

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12204

In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni

Remote education with recent immigrant pupils: practices, solutions, relations

Zoran Lapov¹

Sintesi

L'introduzione della DaD nel primo ciclo d'istruzione come soluzione didattica d'emergenza nel contesto della pandemia da Covid-19 è un argomento inedito e poco esplorato: sullo sfondo di un'esperienza interculturale maturata a Firenze, i contenuti a seguire si immergono nelle dinamiche dell'azione didattica a distanza con alunni di recente immigrazione per approdare ai risvolti verificatisi sul piano relazionale. L'articolo attinge ai risultati di uno studio empirico, sorretto dai metodi della ricerca partecipata e qualitativa: oltre a delineare l'osservato, l'intento è quello di offrire un apporto alla riflessione pedagogica sui processi formativi in contesti d'emergenza e alla modellizzazione dei rispettivi paradigmi operativi.

Parole chiave: Soluzioni didattiche d'emergenza; Alunni d'origine immigrata; Relazioni in DaD; Mediazione; Prospettiva interculturale.

Abstract

The introduction of remote education in primary and lower secondary schools as an emergency teaching and learning solution in the context of the Covid-19 pandemic is an unprecedented and little-explored topic: against the background of an intercultural experience developed in Florence, the following content delves into the dynamics of remote education with recent immigrant pupils to shed light on its relational implications. This paper builds upon the results of an empirical study, supported by participatory and qualitative research methods: while outlining the experience observed, it aims to contribute to pedagogical reflections on educational processes in emergency contexts, and to the production of relevant operational models.

Keywords: Emergency education solutions; Pupils with a migrant background; Relations in remote education; Mediation; Intercultural perspective.

1. Università degli Studi di Firenze, kham_lapov@yahoo.com

1. Contestualizzazione generale

Il giorno 4 marzo 2020 è stato emanato, in linea con le indicazioni formulate dal Comitato tecnico-scientifico, il Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri (DPCM 4 marzo 2020) recante misure urgenti in materia di contenimento dell'epidemia da Covid-19 e di gestione della derivante emergenza sanitaria. È stato, quindi, questo atto a inaugurare la stagione del distanziamento sociale generalizzato, quale provvedimento indotto dall'emergenza. Nello specifico, il Decreto includeva, tra le altre, l'ordinanza che disponeva la chiusura delle istituzioni scolastiche ed educative di ogni ordine e grado sull'intero territorio nazionale: all'atto pratico, tale disposizione - coniugata con poco tempo per poter organizzare poche risorse, peraltro mai pensate per essere usate ai fini di interventi risolutivi in una dinamica talmente nuova, complessa e di portata internazionale - si è tradotta nella sospensione delle attività didattiche in presenza, culminando per contro nell'adozione della didattica a distanza (DaD), anch'essa generalizzata nella sua valenza di soluzione metodologico-operativa d'emergenza.

Immesse in una cornice emergenziale, le dette circostanze chiamano in causa la pedagogia dell'emergenza (Isidori, 2011; Isidori & Vaccarelli, 2013): un ramo emergente delle scienze pedagogiche che, tuttora in fase di elaborazione, invoca la necessità di strutturarsi e consolidarsi come disciplina (Isidori, 2010; Vaccarelli, 2014; 2017). A prescindere

dal suo status epistemologico, la pedagogia dell'emergenza si è dedicata finora ai processi formativi e alle soluzioni didattiche in relazione alle questioni di carattere socio-esistenziale, ovvero alle ripercussioni che esse esercitano sulla vita quotidiana delle persone e delle comunità, suscitate, in questa loro configurazione, da disastri naturali, conflitti armati, violenze, disagio giovanile, migrazioni forzate, e altre circostanze paragonabili. Accomunate dalla loro natura di matrice emergenziale e dai rischi di vario genere che ne possano conseguire a cominciare da quello di mancanza di sicurezza, sono altresì situazioni contestualizzate nel tempo e nello spazio, riconducibili cioè a determinati momenti e luoghi del loro manifestarsi. Siffatta caratterizzazione agevola i soggetti coinvolti a indirizzare, pur nella loro estrema complessità, i processi decisionali e le strategie gestionali e di intervento, rendendo le condizioni di emergenza maggiormente circoscrivibili anche in termini della loro osservabilità e progettualità pedagogica.

