni di scuola elementare uguale per tutti. L'impianto dato da Gentile alla scuola italiana si mantiene a lungo nel nostro paese anche dopo la fine del fascismo e per alcuni aspetti è tuttora presente.

La scuola elementare ha scansione 3+2, preceduta da un grado preparatorio di tre anni (scuola materna), e seguita da un grado successivo chiamato scuola media inferiore, con diversi sbocchi, seguito a sua volta dalla scuola media superiore, di tre anni per il liceo classico, di quattro per il liceo scientifico, di tre o quattro anni per i corsi superiori dell'istituto tecnico, dell'istituto magistrale e dei conservatori.

L'obbligo di studio si alza fino ai 14 anni di età. Si riapre la discussione intorno all'educazione religiosa nelle scuole con il risultato che l'insegnamento della religione cattolica diventa caposaldo dei programmi della scuola elementare, salvo richiesta di esonero.

La legge Casati nata per garantire un controllo politico sull'istruzione di Stato diventa la prigione della scuola italiana. La classe politica post-unitaria, tra l'altro, non riesce ad avere una visione completa delle trasformazioni sociali in corso e continua a subirle.

La nuova scuola della riforma gentiliana prende subito forma. Gli operai preferiscono non mandare i propri figli a scuola, la borghesia urbana capisce ormai da qualche decennio che tramite l'istruzione si può arrivare a controllare i posti chiave della società e della pubblica amministrazione. Le classi popolari intuiscono che l'accesso ai licei è troppo selettivo per le loro possibilità: l'impostazione dell'esame di maturità e di abilitazione costituiscono un grosso filtro di accesso al mondo dell'università riservata quasi esclusivamente agli studenti provenienti dal liceo classico. Con la legge n.5 del 7 gennaio 1929 le scuole elementari passano sotto il diretto controllo statale.

Altre novità vengono aggiunte al sistema scolastico: l'istituzione di scuole speciali per gli alunni portatori di handicap e l'apprendimento da parte degli alunni del senso civico e della correttezza nei

confronti del prossimo. La scuola elementare è quella più frequentata, andando avanti la scuola media e oltre la frequenza diminuisce. Non tutti i livelli scolastici sono pienamente accessibili. Nel 1928 viene istituita la Scuola di avviamento professionale che, dopo la scuola elementare, introduce i ragazzi al mondo del lavoro o agli istituti tecnici.

Nel Secondo Dopoguerra viene proclamata la repubblica come forma di governo e con l'entrata in vigore della Carta costituzionale, nel 1° gennaio del 1948, l'istruzione diventa un diritto fondamentale di tutti i cittadini, nel senso di possibilità per chiunque a prescindere dalla propria situazione economica di accedere al sistema scolastico, diritto peraltro che lo Stato si impegna a rendere effettivo.

In particolare, all'art. 34 della Costituzione italiana viene enunciato che: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi." e all'art. 3 secondo comma: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese." Con questi articoli della Costituzione si sancisce di fatto l'universalismo dell'istruzione in Italia.

2.4. Le principali riforme scolastiche dalla seconda metà del Novecento ad oggi

L'Italia del dopoguerra e fino agli anni Ottanta è un paese che tenta di rendere più universalistico il proprio sistema di intervento, da un lato collocandosi in una fascia di spesa pubblica pro capite medio alta dall'altro introducendo un sistema sanitario nazionale di tipo universalistico (nel 1978) e prevedendo in campo scolastico un percorso di studi in grado di coniugare un livello di base comune a tutti gli studenti con una differenziazione fra indirizzi più tecnico-professionali o accademico-liceali nella secondaria di secondo livello. Vi è la necessità di una scuola media unica perché "potente strumento di unificazione culturale" capace di avvicinare le distanze sociali ed eliminare le discriminazioni di sorta.

Per l'appunto, nel 1962, viene introdotta in Italia, tramite riforma, la scuola media unica unificata, che diverrà effettivamente operativa solo nel 1979: si riorganizzano i tre anni successivi alla scuola elementare abolendo la suddivisione dei percorsi di studio previsti dalla precedente riforma Gentile. In altre parole, si prevede un'unica tipologia di scuola media che permette agli studenti di accedere a tutti gli istituti superiori. Riforma, questa, di stampo democratico, con la finalità di innalzare il

livello di istruzione di tutti indipendentemente dal contesto familiare e sociale di appartenenza, provando così a ridurre ulteriormente le disuguaglianze sociali di partenza.

Inoltre, sempre nella la stessa riforma, viene abolita la sopracitata scuola di avviamento professionale.

Nasce la scuola materna statale con la legge n. 444 del 1968

A partire dalla fine dei Trenta gloriosi e, soprattutto, dagli anni Novanta l'Italia interviene ripetutamente nel suo sistema di welfare per far fronte, da un lato, alle mutate condizioni socioeconomiche, dall'altro al suo crescente debito pubblico. Nel campo dei servizi universalistici, quali sanità e istruzione, vi è una forte riduzione della spesa pubblica, una managerializzazione e aziendalizzazione del sistema attraverso l'introduzione di principi mutuati dal settore privato. Allo scopo di renderli più efficienti ed efficaci.

Negli ultimi decenni in Europa si riscopre la centralità del sistema d'istruzione nel quadro delle politiche sociali e di sviluppo anche grazie alla diffusione del paradigma di "social investment", una prospettiva che si contrappone a quella neoliberista secondo cui i tagli sono l'unica risposta alla crisi. Investire per il futuro, spendere più oggi per avere una società migliore domani anziché spendere di meno.

Più recenti riforme che riguardano il sistema scolastico non modificano l'universalismo che caratterizza tale settore. Nel 1997 Luigi Berlinguer, ministro della Pubblica Istruzione, emana il "Documento di discussione sulla riforma dei cicli di istruzione" con il quale dichiara la volontà di annullare la distinzione tra formazione culturale e formazione professionale e la necessità di introdurre un'istruzione (successiva alla scuola materna) a due cicli oppure a ciclo unico. Il primo prevede un ciclo base, per studenti fino al tredicesimo o quattordicesimo anno d'età, ed un ciclo secondario, fino ai 18 anni. Il secondo prevede un'istruzione progressiva dai 6 ai 16/17 anni.

Il 3 giugno 1997 il governo, con la presentazione della "Legge Quadro in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione", decide di introdurre il sistema educativo a due cicli, il ciclo primario ed il ciclo secondario.

Gli obiettivi di questo sistema educativo:

- 1) Ciclo primario: ha lo scopo di promuovere la formazione della personalità di ogni studente favorendo l'alfabetizzazione e l'apprendimento di conoscenze fondamentali e di favorire la nascita di un'attitudine positiva all'apprendimento, allo scopo di riconoscere i valori della convivenza civile e democratica.

- 2) Ciclo secondario: ha lo scopo di consolidare l'istruzione acquisita durante il primo ciclo e fornire le competenze necessarie ad affrontare gli studi universitari o il mondo del lavoro, a seconda degli obiettivi e delle capacità di ogni alunno.

Questa riforma viene approvata nel 2000 ma non entrerà mai in vigore.

Nel 2001, con la legge 28 marzo 2003 n. 53, Letizia Moratti, la nuova Ministra della Pubblica Istruzione, abolisce la riforma Berlinguer ed effettua diversi cambiamenti sull'ordinamento scolastico:

- Nella scuola dell'infanzia viene consentita l'iscrizione di bambini dai 28 mesi in poi, contro i precedenti 36 mesi;
- Nella Scuola primaria viene introdotto lo studio dell'inglese e l'utilizzo del computer fin dal primo anno, l'esame del 5° anno viene abolito e al suo posto viene introdotta una valutazione biennale;
- Nella scuola secondaria di primo grado le ore di insegnamento della seconda lingua passano da 3 a 2, viene introdotta una valutazione al secondo anno e l'esame di Stato al termine del terzo;
- Nella scuola secondaria di secondo grado viene introdotta l'alternanza scuola-lavoro negli istituti professionali e la possibilità di cambiare indirizzo senza perdere i precedenti anni scolastici ma sostenendo un esame sulle materie non trattate nella scuola precedente;
- Nelle Università: nel 2006 viene introdotta l'idoneità scientifica nazionale, requisito fondamentale per accedere ai concorsi per professori universitari.

Nel 2008 la nuova Ministra Mariastella Gelmini dà il via ad una nuova riforma riguardante l'istruzione italiana. Tra i cambiamenti più significativi vi sono il ripristino del maestro unico, il ritorno del voto in condotta e dei voti in decimi.

Da ultimo nel 2015, con la Legge 13 luglio n.107, conosciuta come "Buona scuola" e promulgata durante il governo Renzi, vengono elevati i compiti ed i poteri dei dirigenti scolastici, visti come "leader educativi".

Per gli studenti, viene introdotta la possibilità di personalizzare, a seconda degli obiettivi di studio o lavorativi e se previsto dall'istituto di appartenenza, il piano di studi. L'alternanza scuola-lavoro viene resa obbligatoria agli studenti provenienti da qualsiasi istituto, non solamente dagli istituti tecnici.