Questa volta ci troviamo, invece, di fronte a un evento globalmente diffuso, la cui fisionomia fenomenologica, dipendente da un *organismo* «microscopico, globale, inatteso, adattativo, letale» (Mariani, 2020, p. 5), è definita da tempi e spazi che si estendono su tutti i meridiani, sfumatura che aiuta ad accrescere il suo potenziale epidemico e i concomitanti rischi per la salute umana: ne consegue che la sua sconfitta dipende dalla scoperta di un rimedio concreto - un vaccino. Nel frattempo, è d'obbligo osservare responsabilmente le misure di prevenzione e contenimento del contagio da Covid-19.

Conformemente, le istituzioni scolastiche ed educative, all'interno dei rispettivi sistemi d'istruzione, fanno riferimento alle indicazioni ministeriali e alle prescrizioni operative elaborate dagli appositi comitati tecnico-scientifici, *in primis* quello dell'area sanitaria, intrecciandovi - laddove fattibile - spunti della propria inventiva pedagogica.

2. Verso un inquadramento teorico

Tra decreti, rilevazioni demo-sanitarie e dibattiti politici, si è dovuto aspettare l'estate del 2020 per poter intravedere i primissimi sforzi di inquadrare in un discorso pedagogico i provvedimenti operativi dettati dall'emergenza sanitaria, con focus sulla chiusura delle scuole e di altre istituzioni educative, sulla sospensione delle attività in presenza e sulla conseguente adozione della didattica a distanza (DaD) (Cambi, 2020; Girelli, 2020; Girelli & Arici, 2020; Gotor & Chiocca, 2020; Ranieri *et al.*, 2020). Viepiù contestualizzati nell'esperienza della pandemia, i pochi lavori finora pubblicati e altri che usciranno nei prossimi mesi sulle riviste scientifiche stanno aprendo nuove piste di ricerca verso un campo di studio pedagogico tutto da scoprire.

In attesa di ulteriori sollecitazioni teoriche e approfondimenti metodologici sul tema, un importante contributo sono state le "cronache" dalla DaD, curate da insegnanti, dirigenti scolastici, educatori (ad es. APEI, Associazione Pedagogisti Educatori Italiani), ONG (ad es. Associazione 21 luglio, 2020) e altri gruppi di interesse pedagogico e so-

ciale, i quali hanno condiviso sui propri siti web le esperienze (interventi, progetti, dati, ecc.), tra cui quelle didattiche, succedutesi nei mesi primaverili del 2020, integrandone la narrazione con una nutrita riflessione. L'assortimento delle fonti conoscitive sulla prima fase dell'emergenza si completa con la rassegna stampa, anch'essa in modalità online, i cui autori hanno cooperato all'opera di diffusione delle informazioni sulla situazione sanitaria, economica e sociale, in generale, e su quella scolastica, in particolare. Quanto al livello sovranazionale, si sono mosse le organizzazioni internazionali, anzitutto l'UNESCO (UNESCO, 2020a, b, c, d, e), l'UNICEF (UNICEF, 2020; UNESCO, UNICEF, World Bank & World Food Programme, 2020) e la Commissione europea (European Commission, 2020), redigendo una serie di rapporti, raccomandazioni e linee guida in risposta all'argomento.