Per gli insegnanti, viene proposto un piano di assunzioni per oltre 100.000 unità. Inoltre, la formazione dei docenti in servizio viene resa "obbligatoria, permanente e strutturale".

Inoltre, vengono stanziati 90 milioni di euro dedicati all'innovazione scolastica e alla creazione di laboratori territoriali.

Nel 2016, durante il Governo Gentiloni, la senatrice Valeria Fedeli diviene la nuova Ministra dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Ella prosegue la "riforma Buona Scuola" emanando i decreti legislativi della Legge n. 107/2015. Tali decreti entrano in vigore il 31 maggio 2017.

CAPITOLO 3

COVID-19 E UNIVERSALISMO NEL SISTEMA DI ISTRUZIONE. COSA CAMBIA?

Con la pandemia da COVID-19 il governo italiano obbliga le scuole italiane a rimanere chiuse per combattere la proliferazione del virus. Nonostante ciò, l'istruzione non si ferma, dimostrando capacità di resilienza, riuscendo ad introdurre l'apprendimento a distanza con brevissimo preavviso come alternativa e soluzione per poter continuare l'attività scolastica in un momento storico in cui non è possibile svolgere tale attività all'interno delle strutture scolastiche.

L'uso di una modalità di insegnamento mai implementata in modo così diffuso fino a questo momento, mette a dura prova il sistema di istruzione italiano. Un sistema che, a seguito di una variabile esterna e non prevista né prevedibile, quale la pandemia, trova difficoltà nel continuare a garantire pienamente l'universalismo.

3. La dispersione scolastica nel contesto della pandemia. Cause e conseguenze

"Vengono messe in luce la fragilità e forse anche l'insufficienza del quotidiano lavoro di inclusione delle fasce di popolazione scolastica più a rischio di esclusione e insuccesso scolastico." (CENSIS 2020).

Un problema sociale come la dispersione scolastica, già presente, rischia di diventare nel contesto attuale ancora più problematico e diffuso. Quando si parla di dispersione scolastica, si fa riferimento ad un fenomeno complesso da cui consegue la mancata, o incompleta, o irregolare fruizione dei servizi dell'istruzione da parte dei ragazzi in età scolare. Tralasciando il concetto di dispersione implicita, cioè la quota di studenti che nonostante il diploma non raggiungono i livelli di competenza che ci si aspetta, il concetto di dispersione esplicita racchiude al suo interno: la totale non

scolarizzazione anche ai livelli iniziali di istruzione, l'interruzione definitiva (abbandono), la ripetenza, e l'interruzione temporanea.

Secondo quanto riportato da Open. Invalsi (<https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>), l'abbandono scolastico, spesso, è il risultato dell'interazione e combinazione di più elementi, e quasi mai di un solo fattore. A tal proposito, si possono individuare tre classi di fattori causali:

- Fattori ascritti: il background socioeconomico, che può incidere sulla motivazione allo studio, sulle scelte del percorso formativo e sulle ambizioni educative ed occupazionali. In genere si è notato come mediamente siano gli studenti di sesso maschile a manifestare abitudini e atteggiamenti verso lo studio più inclini all'abbandono rispetto alle femmine. Altro fattore ascritto che può influenzare la riuscita scolastica è il background migratorio o l'appartenenza etnica, anche se a volte risulta essere totalmente marginale.
- Fattori di contesto: tipologia e caratteristiche della scuola, preparazione degli insegnanti e relazione tra insegnanti e studente, influenza del gruppo dei pari tanto che un buon clima di classe può contribuire ad attenuare le influenze sociali. Inoltre, esistono differenze tra le scuole di città e quelle di provincia. Si ritiene infatti che queste ultime abbiano migliori risultati grazie alla maggiore dotazione di capitale sociale delle piccole comunità rispetto ai grandi centri urbani.
- Fattori individuali: predisposizione allo studio e attitudini.

Nel contesto della pandemia e nel bel mezzo di una crisi economica e sociale, fattori ascritti come il background socioeconomico e fattori di contesto come le caratteristiche del sistema scolastico, sono più che mai i protagonisti causali dell'aumento del distacco degli studenti dalla scuola a seguito dell'introduzione della didattica a distanza.

Dai dati raccolti da un'indagine condotta dalla Flc-Cgil (Di Nunzio et al. 2020), poco dopo la prima chiusura delle scuole, risulta che, quasi il 60% dei docenti intervistati (esattamente il 58,4%) riesce a raggiungere la maggioranza degli studenti della sua classe, e che, solo meno di un terzo (30,8%) di essi riesce a raggiungere, con la didattica a distanza, tutti gli studenti della sua classe. Gli intervistati delle scuole dell'infanzia, mostrano più di tutti, difficoltà nel raggiungere tutti gli studenti e dal punto di vista territoriale i maggiori problemi le comunicano gli insegnanti del Mezzogiorno, dove la percentuale di quanti dichiarano di riuscire a raggiungere tutti gli studenti della propria classe si abbassano significativamente sotto il 25% (sono il 24,2% nel Sud e il 23,7% nelle Isole).

Gli alti livelli di disparità nell'accesso all'apprendimento a distanza sono dovuti principalmente, al fatto che molte famiglie mancano di dispositivi in casa, per via di connessioni internet inadeguate e

situazioni domestiche difficili. Va detto anche che, tali mancanze, hanno delle implicazioni non solo nella didattica a distanza, ma in generale sulle possibilità di un apprendimento efficace da parte degli studenti italiani.

Studiare e lavorare a casa sta implicando l'aver a disposizione spazi sufficienti per tutti i componenti della famiglia, una strumentazione informatica tale da consentire agli studenti di seguire le lezioni a distanza, ai genitori che possono lavorare di farlo da casa, a diversi componenti della famiglia di potersi collegare e utilizzare internet anche per motivi di svago e utilizzo del tempo libero. Una condizione "ideale" che finisce per escludere una quota importante della popolazione.

I più recenti dati Istat (2020), relativi al 2018-19, mostrano infatti che:

- Il 33,8% delle famiglie non ha un computer o un tablet in casa, per contro, il 47,2% ne ha uno e il 18,6% ne ha due o più. Tra le famiglie di soli anziani (65 anni e più) la percentuale di chi non ne possiede sale al 70,6%, ma scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un minore.
- L'impatto del background socioeconomico familiare risulta essere molto forte, in quanto nelle famiglie mediamente più istruite (in cui almeno un componente è laureato) la quota di quanti non hanno nemmeno un computer o un tablet si riduce al 7,7%. Il livello di istruzione dei genitori incide, quindi, sulla presenza o meno di dispositivi digitali a casa, ma non solo, è anche più probabile che la prole abbia le competenze necessarie per raccogliere i benefici dell'istruzione online.
- Un altro aspetto problematico nell'uso dei dispositivi digitali è la condivisione. Il 12,3% dei ragazzi tra 6 e 17 anni (850 mila) non ha un computer o un tablet a casa. Il 57,0% lo deve condividere con la famiglia. In questi casi meno della metà dei familiari dispone di un pc da utilizzare. Soltanto il 6,1% dei ragazzi tra 6 e 17 anni vive in famiglie dove è disponibile almeno un computer per componente.
- Anche qui i divari territoriali sono evidenti. Nel Mezzogiorno la situazione peggiora, tanto che, il 41,6% delle famiglie è senza computer in casa (rispetto a una media di circa il 30% nelle altre aree del Paese) e solo il 14,1% ha a disposizione almeno un computer per ciascun componente.

Quindi, l'accesso degli studenti ai dispositivi digitali risulta essere molto complicato laddove ci sono famiglie numerose in cui il numero di pc e tablet è inferiore rispetto al numero dei componenti. Per colmare questo divario, in alternativa, spesso vengono utilizzati gli smartphone che sono molto più diffusi tra le famiglie italiane rispetto ai computer; essi sono, tuttavia, dispositivi meno adatti ad una didattica a distanza quotidiana.

I divari nell'accesso alla tecnologia di base sono di natura socioeconomica. I bambini provenienti da classi più avvantaggiate hanno maggiori probabilità di continuare il loro apprendimento, mentre quelli già svantaggiati, con un reddito familiare basso, rischiano di rimanere ancora più indietro nel processo di formazione.

Se un'istruzione offerta a tutti contribuisce a diminuire le differenze sociali, un'istruzione, invece, accessibile soltanto in base a criteri di reddito rischia di produrre l'effetto opposto, e cioè di inasprire le condizioni di disuguaglianza preesistenti.

A peggiorare ulteriormente le cose intervengono gli spazi abitativi disponibili. Secondo i dati Istat (2020), relativi al 2018, il 41,9% dei minori vivono in abitazioni sovraffollate, con la conseguente difficoltà di avere un habitat silenzioso per connettersi e studiare. Inoltre, il 7% dei minori e il 7,9% dei 18-24enni, vivono in condizioni di disagio ancora peggiori, cioè in abitazioni che presentano problemi strutturali oppure non ha bagno/doccia con acqua corrente o ha problemi di luminosità. Un ultimo indicatore che si può considerare, riguarda le effettive competenze digitali possedute dagli studenti italiani. La familiarità e l'uso intensivo che le giovani generazioni hanno con alcuni device, primo fra tutti lo smartphone, il loro essere "nativi digitali" ha diffuso nella pubblica opinione la retorica che essi possano fronteggiare anche un uso del digitale più "esperto", che vada al di là dell'utilizzo più diffuso, quello a scopo ludico e relazionale che passa attraverso la rete.

In effetti, si può affermare che quasi tutti i teenagers (ma meno i bambini e i preadolescenti) navigano su Internet (nel 2019, la percentuale è del 92,2% tra i 14-17enni), solo il 30,2% possiede alte competenze digitali, mentre circa il 60% si colloca su livelli bassi e il 3% non ne possiede affatto. Questo quadro si contraddistingue per le forti differenze territoriali a svantaggio del Mezzogiorno. Per limitare la disuguaglianza di accesso all'istruzione nel contesto della pandemia, vengono adottate misure per favorire la diffusione e la disponibilità delle tecnologie per l'apprendimento a distanza fra le famiglie economicamente più disagiate.

Gli studenti più vulnerabili sono quelli maggiormente a rischio. Tra di essi però non ci sono soltanto quelli provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. Sono considerati tali anche gli studenti con bisogni educativi speciali e quelli che vivono in zone rurali o remote. La necessità di utilizzare la didattica a distanza, e la non presenza di altre soluzioni, rischia quindi, di esacerbare le disparità preesistenti, tra cui quelle educative, riducendo le opportunità educative per le fasce più vulnerabili. Però, non va tralasciato il fatto che, anche gli studenti provenienti da classi sociali più agiate si possono trovare in difficoltà e affrontare le nuove circostanze con fatica, per vari motivi quali ad esempio un ambiente domestico meno solidale e scarsi fattori motivazionali. Questa situazione

aggrava il rischio che le perdite educative si estendano su più generazioni, cancellando i progressi registrati negli ultimi decenni, anche in termini di educazione di ragazze e giovani donne.

Un altro fattore, ma non meno importante, che complica il raggiungimento di un'equità nell'accesso all'apprendimento online è la mancanza di connessioni internet adeguate, o ancora peggio, l'impossibilità di accedere alla rete. I dati Istat (2019) mostrano che sono i fattori generazionali e culturali le principali cause del divario digitale tra le famiglie. Infatti, la gran parte delle famiglie con almeno un minorenne dispone di un collegamento a banda larga (95,1%) mentre tra le famiglie composte esclusivamente da persone ultrasessantacinquenni tale quota scende al 34,0%. Tra l'altro, la maggior parte delle famiglie che non ha un accesso a internet da casa indica tra i principali motivi l'incapacità di utilizzare la rete e la mancanza di interesse verso uno strumento considerato non utile. Seguono motivazioni di ordine economico legate all'alto costo dei collegamenti o degli strumenti necessari.

Non è solo una questione di avere o non avere una connessione, ma è anche una questione di avere a disposizione una buona connessione. Quest'ultima, tra l'altro, non necessariamente si lega ai livelli di reddito dei paesi, tanto che, in Italia come illustra la Dashboard Agcom (Dipartimento per le politiche della famiglia, 2020), il 2% delle famiglie italiane ha una connessione Internet inferiore a 2 Mbps e 1 famiglia su 4 ha una connessione tra 2 e 30 Mbps, molto inferiore a quella necessaria per scaricare e trasmettere contenuti didattici. I ritardi dell'infrastrutturazione telematica e i conseguenti problemi di connessione che caratterizzano il nostro Paese, rendono ancor più difficile un utilizzo massiccio della didattica a distanza.

Dalle prime rilevazioni, fatte agli inizi del problema, risultano significative differenze in termini di accesso all'apprendimento a distanza sia tra paesi sia al loro interno. In alcuni Stati la copertura, nonostante le chiusure delle scuole, rimane quasi universale, ad esempio in Slovenia la quota di alunni non coinvolgibili è meno del 2%, mentre in altri, per contro, una quota significativa di alunni rimane senza istruzione, come ad esempio, in Italia (Dipartimento per le politiche della famiglia, 2020).

Sistemi di istruzione di paesi che investono nella digitalizzazione scolastica e più avanzati nel settore dell'istruzione digitale si dimostrano capaci di affrontare meglio problemi come la disuguaglianza nell'accesso all'istruzione online, risultando quindi molto più inclusivi.

3.1. La digitalizzazione della scuola

Il percorso di digitalizzazione “strutturale” della scuola italiana vede un punto di avvio nel 2007, quando si comincia a parlare di un Piano Nazionale per la Scuola Digitale-PNSD, quale piano di indirizzo ministeriale per accompagnare la scuola verso l’innovazione digitale e per modificare gli ambienti di apprendimento. Nel 2012 il risultato più ampio ottenuto, a seguito dell’attuazione del piano, risulta essere la diffusione nelle classi della Lavagna Interattiva Multimediale. Nelle scuole, pertanto, si compie un primo passo in avanti verso la digitalizzazione dell’ambiente scolastico e con ciò emergono nuovi problemi come quelli legati alla connettività wireless, alla formazione dei docenti, ma anche la consapevolezza di non poter puntare solo sull’acquisto di dispositivi fissi, ingombranti, poco flessibili e soggetti ad obsolescenza.

L'attuale quadro di riferimento dell'Italia per l'istruzione digitale è il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), adottato nell'ambito della riforma scolastica del 2015. L'obiettivo dichiarato del PNSD è quello di trasformare l'istruzione italiana attraverso l'innovazione e l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) per l'insegnamento, l'apprendimento e la gestione scolastica. Il piano mira a coordinare l'azione di una serie di attori (scuole, comuni, fondazioni private, governi regionali) e diverse fonti di finanziamento, compresi i fondi strutturali. Le 35 azioni in esso contenute coprono tutti gli aspetti della digitalizzazione delle scuole, dalle infrastrutture e attrezzature informatiche alla riprogettazione delle classi e al rafforzamento delle competenze digitali di insegnanti e alunni.

Il limitato progresso dell'innovazione digitale nell'insegnamento, non è solo una questione di spesa, ma in parte si lega all’età media avanzata e alle scarse competenze digitali del corpo docente. Nel 2018 il 68 % dei docenti ammette di aver partecipato, nel corso di quell'anno, a corsi di formazione continua sulle TIC per l'insegnamento (con un aumento rispetto al 2013 di 15 punti percentuali) (Commissione europea, 2020). Tuttavia, sebbene la percentuale di docenti che spesso o sempre consentono agli studenti di utilizzare le TIC per progetti e lavori in classe sia aumentata dal 30 % del 2013 al 46,6 % del 2018, solo il 35 % dichiara di essersene servito per l'insegnamento nella maggior parte o nella totalità delle lezioni nel 2018 (Commissione europea 2020). I docenti tendono a utilizzare le TIC principalmente per consultare fonti di informazione e contenuti legati ai libri di testo, in linea con un modello di insegnamento frontale, mentre solo una minoranza usa risorse didattiche interattive, programmi pratici o giochi didattici. La scarsa familiarità con le tecnologie digitali più

innovative per l'insegnamento riflette la composizione per età del personale docente e la necessità di rafforzare la formazione continua sulle TIC per gli insegnanti più anziani.

3.2. Famiglia e conciliazione alla prova del Covid-19

Un altro livello alla disuguaglianza, si aggiunge nell'istruzione. Con la chiusura delle scuole e degli asili nido, e l'utilizzo di strategie di apprendimento a distanza si verifica uno spostamento di una parte del carico di apprendimento dalla scuola alle famiglie. I risultati dell'apprendimento degli studenti finiscono per diventare, ancor di più, una funzione degli ambienti domestici e del tempo che i genitori possono investire nell'apprendimento dei loro figli.

Prendendo in considerazione i dati raccolti da un'indagine CENSIS (2020), relativa al primo periodo pandemico, si rileva l'effettiva presenza di un maggior impegno da parte dei genitori. I bambini più piccoli che frequentano la scuola primaria o la scuola dell'infanzia necessitano, senza altra soluzione, del supporto di una persona che li guidi nell'utilizzo dei dispositivi digitali nel modo corretto. Un supporto che risulta fondamentale, a questi livelli di istruzione, nel rendere la didattica a distanza il più possibilmente utile e funzionale.

Le famiglie che dichiarano di dedicare maggior tempo all'istruzione dei propri figli, che frequentano le scuole del primo ciclo, sono pari al 94,4% mentre appare più sporadico e non così strettamente necessario, il supporto familiare, per gli studenti delle superiori, tanto che, le famiglie che dichiarano di dedicare più tempo del solito per aiutare i loro figli nello studio, nelle scuole del secondo ciclo, sono di meno e sono pari al 67,6%.