Alla luce di questa congiuntura senza precedenti, l'attenzione della ricerca pedagogica è stata concentrata sulle implicazioni fattuali e simboliche, tangibili e intangibili, ingenerate da questo evento nei sistemi d'istruzione rispetto all'uso didattico di nuove tecnologie, allo svolgimento di attività didattiche in sicurezza, anzitutto quella sanitaria, e alle questioni di natura sociale e culturale alimentate dalle misure messe in atto a partire da quelle scaturite dal connubio tra la chiusura delle scuole e il distanziamento sociale. Malgrado la sua entità planetaria, l'avvento della pandemia ha prodotto, per ora, esigui risultati sul fronte dello scambio di strategie, pratiche e politiche educative tra istituzioni, gruppi di lavoro e singoli soggetti, tantomeno in pro-

spettiva internazionale. Anzi, si osserva una certa frammentarietà operativa anche entro i confini delle singole nazioni, l'Italia compresa, fatto dovuto al carattere emergenziale del fenomeno e all'impatto differente della pandemia in territori differenti.

Ebbene, si evidenzia la necessità di un'operazione di raccolta e analisi dei resoconti di esperienze concrete che, corroborati da risultanti riflessioni e paradigmi, consentano di procedere verso una modellizzazione pedagogica del lavoro svolto nel periodo segnato dall'emergenza: significa, in primo luogo, mettere a sistema le potenzialità, ovvero quell'insieme di risorse, strategie, competenze, soluzioni e pratiche che sono state adottate dal personale docente ed educativo per affrontare la didattica a distanza, senza tacere sulle criticità emerse propagandando l'idea di un suo uso pronto, comodo e indiscriminato e di una sua utilità incondizionata (Williamson *et al.*, 2020); in secondo, costruire modelli operativi e metodologici alternativi e sostenibili (Aime, 2020; Pona, 2020) da investire in futuro, a cominciare dall'anno scolastico 2020-21 appena avviato, nonché marcato da incertezze, con lo scopo di salvaguardare la continuità formativa e prevenire gli incombenti rischi di disparità educativa e dispersione scolastica (Ranieri *et al.*, 2019).

3. Impianto metodologico

Contemplando le funzioni che la DaD è andata a ricoprire nella scuola italiana, il presente scritto nasce dall'esigenza di documentare un'esperienza didattica maturata

a Firenze nel corso dell'attuale emergenza sanitaria (marzo-giugno e inizio settembre 2020) e dalla volontà di offrire un apporto alla ricerca pedagogica sui processi formativi in contesti di emergenza e post-emergenza (Isidori & Vaccarelli, 2012) e alla modellizzazione delle relative strategie operative (Pona, 2020; Raffaghelli & Richieri, 2010). Strutturato sotto forma di testimonianza del lavoro a distanza con alunni d'origine immigrata (età 7-14), specie se di recente arrivo, questo studio pone l'accento sulla DaD e sulle relazioni sociali, educative e interculturali che si sono instaurate in concomitanza con l'introduzione di questa soluzione didattica d'emergenza nel primo ciclo d'istruzione (Ranieri *et al.*, 2020; Ranieri, 2020; Boca *et al.*, 2009; Maher, 2014; Potestio, 2013).

Trattandosi di un argomento inedito e poco esplorato, i contenuti a seguire sono principalmente il frutto di un lavoro sul campo. Vista la recente storia del fenomeno studiato, il corpo dei dati primari si completa in misura minore con le nozioni attualmente disponibili nelle fonti bibliografiche di riferimento (letteratura scientifica, riviste online, rassegna stampa, ecc.).

Al fine di conseguire gli obiettivi di ricerca prefissati, l'articolo attinge ai risultati di uno studio empirico che si avvale - in una prospettiva interdisciplinare tra pedagogia interculturale², etnografia della scuola³ e antropologia dell'educazione⁴ - dei modelli, approcci e strumenti di ricerca provenienti da due assetti metodologici:

- quello della **ricerca(azione) partecipata** (Barbier, 2007 [1996]; Nigris, 1998; Rapoport, 1970), definita dal

2. Per approfondimenti si rinvia a: Cambi (2001); Demetrio & Favaro (2002); Fiorucci (2008; 2015); Lapov (2018; 2019); Pinto Minerva (2002).