Le famiglie, in altre parole, vedono aumentare le loro responsabilità genitoriali di assistenza e cura dei figli. Considerata la diseguale ripartizione dei compiti familiari nel nostro paese, tutto ciò, rischia altresì di aggravare ulteriormente il gap di genere nella distribuzione dei carichi di lavoro non retribuito, con effetti temporanei o di lungo termine sul raggiungimento delle pari opportunità tra uomo e donna.

Secondo l'Indagine Multiscopo dell'Istat (IRPET, 2020a), antecedente la pandemia, l'indice di asimmetria, che misura la quantità di lavoro familiare a carico delle donne sul totale di quello svolto da entrambi i partner, mostra come in Italia l'assunzione delle responsabilità di cura sia ampiamente sbilanciata a sfavore della donna, a prescindere dalla condizione occupazionale. Infatti, il 69% del lavoro familiare nelle coppie a doppio reddito ricade sulle donne e la proporzione sale all'81% se la donna non è occupata.

La donna, quindi, che detiene maggiori responsabilità di cura, incontra difficoltà crescenti a conciliare tali impegni con il proprio lavoro, in mancanza di aiuti, rischia di uscirne penalizzata. In questo caso, le politiche di conciliazione pensate per chi ha persone a carico, acquisiscono un ruolo fondamentale, nell'evitare uscite forzate dal mercato del lavoro e discontinuità nelle carriere professionali. Politiche di conciliazione ben congegnate e neutre in termini di genere possono supportare le famiglie e mitigare gli ostacoli legati alle responsabilità di cura, oltre che diminuire i divari uomo-donna.

In Italia, tra l'altro, il mercato del lavoro risulta non essere calibrato per favorire la conciliazione. Secondo i dati dell'indagine Istat sulle forze di lavoro (IRPET, 2020a), le possibilità di usufruire di orari flessibili per permettere la conciliazione tra tempi di lavoro e di cura, sono basse. Infatti, solo il 33% circa dei lavoratori ha la possibilità di variare l'orario di inizio e/o di fine lavoro, e inoltre, solo il 30% dei lavoratori può organizzare l'orario per usufruire di intere giornate da dedicare all'assistenza dei cari.

Le modalità prevalenti di tale organizzazione continuano, però, a pesare soprattutto sulle spalle delle donne. Se infatti si guardano agli effetti della responsabilità di cura dei figli sull'occupazione, si osserva che il 33% delle madri, contro il 6% dei padri, decide di sacrificare l'impegno professionale per facilitare l'adempimento dei doveri familiari.

Inoltre, se si considerano, coloro che interrompono la carriera o rinunciano al lavoro almeno un mese per la cura dei figli, si osserva che il 97% sono donne, che tra l'altro corrispondono anche al 62% delle madri totali.

Il maggior carico di responsabilità sulle spalle di famiglie in cui i genitori sono entrambi occupati e con figli minorenni, nel contesto della pandemia, può essere gestito in diverso modo, tanto che, possono venire a formarsi nuove dinamiche di conciliazione all'interno della stessa famiglia. Secondo la nota elaborata da IRPET (2020b), si possono individuare situazioni familiari differenti, in base alla presenza o meno del genitore a casa in "lockdown" e/o in "smart working":

- Famiglie in cui entrambi i genitori continuano a lavorare fuori casa, nonostante l'emergenza sanitaria. Queste sono le famiglie che, più delle altre, vivono una forte difficoltà di conciliazione tra il lavoro e le responsabilità genitoriali. Padri e madri si ritrovano a dover riorganizzarsi a seguito della chiusura delle scuole, senza poter tra l'altro fare sempre affidamento sui nonni, e alcune, dovendo passare anche molte ore lontani da casa (si pensi al personale sanitario). In questo caso la necessità di una organizzazione ottimale per incastrare gli orari tra madre e padre può aver favorito nuove modalità di conciliazione,

oppure spinto uno dei genitori, più probabilmente la madre, a prendere il congedo o a modificare l'orario di lavoro o, ancora peggio, a rinunciare al lavoro.

- Famiglie in cui solo uno dei due genitori è a casa in lockdown e/o in smart working. In questa circostanza, il maggior peso delle responsabilità familiari rischia di ricadere sul genitore che rimane da solo a casa. In alcuni casi è il padre a essere rimasto a casa a prendersi cura dei figli. Perciò è molto probabile, che egli si ritrovi ad assumersi più carichi familiari rispetto al passato, con effetti forse positivi nella ripartizione delle responsabilità anche nel lungo periodo, oltre l'emergenza. Quindi, questa situazione può aver messo in moto, o una nuova condivisione delle responsabilità di cura o, nel caso in cui è la donna che rimane a casa, un consolidamento di quella preesistente.
- Nelle famiglie, invece, in cui entrambi i genitori rimangono a casa è più probabile che venga sperimentata una più equa divisione del lavoro di cura, rispetto al caso in cui, per la maggiore assenza del padre al lavoro le responsabilità di cura ricadono prevalentemente sulla madre. In questo senso, la fase di lockdown sembra aver creato le condizioni per mettere un maggior numero di padri davanti alle responsabilità genitoriali, solitamente assunte più dalle madri e dalle nonne. Tuttavia, vista l'asimmetria strutturale tra uomini e donne nella ripartizione del lavoro domestico e familiare che caratterizza il paese, non è detto che nella pratica si sia verificata una maggiore condivisione dei compiti di cura.

Va aggiunto che il genitore che rimane a casa in smart working non è la stessa cosa di un genitore che rimane a casa senza alcun impiego retribuito. Pertanto, il solo fatto di rimanere a casa non implica che egli si ritrovi ad avere più tempo a disposizione. Però, d'altra parte, l'esercizio dello smart working, se inteso come modalità in cui il lavoratore gode di ampia libertà organizzativa, può innescare nuove forme di gestione della genitorialità, favorendo una struttura meno rigida del mercato del lavoro, che vada incontro alle esigenze familiari.

Dall'esperienza vissuta con la pandemia si nota l'importanza cruciale di politiche di conciliazione come i servizi per la prima infanzia. Quest'ultimi, nel marzo 2020, vengono chiusi, per poi essere di nuovo aperti visto che, oltre ad essere fondamentali per i bambini, lo sono anche per i genitori che altrimenti si ritrovano ad affrontare problemi di conciliazione di cura e lavoro insostenibili.

Non solo, più in generale, la loro chiusura, rischia di compromettere la realizzazione di un modello familiare in cui entrambi i genitori partecipano al mercato del lavoro retribuito. Uno solo reddito non è più sufficiente soprattutto se si ha dei figli, quindi, la strategia scelta da un numero crescente di giovani coppie rischia di essere quella di non fare figli o rimandare la loro nascita nel tempo, per

realizzarsi nella propria professione o raggiungere un reddito ritenuto adeguato a sostenere una famiglia.

Un'ulteriore complicazione, presente in Italia, che si associa alla chiusura delle scuole e dei servizi per la prima infanzia, deriva dal ruolo delle cure informali che i nonni, proprio i soggetti a più rischio di esiti infausti dal contagio da Covid-19, prestano ancora oggi nei confronti dei nipoti. Normalmente, in Italia, i bambini fino a 2 anni vengono affidati esclusivamente ai nonni nel 31% delle famiglie e sia ai nonni che ai servizi formali nel 50%. Oltre il 96% dei bambini tra i 3 e i 5 anni frequenta la scuola materna ma il 46% viene comunque affidato ai nonni dopo l'orario scolastico. Tra i 6 e i 10 anni ancora il 35% dei bambini vengono affidati alle cure informali dei nonni e la percentuale scende al 18% tra gli 11 e i 13 anni. Inoltre, raramente le famiglie italiane affidano i loro figli a baby-sitter o altre cure (pre o dopo scuola, ludoteche, oratori, ecc.) (IRPET 2020b).

Le famiglie che hanno dei nonni, quindi, risultano più avvantaggiate di altre nell'ambito della conciliazione. Esse possono scaricare sui nonni parte dei compiti di cura, ma in un contesto come questo, specie per motivi di sicurezza legati al contagio, essi perdono il loro ruolo di attori di welfare.

3.3. Insegnanti alla prova del Covid-19

Non solo gli studenti rischiano di rimanere fuori dall'attività scolastica, ma anche gli stessi docenti, che possono presentare le stesse problematiche degli alunni come mancanza di dispositivi digitali o di una connessione veloce. Dall'indagine condotta da CENSIS (2020), nel primo lockdown del 2020, risulta che anche nel corpo docente ci sono sacche di inattività. Il 45,6% delle scuole intervistate segnalano che tutti i docenti sono impegnati in attività didattiche a distanza. Il 23,3% degli intervistati dichiara che una quota non superiore al 2% di docenti è stato assente e inoltre il 12,5% segnala che più del 5% del corpo docente è inattivo.

Con l'introduzione della didattica a distanza cambiano i tradizionali metodi d'insegnamento e sono varie le difficoltà incontrate dagli insegnanti nello svolgere il proprio lavoro non in presenza. Prendendo in considerazione i dati dello studio della FIC-Cgil (Di Nunzio et al. 2020), relativi al 2020, tali difficoltà si possono ricondurre a diversi fattori:

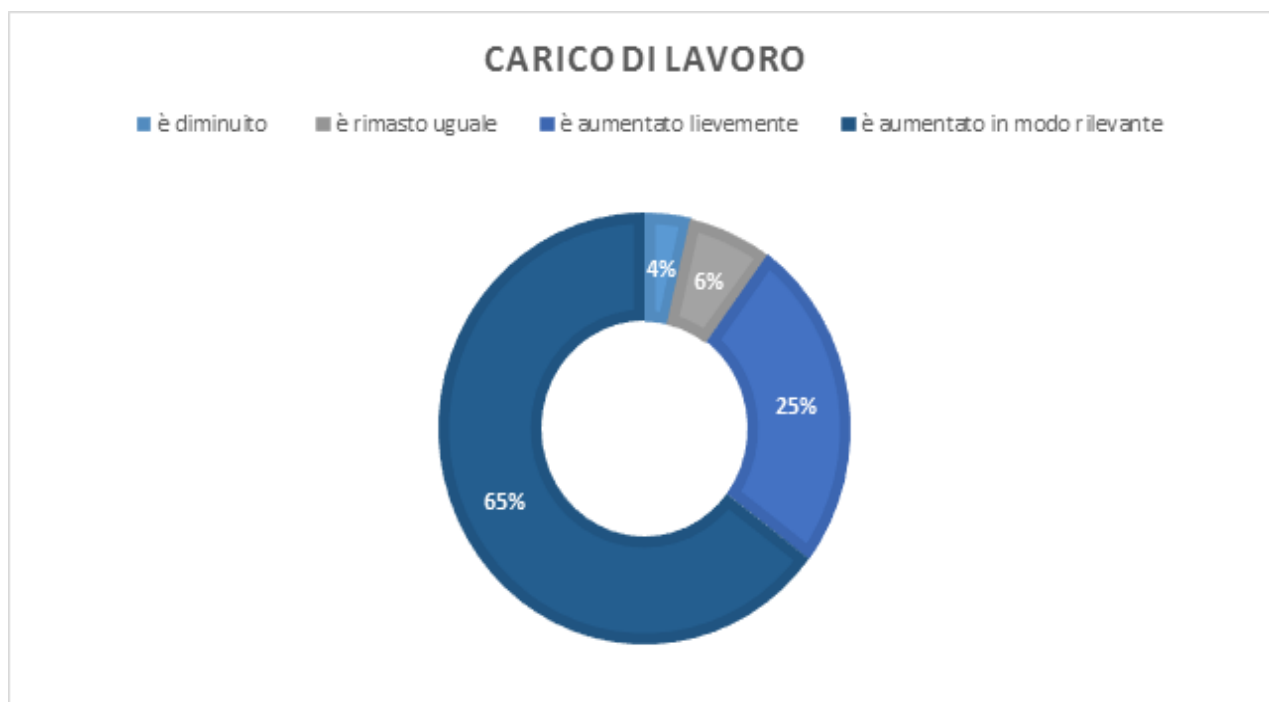
- Alle risorse cognitive pregresse. Al momento della prima chiusura delle scuole, poco meno di 1/4 degli insegnanti intervistati dichiara di aver già utilizzato, almeno una volta, forme di "didattica a distanza" e di questi poco più di 1 su 8 (meno del 3% degli intervistati) afferma di averne fatto un uso "abituale". Per contro, ben il 75,2% dichiara di non averne mai fatto uso. La mancanza di esperienza nella didattica a distanza è presente soprattutto tra i docenti

intervistati dei primi gradi di istruzione, con quasi il 90% di quelli della scuola per l'infanzia e di poco meno per quelli della scuola primaria.

- Alle risorse cognitive acquisite contestualmente. Nel 62,5% dei casi risultano essersi attivate delle iniziative di formazione per sostenere i docenti nell'acquisizione delle competenze necessarie per la didattica a distanza, con le quote più basse tra i docenti della scuola primaria, il 44,7% dei quali non partecipa ad alcuna formazione specifica. Di conseguenza, dalla mancanza di competenze degli insegnanti nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), a subirne di più è la qualità dell'insegnamento. A lamentarsi maggiormente dell'assenza di formazione specifica, inoltre, sono gli insegnanti delle regioni meridionali, in quanto vi è un divario di circa 10 punti percentuali tra nord e sud, tra quanti non partecipano ad alcun percorso formativo.
- Alla disponibilità di risorse tecnologiche adeguate, come un dispositivo dal quale "tenere" la lezione, altre attrezzature come stampanti, scanner e una rete alla quale collegarsi. Più di otto insegnanti intervistati su dieci (83,3%) riesce ad utilizzare per la didattica a distanza un proprio dispositivo non condiviso con altri membri della famiglia, mentre un po' meno del 16% lo deve condividere con il resto della famiglia e meno dell'1% utilizza strumenti messi a disposizione dalla scuola. Oltre a ciò, il 63,3% di insegnanti intervistati dichiara di non aver trovato difficoltà rilevanti con la propria attrezzatura domestica a disposizione come computer e stampanti. Il 55% degli intervistati sostiene di avere una connessione domestica ad Internet adeguata e di non aver incontrato, quindi, grossi problemi di connessione.
- Al reperimento del materiale e relativa preparazione delle lezioni online. In pochi (26,8%) dichiarano di non aver trovato alcuna difficoltà nel reperire il materiale per le proprie lezioni.
- Alla disponibilità di uno spazio in casa per svolgere nel modo migliore la didattica a distanza. Poco meno del 60% dichiara di non avere avuto nessuna difficoltà o comunque di averne avute poche nella gestione degli spazi condivisi con gli altri membri della famiglia. Per contro, un 15% segnala di aver trovato molte difficoltà e ad essere stati costretti a riorganizzare gli spazi della casa, spesso in concomitanza con i tempi di lavoro.
- Alla compresenza nell'abitazione di familiari anch'essi impegnati nel lavoro o nella didattica a distanza.
- Alle piattaforme tecnologiche utilizzate dalla scuola. Il 21,4% dei rispondenti giudica la piattaforma come poco o per nulla adeguata, il 57,5% come abbastanza adeguata e il 21,1% come del tutto adeguata.

Lavorare da casa sembra aver inciso anche sul carico di lavoro degli insegnanti tanto che per il 64,7% dei docenti intervistati il carico di lavoro risulta essere aumentato in modo rilevante a seguito dell'introduzione della didattica a distanza. Il 25,1% definisce "lieve" tale aumento, per il 6,6% dei rispondenti il carico di lavoro rimane uguale rispetto a prima; per una piccola parte (3,6%), infine, il carico è addirittura minore.