3. Per approfondimenti si rinvia a: Gobbo & Gomes (2003); Mills & Morton (2013); Spindler (1987); Watson-Gegeo (1997).

4. Per approfondimenti si rinvia a: Hodges (2011); Spindler (1963).

coinvolgimento del ricercatore nelle azioni volte al contesto d'indagine; orientato ad agevolare i coinvolti nell'operare cambiamenti, con particolare riferimento ai processi di inclusione scolastica e continuità educativa, il presente paradigma metodologico si richiama all'insieme di significati e valori, importati in un campo educativo dal trinomio esperienza-apprendimento-trasformazione (Dewey, 2014 [1938]; Mezirow, 1991; 2003);

- quello della **ricerca qualitativa** (Khan, 2014; LeCompte *et al.*, 1992; Mantovani, 1998), a carattere narrativo-descrittivo, tipica come tale di ogni percorso esplorativo nella sfera delle scienze umane, che si compone in campo educativo di diverse *micro-pedagogie* (Demetrio, 1992) o *micro-narrazioni etnopedagogiche* (Burgio, 2007).

In questa sede, i due filoni metodologici poggiano sulla partecipazione diretta quale metodo d'indagine, laddove l'osservazione partecipante (Braga & Tosi, 1998, pp. 84-88; Postic & De Ketele, 1993), assieme alle conversazioni e interazioni spontanee (Feldman, 1999; Swain & Spire, 2020), costituiscono i principali strumenti di rilevazione funzionali alla lettura e alla valutazione dei dati emersi. Lo studio di caso in chiave etnografica (fotografia della realtà e delle rispettive percezioni) e l'approccio narrativo (analisi del testo/racconto/narrato) (Khan, 2014, p. 226) rappresentano, infine, i metodi qualitativi maggiormente utilizzati per l'analisi dei dati.

La vicenda ivi narrata è stata osservata, per la maggior parte dell'indagine, nell'ambito dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 di Firenze. In parallelo, la ricerca si è affacciata su diversi scenari scolastici, in particolare sulle attività portate avanti durante la chiusura dal corpo docente degli Istituti Comprensivi "G. Pieraccini" e "Centro Storico-Pestalozzi", situati nel Quartiere 1 della città di Firenze che, al pari di altre scuole pubbliche del primo ciclo, ospitano i servizi dei Centri di alfabetizzazione. In questo contesto, l'impiego della suddetta impostazione metodologica è stato possibile grazie all'opportunità di immergersi nei paesaggi pedagogici della realtà studiata, ripartiti essenzialmente in tre aree d'azione, quali:

- l'esercizio della DaD con alunni di recente immigrazione (ossia: arrivati di recente o nati da genitori immigrati di recente arrivo) frequentanti le scuole primarie e secondarie di primo grado;
- le riunioni d'équipe e le sessioni di programmazione didattica, realizzate presso i Centri di alfabetizzazione di Firenze;
- la comunicazione telematica con due specifiche tipologie di comunità professionali, formate da docenti-facilitatori linguistici dei Centri di alfabetizzazione e docenti curricolari delle scuole di afferenza.

Prestandosi all'interazione con i fruitori della DaD e, quindi, a un confronto denso di riflessioni e suggerimenti, queste occasioni d'incontro, seppur distanziato, hanno permesso di raccogliere informazioni, acquisire nuove conoscenze e mettere a fuoco ele-

menti utili a una più profonda comprensione del fenomeno sottoposto all'osservazione.

4. Campo d'indagine

Secondo gli ultimi dati disponibili, «nell'anno scolastico 2018/2019 le scuole italiane hanno accolto complessivamente 8.580.000 studenti di cui [857.729 (10% del totale)] di cittadinanza non italiana» (MIUR, 2020, p. 8). Con 22.311 presenze, la Provincia di Firenze si posizionava nel medesimo anno scolastico tra le prime 10 per numero di alunni con cittadinanza non italiana (valori assoluti), aggiudicandosi il 6° posto su scala nazionale (*ibidem*, pp. 16-17).