Tabella n. 1

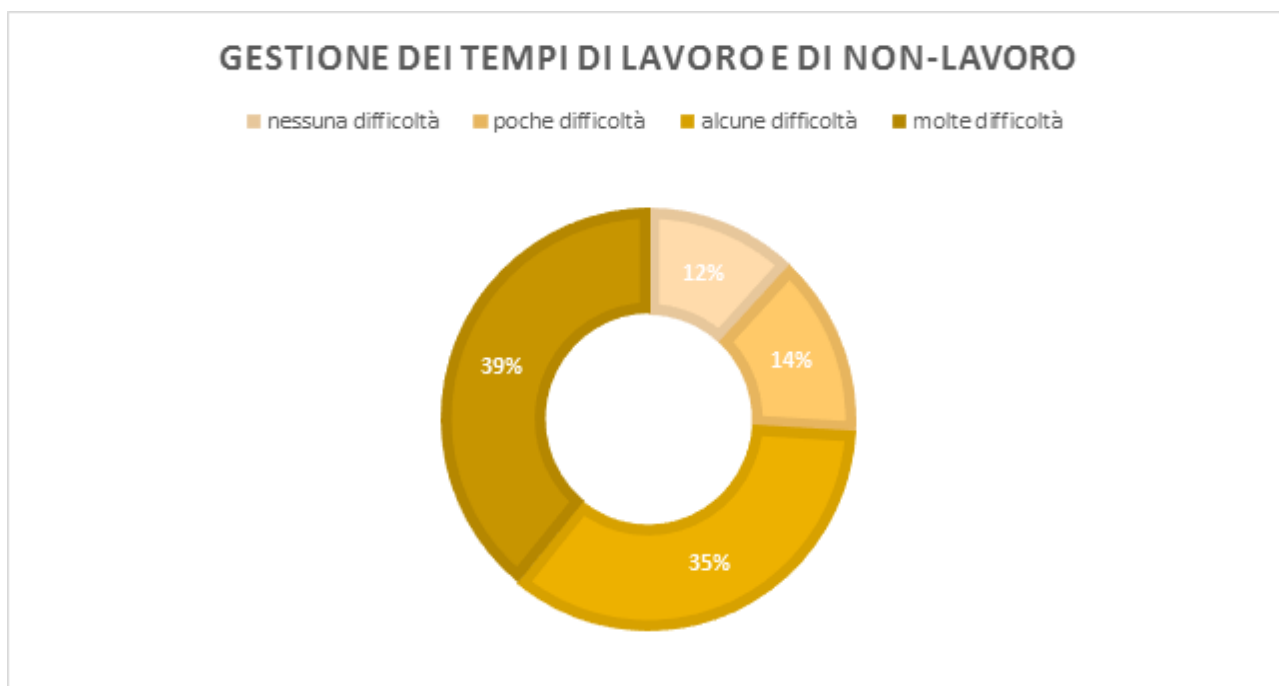


Fonte: Di Nunzio et al. 2020

Inoltre, il carico di lavoro risulta essere maggiore tra chi riscontra difficoltà di coordinamento con i dirigenti e con i colleghi rispetto a chi, invece, riesce a costruire relazioni più cooperative con quest'ultimi. I dati evidenziano che tra chi dichiara di aver incontrato molte difficoltà di coordinamento con i dirigenti, il 78,5% segnala di aver subito un aumento rilevante dei compiti lavorativi, mentre tra quanti sostengono di non avere problemi di collaborazione, una quota minore, pari al 59%, riferisce di un aumento del carico lavorativo. La stessa relazione la si riscontra anche considerando il coordinamento tra i colleghi. Ciò, evidenzia come la maggiore cooperazione ed il gioco di squadra, in un contesto pieno di difficoltà, è in grado di aiutare gli insegnanti a gestire meglio il proprio lavoro e renderlo meno pesante.

Questi aumenti del carico di lavoro finiscono per aggravare un altro problema: la conciliazione. Quasi 3/4 dei docenti intervistati dichiarano una difficoltà significativa nella gestione dei tempi di lavoro e di non-lavoro: quasi il 39% dichiara di avere molte difficoltà e quasi il 35% alcune difficoltà.

Tabella n. 2



Fonte: Di Nunzio et al. 2020

La questione presenta anche una forte connotazione di genere: sono le insegnanti molto più dei loro colleghi uomini ad incontrare difficoltà. Le donne che segnalano di avere difficoltà significative di conciliazione sono pari al 73,9% contro, il 68,1% degli uomini

Differenze emergono, infine, tra le diverse fasce di età: si lamentano con più frequenza delle difficoltà nella gestione dei tempi coloro che si collocano nella fascia compresa tra i 35 e 40 anni (78,0%) e tra 41 e 50 (74,6%); del resto si tratta di gruppi in cui in genere è maggiore la presenza di figli minori.

I numerosi problemi emersi, o già presenti ma che si sono manifestati con più forza a seguito dell'introduzione della didattica a distanza, incluso il mancato contatto fisico, rischiano di compromettere i motivi che spingono una persona a diventare insegnante, o addirittura a continuare. Non solo gli studenti possono perdere interesse, ma lo stesso insegnante può farlo. Fortunatamente, la didattica a distanza viene concepita come una misura di emergenza e temporanea.

3.4. Studenti alla prova del Covid-19

Gli studenti vengono catapultati all'interno di una nuova dinamica di apprendimento, fautrice di nuove esperienze. Non tutti riescono a viverla nella stessa maniera e purtroppo l'età, in questo momento, rischia di essere un fattore di disuguaglianze. I più piccini rischiano di essere più penalizzati dall'introduzione di una modalità di apprendimento a distanza, in quanto necessitano del supporto fisico di un genitore o comunque di qualcuno che li sappia guidare nell'utilizzo dei dispositivi digitali, tralasciando poi, tutte le difficoltà connesse alla concentrazione del bambino. Al contrario, per quanto riguarda un ragazzo o ragazza, per esempio, di 14 anni si presume che esso possieda una maggior autonomia e maggiori capacità cognitive, e quindi, anche una maggiore capacità di adattamento alle nuove esperienze.

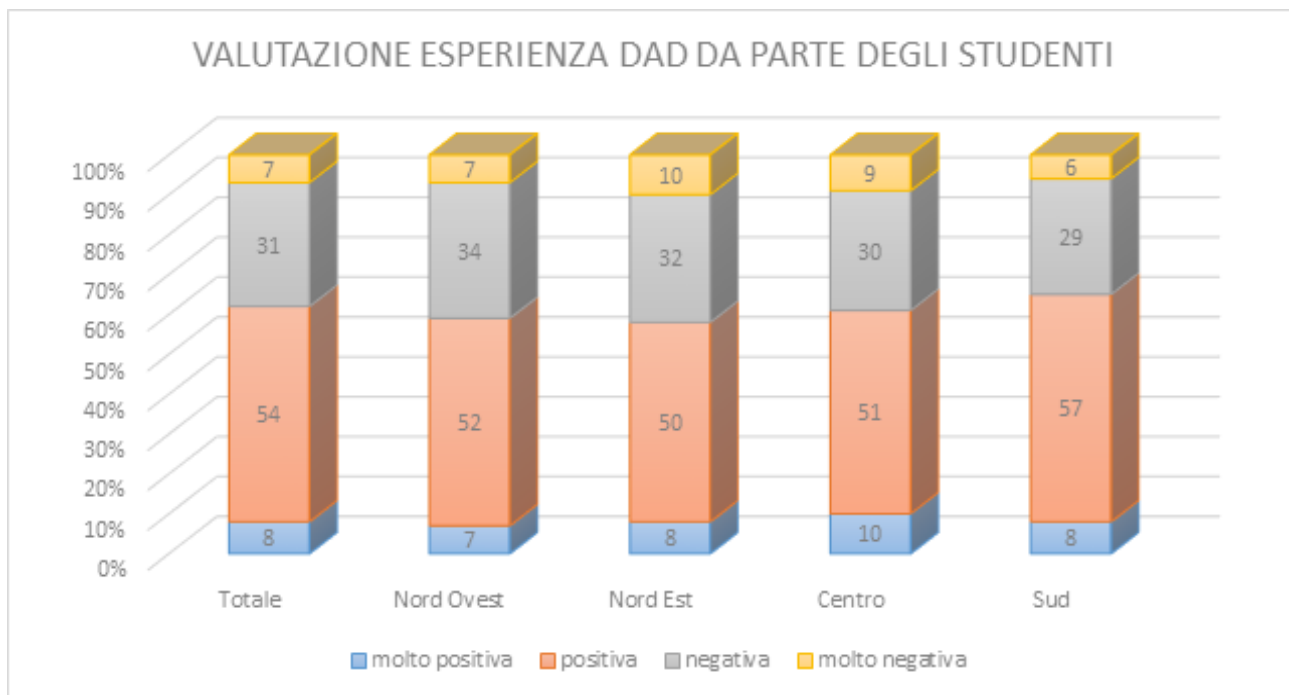
Come già visto, un altro motivo per cui non tutti vivono nella stessa maniera le nuove condizioni imposte per fare didattica, incluse quelle per accedervi, è l'appartenenza a background socioeconomici più deboli. La didattica a distanza permette ai bambini e ragazzi di trascorrere più tempo in famiglia. Ciò si dimostra non necessariamente un aspetto positivo, specie per quanti vivono in ambienti familiari poco confortevoli. Per non parlare poi di come cambia notevolmente la situazione per quei bambini e ragazzi con disabilità per i quali viene a mancare la mediazione dei docenti di sostegno e il ruolo dei pari.

Considerando i dati raccolti da un'indagine condotta da IPSOS (2021), che pone un questionario direttamente agli studenti partecipi alla DAD, di età compresa tra i 14 e 18 anni, si cerca di costruire un quadro della situazione e dei cambiamenti avvenuti, dando la parola direttamente ai ragazzi e alle ragazze delle scuole superiori, che vivono di didattica a distanza da molti mesi. Si rilevano le principali difficoltà e i principali cambiamenti nella vita scolastica e al di fuori di essa.

Molti degli studenti intervistati (37%) affermano che, nonostante la distanza, le modalità di fare didattica non sono cambiate e sono rimaste le stesse rispetto a quelle eseguite in aula. Per contro, il 44% segnala l'introduzione da parte di qualche docente di alcune novità e una quota minore (19%) sostiene che la maggior parte dei docenti fa uso di nuove modalità d'insegnamento. Tra le principali novità incontrate da parte degli alunni, ci sono, per esempio, l'integrazione delle lezioni con video o filmati (65%), l'utilizzo della modalità asincrona (49%) in cui le lezioni digitali vengono caricate dai docenti sulla piattaforma per poi diventare liberamente fruibili dagli studenti, oppure esercizi interattivi, giochi didattici, test (40%).

Guardando all'esperienza della didattica a distanza, sebbene la maggioranza degli studenti la valuti positivamente, un numero rilevante di adolescenti, quasi 4 su 10 (38%), decide di lasciare un feedback negativo.