Volendo ottimizzare i processi di inclusione scolastica e sociale dei minori d'origine immigrata, il Comune di Firenze ha valutato indispensabile, a partire dall'anno scolastico 2000-01, la predisposizione di un servizio di alfabetizzazione in italiano L2. Oltre all'intesa stipulata tra l'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Firenze e la Direzione Regionale per la Toscana, il progetto è stato sostenuto dai Consigli di Quartiere, da dirigenti scolastici e insegnanti, dalla Biblioteca di Documentazione Pedagogica e da varie associazioni e cooperative attive in città: come risultato dell'iniziativa è stata istituita la Rete dei Centri di alfabetizzazione in L2, quali Gandhi, Giufà e Ulysse.

Nei suoi vent'anni di vita, la Rete dei Centri ha mantenuto l'obiettivo centrale del proprio essere, che è quello di favorire il diritto allo studio per tutti con lo scopo di contribuire alla coesione sociale e alla formazione di una cit-

tadinanza attiva e consapevole (Comune di Firenze, *Educazione*, sito; DIDAweb, sito). In quest'ottica, il servizio si rivolge al primo ciclo d'istruzione pubblica, ovvero a tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado sul territorio fiorentino, nonché, da due anni, ad alcuni istituti del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, coprendo così l'insieme dei percorsi d'istruzione obbligatoria.

Il fulcro del progetto sono i laboratori di italiano L2 che accompagnano gli itinerari formativi della popolazione scolastica d'origine immigrata dalla prima alfabetizzazione all'autonomia linguistica. Oltre ai laboratori linguistici, l'offerta dei Centri, incardinata su una visione pedagogica interculturale che contempla ampio uso delle pratiche di interazione e scambio di conoscenze, si dirama attraverso un sistema di servizi volti a supportare: l'accoglienza di alunni neoarrivati, la facilitazione del loro inserimento linguistico, il sostegno allo studio e all'apprendimento, il mantenimento della lingua d'origine, la didattica interculturale a classi intere organizzata con docenti curricolari e la mediazione linguistico-culturale finalizzata a promuovere una più proficua comunicazione tra scuola e famiglia. In base alla disponibilità dei fondi e progetti supplementari, il ventaglio operativo dei Centri si integra con ulteriori percorsi interculturali e glottodidattici, destinati a vari collettivi di utenti d'origine immigrata (alunni, minori non accompagnati, donne, ecc.) e orientati a consolidare i processi di inclusione scolastica e coesione sociale.

La gamma dei servizi erogati dai Centri si suddivide in quattro aree principali, quali:

1. *glottodidattica - laboratori di italiano L2*: corsi durante l'anno scolastico, sostegno allo studio, preparazione all'esame finale della scuola secondaria di primo grado, laboratori extra-scolastici (es. pre-scuola a settembre e post-scuola a giugno), ecc.;
2. *corsi di lingua interculturali*: attività in gruppi/classi bilingui o plurilingui, laboratori di mantenimento della lingua d'origine L1, corsi di lingue dell'immigrazione, ecc.;
3. *laboratori interculturali a classe intera*: interazione e scambio socioculturale, inclusione delle diversità, valorizzazione del plurilinguismo, accoglienza di alunni neoarrivati d'origine immigrata, ecc.;
4. *mediazione linguistico-culturale*: il coinvolgimento dei mediatori è previsto nei contesti di relazione scuola-famiglia, relazione con docenti curricolari, accoglienza di alunni neoarrivati d'origine immigrata, didattica, mantenimento della lingua d'origine L1, traduzione e sportello informativo presso la scuola.