Tabella n. 3



Fonte: IPSOS 2021.

Tanti e vari possono essere i motivi che spingono alcuni a giudicare la nuova esperienza didattica come negativa o molto negativa. Le difficoltà incontrate, per esempio, possono rientrare tra i motivi che influenzano l'esito del giudizio sulla nuova esperienza vissuta.

In generale la principale difficoltà è rappresentata dalla fatica a concentrarsi per seguire le lezioni online. Nel dettaglio, il 45% degli intervistati dichiara di essersi scontrato con problemi di concentrazione e non solo, il 68% degli alunni ammette che concentrarsi durante le lezioni online sia più difficile rispetto al farlo nelle lezioni in aula, e soltanto una piccola quota sostiene il contrario (11%) mentre per il 21% le cose rimangono invariate.

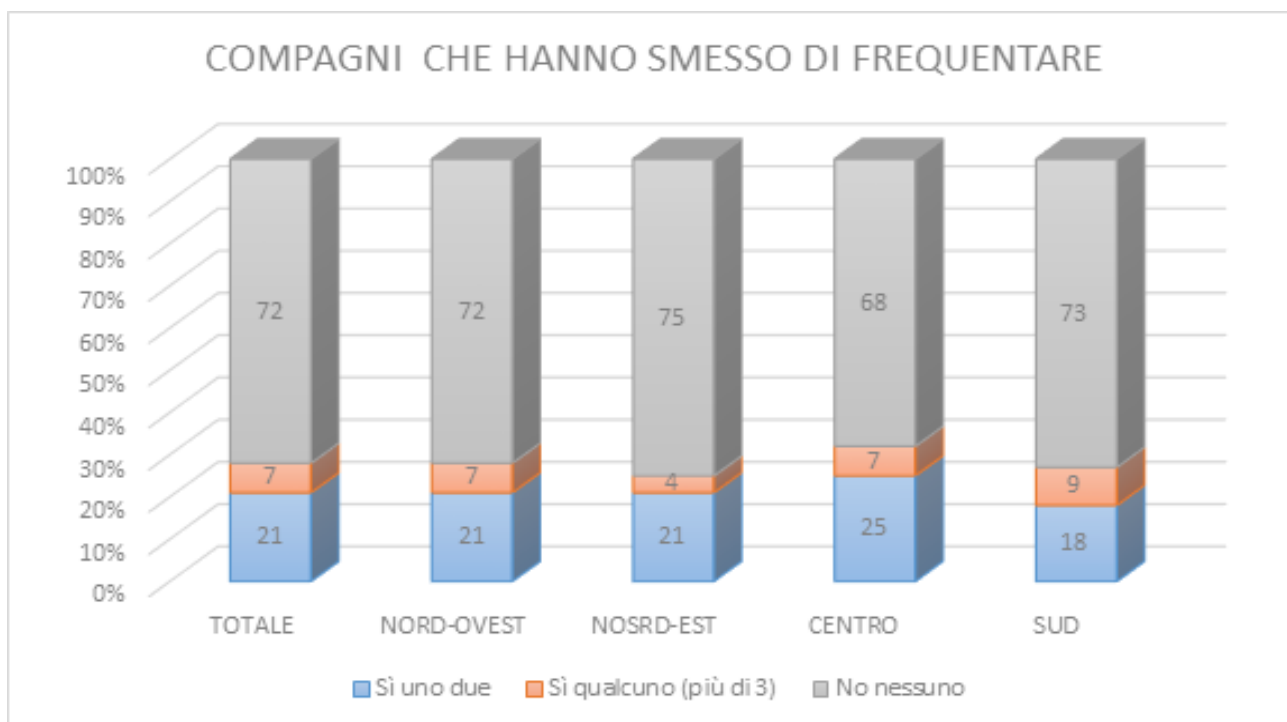
Tra le altre difficoltà segnalate dalla maggior parte degli intervistati vi sono: i problemi tecnici dovuti alla connessione internet/copertura di rete propria o dei docenti. Ben il 41% degli studenti segnala, infatti, di avere problemi tecnici dovuti alla connessione e, guardando ai divari territoriali, si nota come tale percentuale vari tra nord ovest (39%), nord est (42%), centro (35%), e sud (44%). Guardando, poi, alle dotazioni dei ragazzi, quasi il 18% dichiara di aver a disposizione un dispositivo

condiviso con altri e l'8% si trova a frequentare le lezioni in una stanza con altre persone. Inoltre, altri dati relative alle problematiche mostrano che: soltanto il 5% degli alunni ammette di avere delle difficoltà imputabili alle scarse capacità digitali mentre ben il 33% attribuisce il problema al basso livello di digitalizzazione dei docenti.

Le problematiche incontrate, non solo finiscono per influenzare l'esito del giudizio, ma con probabilità influenzano anche gli atteggiamenti e i comportamenti degli alunni nell'ambito scolastico. Se si guarda al trend delle assenze, quasi un ragazzo su 10 (8%) ammette che rispetto allo scorso anno scolastico le assenze sono aumentate, il 34% sostiene che sono diminuite e la maggioranza (58%) ammette che sono rimaste uguali. Ovviamente le cause delle variazioni in gioco, che tra l'altro avvengono normalmente ogni anno, possono essere tante e di vario tipo. Non si può dire con certezza quanto e come l'introduzione della didattica a distanza abbia inciso sul trend delle assenze, però tra i motivi principali che portano a non frequentare regolarmente le lezioni online ci sono: problemi di connessione/copertura di rete (28%), problemi di concentrazione durante le lezioni online (26%) e problemi legati alle strumentazioni (5%). Tra le dichiarazioni riportate, per esempio, si dice che: <<C'è una ragazza che è stata assente fino a tre settimane fa, non aveva mai partecipato nemmeno a una lezione perché non aveva abbastanza giga per frequentare, ed essendo in difficoltà economica non ci poteva fare granché.>> (Save the Children, Rapporto sui primi sei mesi di attività, 2021, p. 9). E un'altra afferma che: <<Una ragazza ha partecipato ad una sola video lezione perché non ha il wifi a casa e non riesce a seguire le lezioni dato che internet serve anche al fratello più piccolo.>> (Save the Children, Rapporto sui primi sei mesi di attività, 2021, p. 9).

Quando guardano ai compagni di classe, gli intervistati riportano una situazione più preoccupante. Più di 7 ragazzi su 10 (72%) dice di avere almeno un compagno che sta facendo più assenze rispetto allo scorso anno. Ancora più allarmante il fatto che più di un ragazzo su 4 (28%) affermi che dal lockdown di primavera c'è almeno un proprio compagno di classe che ha smesso completamente di frequentare le lezioni (24% fra 14-15enni vs 30% fra i 16-18enni). Di questi, il 7% afferma che i compagni di scuola "dispersi" durante il lockdown sono tre o più di tre.

Tabella n. 4



Fonte: IPSOS (2021)

Questi dati mettono in evidenza il rischio di un aumento repentino della dispersione scolastica e, stando alla percezione dei giovani intervistati, si stimano prudenzialmente circa 34 mila studenti delle scuole secondarie di secondo grado come potenziali nuovi dispersi.

È ancora troppo presto per dire se la didattica a distanza abbia influenzato, in modo negativo o in modo positivo, l'apprendimento degli alunni. Stando, però, alla percezione degli studenti rispetto all'andamento della preparazione scolastica, quasi 4 ragazzi su 10 ritengono che il periodo a casa da scuola stia avendo ripercussioni negative sulla propria capacità di studiare (37%) e sul proprio rendimento scolastico (27%). Inoltre, ben il 35% degli intervistati riconosce di dover recuperare più materie rispetto all'anno scolastico precedente, contro il 21% che afferma di averne di meno.

Le maggiori difficoltà nell'apprendimento possono essere, come già detto, ricollegate alla maggiore difficoltà di concentrazione durante le lezioni online. Gli alti valori percentuali espressi dagli studenti relativamente a quest'ultima, possono essere spiegati dalla maggiore facilità di distrazione. Infatti il 64% degli intervistati ammette che rendersi invisibile quando, ad esempio, non si ha voglia di fare lezione, è più facile con la didattica a distanza rispetto alle lezioni in aula.

Alle ripercussioni sul fronte educativo, si aggiungono gli effetti legati alla socialità e alla sfera emotiva: 6 ragazzi su 10 ritengono infatti che il periodo a casa da scuola abbia avuto e stia avendo ripercussioni negative sulla capacità di socializzare e sullo stato d'animo e umore; 1 su 2 (52%)

ritiene che anche le amicizie abbiano subito ripercussioni negative a causa dell'impossibilità di andare a scuola.

In un contesto come questo, i giovani dichiarano di utilizzare molto più spesso "uno schermo" per mantenere viva la relazione con i propri amici.

Altro lato della vita sociale, non meno importante, a subire delle ripercussioni, è quello sentimentale: quasi 2 ragazzi su 3 (63%) concordano sul fatto che questo anno di pandemia abbia rubato loro la possibilità di vivere esperienze sentimentali importanti.

A ciò si aggiunge l'ulteriore disagio e frustrazione causati dalla sospensione (70/80% dei casi) delle attività extrascolastiche sportive o culturali come: gli sport di squadra, gli sport individuali, corsi di musica o di teatro, oratorio. Solo marginalmente vengono sostituite da nuove esperienze/attività, per esempio, partecipando a workshop, webinar o eventi online, o partecipando a gruppi di studio extra-scolastici.

Guardando ai progetti futuri e alle conseguenze di lungo termine dell'emergenza che si sta vivendo, più di un ragazzo su 4 (28%) afferma di aver cambiato scelta riguardo il proprio percorso di studi/professionale a seguito della pandemia: quasi 1 su 10 ha dovuto rivedere i propri piani a causa delle difficoltà economiche della propria famiglia (il 6% non andrà all'università e cercherà invece un lavoro, il 3% sta valutando di lasciare la scuola per aiutare economicamente la famiglia in difficoltà); dall'altro lato della medaglia, il 4% ha deciso invece di iscriversi ad un corso di laurea legato alle professioni socio-sanitarie, il 7% si è reso conto di quanto sia importante la scienza e ha deciso che al termine delle scuole secondarie proseguirà gli studi in ambito scientifico e l'8%, a seguito della pandemia, ha scelto di approfondire l'ambito di studi legato al digitale.

Infine, si apre una finestra, dalle risposte degli alunni, sui possibili scenari di un mondo futuro: il 23% degli adolescenti pensa che quest'anno di pandemia abbia mostrato che non è così importante uscire di casa perché grazie alle nuove tecnologie si può stare in contatto con le altre persone. Sull'altro fronte l'85% degli intervistati ha capito quest'anno quanto sia importante stare fisicamente insieme agli amici, uscire, andare al parco, al bar.

CONCLUSIONE

La pandemia è riuscita a mettere parzialmente in crisi il principio dell'universalismo che lo stato cerca di garantire nell'ambito dell'istruzione. La didattica a distanza, utilizzata come strategia per continuare l'attività scolastica a seguito della chiusura delle scuole, richiede per potervi accedere, nuove condizioni, come l'averne una tecnologia adeguata, degli spazi abitativi, un supporto familiare, una connessione internet veloce.

Il principio in base al quale si accede ai servizi statali offerti, in virtù della cittadinanza o residenza continua a valere, ma non è più sufficiente. L'accesso ai servizi statali di istruzione finisce per dipendere, di più, dal background socioeconomico degli studenti e della propria famiglia.

Da un lato, vi sono coloro che non hanno problemi di accesso e che riescono a soddisfare tutte le nuove condizioni richieste dalla didattica a distanza. Per quest'ultimi il servizio rimane universale. Dall'altro lato, però, vi è una parte consistente della popolazione che, per varie ragioni, non riesce o trova difficoltà di accesso.

Ciò finisce per peggiorare le disuguaglianze sociali.

Va detto anche che in futuro è possibile, anzi, è molto probabile che tale principio venga messo di nuovo in discussione, che una pandemia costringa di nuovo la chiusura delle scuole e l'utilizzo forzato della didattica a distanza. Da questa esperienza, si è visto come la digitalizzazione offra una soluzione che permette di contenere i contagi e allo stesso tempo di continuare le attività di studio e quindi, anche quanto sia importante investire in essa.

Ma si è visto anche, che in alcune circostanze non basta avere dispositivi digitali e una buona connessione per risolvere il problema di accesso, come nel caso delle famiglie in cui entrambi i genitori lavorano e con bambini più piccoli. In questo caso la didattica a distanza si scontra con problemi di conciliazione e risulta quindi incapace di sostituire la didattica in presenza, tanto che il governo italiano ha deciso di riaprire i livelli inferiori di istruzione poco dopo il primo lockdown.

Perché un'alternativa migliore per tutte le categorie sociali, che consenta ai genitori di non perdere il lavoro o di continuare la propria carriera professionale e ai bambini di non perdere opportunità di apprendimento, al momento non esiste. Bisogna considerare, però, che è grazie anche alla bassa letalità del virus che la riapertura delle scuole, con le giuste precauzioni, acquisisce un consenso sociale. Alla domanda: "E se un giorno ci ritrovassimo ad affrontare un virus ancora più letale da impedire qualsiasi riapertura delle scuole? Esisterebbe una soluzione in grado di continuare a

garantire l'universalismo?" Si può provare a dare una risposta, anche per gioco. L'idea è quella di avere due soluzioni differenti, una per i bambini e una per i ragazzi più maturi. Quest'ultimi possono continuare a praticare la didattica a distanza da casa, che con l'aggiunta di modalità d'insegnamento più compatibili con il modo di stare a lezione davanti ad uno schermo, potrebbe diventare molto più efficiente. Mentre per poter garantire continuità di apprendimento e di socialità ai bambini, una soluzione alternativa alla didattica a distanza potrebbe essere quella di prendere spunto dalle Kibbutz (modello familiare ambientato in Israele) e costituire delle "case per bambini" che andrebbero a vivere separatamente dai propri genitori, e magari soltanto per qualche giorno per poi ritornare a casa durante il fine settimana. Una sorta di asilo nido aperto 24 ore su 24. Risulta essere, però, una soluzione di difficile applicazione in quanto, richiede un grande sforzo sia da parte dello stato che da parte delle famiglie, ma che potrebbe, in un contesto come questo, essere di aiuto sia per i giovani che per le famiglie.

BIBLIOGRAFIA

- Commissione europea, Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2020, paese Italia.
- Dipartimento per le politiche della famiglia, Istituto degli Innocenti, L'impatto della pandemia di Covid-19 su natalità e condizione delle nuove generazioni, primo rapporto del gruppo di esperti "Demografia e Covid-19", Firenze, 2020.
- Di Nunzio D., Pedaci M., Pirro F., Toscano E., La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19, Flc Cgil-Fondazione Giuseppe Di Vittorio, 2020.
- Esping Andersen, G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity.
- Ferrera (1996), *The <<Southern Model>> of Welfare in Social Europe*, in <<Journal of European social policy>>, vol. 6, n. 1, pp. 17-37.
- IPSOS e Save the Children, *I giovani ai tempi del Coronavirus*, 2021.
- Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (IRPET) (2020a), *Chiusura delle scuole e dei servizi per la prima infanzia: quali effetti sulle famiglie e sugli studenti? Note sugli effetti economici del Covid-19*, Nota 10/2020.
- Istituto Regionale Programmazione Economica Toscana (IRPET) (2020b), *Conciliazione vita-lavoro ai tempi del Covid-19*, Note sugli effetti economici del Covid-19, Nota 16/2020.
- ISTAT, *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, 2020.
- ISTAT report, *Cittadini e ICT*, 2019.
- OECD (2020), *"Philanthropy and Education - Education Giving in the Midst of COVID-19"*, OECD Development Centre, Paris.
- OECD, Schleicher, A. *The impact of COVID-19 on education - Insights from Education at a Glance 2020*.
- Ranci, C. e Pavolini, E. *Le politiche di welfare*, il Mulino, 2015.
- Save the Children, *Non da soli, Cosa dicono le famiglie*, 2020.
- Save the Children, *Rapporto sui primi sei mesi di attività, Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi*, anno 2021.

SITOGRAFIA

- https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_dell%27istruzione_in_Italia
- https://it.wikipedia.org/wiki/Istruzione_obbligatoria
- https://it.wikipedia.org/wiki/Obbligo_formativo_in_Italia
- <http://lascuoladiunavolta.altervista.org/breve-storia-della-scuola-italiana/#:~:text=L'inizio%20della%20storia%20della,legislativo%2013%20novembre%201859%2C%20n>
- <https://dariodepasquale.it/storia-dellistruzione-italiana/>
- <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>
- [https://www.treccani.it/enciclopedia/scuola_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/scuola_(Enciclopedia-dei-ragazzi)/)
- https://www.treccani.it/enciclopedia/scolarizzazione_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/
- <https://www.ebookscuola.com/blog/sistema-scolastico-italiano-evoluzione/>
- <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>
- <https://ilbolive.unipd.it/it/news/pandemia-non-solo-scuola-disuguaglianze>
- <https://www.corriere.it/scuola/secondaria/cards/covid-didattica-digitale-pro-contro-scuola-distanza/pro-fa-risparmiare-tempo.shtml>
- <https://tg24.sky.it/cronaca/2020/10/14/covid-scuola-didattica-distanza#00>
- <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/scuola-e-covid-19-pensieri-e-aspettative-degli-adolescenti>
- https://www.repubblica.it/tecnologia/2020/04/06/news/istat_un_terzo_delle_famiglie_no_n_ha_pc_o_tablet_in_casa_sud_penalizzato-253279893/#:~:text=In%20dettaglio%2C%20spiega%20'Istat,ne%20ha%20due%20o%20pi%C3%B9.
- <https://www.istat.it/it/archivio/236920>