Nel panorama nazionale, l'operato dei Centri di alfabetizzazione si è meritato un posto nella mappatura dei centri interculturali (Favaro & Luatti, 2008) e il titolo di un servizio d'eccellenza, definito dal Sottosegretario alla pubblica istruzione (2006-08), Letizia De Torre, come «il primo esempio italiano di un percorso di accoglienza e di inclusione degli alunni stranieri» (DIDAweb, sito). Da frutto di buone pratiche di accoglienza, inserimento linguistico, educazione interculturale e media-

zione linguistico-culturale, tale riconoscimento è stato determinato tanto dal complesso delle finalità del servizio, quanto da personale qualificato incaricato del loro concretamento (corpo docente-facilitatori linguistici in italiano L2, docenti bilingui, docenti madrelingua/L1, mediatori, coordinamento pedagogico). O nelle parole dell'assessore alla pubblica istruzione di Firenze dal 1999 al 2009, Daniela Lastri, una delle principali promotrici del progetto: «Il servizio [dei Centri], unico in Italia per dimensione e qualità, si decentra in sedi scolastiche e ha l'obiettivo di consentire il migliore apprendimento dell'italiano come seconda lingua [...]. Si tratta di una delle iniziative più innovative e di particolare valore didattico ed educativo, condotte da un team di esperti che lavora a stretto contatto con gli insegnanti» (Daniela Lastri, sito).

Entrando nel dettaglio del servizio, gli ultimi dati aggiornati a giugno 2019 informano che, nell'anno scolastico 2018-19, i laboratori di italiano L2 hanno ospitato 1.166 alunni di 53 nazionalità diverse (Comune di Firenze, 2019). Infatti, svolte in piccoli gruppi plurilingui (se possibile, massimo 8 alunni alla volta), le attività proposte dai Centri hanno visto studiare insieme bambini appartenenti a varie comunità - cinesi, albanesi, marocchini, bangladesi, filippini, peruviani, romeni, rom, pakistani, indiani, srilankesi, tra i più rappresentati, e parlanti una varietà di lingue - cinese, albanese, arabo, bengalese, tagalog, spagnolo, romeno, romané, urdu, panjabi, hindi, singalese, e via discorrendo.

Con il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria da Covid-19, i Centri, al pari di altri servizi educativi e scolastici, non erano dota-

ti di strumenti che permettessero loro di far fronte a questa evenienza del tutto imprevedibile. La carenza di tempo da dedicare a una preparazione mirata ha dettato i ritmi di una programmazione didattica che, pur avendo mantenuto il ruolo di strumento operativo di base, veniva sviluppata gradualmente in funzione dell'evolversi delle circostanze. D'altro canto, non esistevano percorsi di formazione cui affidarsi per eventuali aggiornamenti sulle competenze specifiche da mettere in campo. In effetti, al di là della disponibilità delle risorse umane, materiali e didattiche, il contributo scientifico sul fenomeno e sulle relative strategie operative non era pronto a marzo e nemmeno nei mesi successivi segnati dalla DaD: come già accennato, occorre aspettare il mese di maggio, o meglio giugno 2020, per poter sfogliare primissimi articoli che fornivano suggerimenti metodologico-operativi da adottare nel lavoro educativo in questa particolare forma di emergenza. In poche parole: per la prima fase era già tardi.

Significa che, mentre seguivano le indicazioni e le linee guida predisposte dal Ministero nel rispetto delle norme vigenti, i Centri di alfabetizzazione di Firenze si sono organizzati pressappoco da soli ricorrendo alle risorse preesistenti, adattate alle nuove condizioni di lavoro attraverso una programmazione realizzata in sinergia, per quanto possibile, con le scuole di riferimento e in collaborazione con le famiglie degli alunni presi in carico.

5. DaD 2020 come strategia e soluzione didattica d'emergenza

Strategia e soluzione, concetti interdipendenti che si incontrano e interagiscono sul piano dei loro intrinseci propositi: come tali, uno porta all'altro avvalendosi del proprio potenziale progettuale, metodologico, per non dire "strategico", laddove l'altro, se ben investito, arriva a costituire la conseguenza "risolutiva" del primo.

L'esigenza di ottenere risultati appaganti per tutti in campo educativo richiama l'attenzione sulla necessità di costruire percorsi sostenibili (Aime, 2020), quali *soluzioni* plausibili poiché capaci di garantire una proficua inclusione scolastica, fortemente subordinata alla continuità didattica: ne consegue che il concetto di soluzione deve coniugarsi con quello di strategia che esige, invece, un processo di elaborazione per poter raggiungere la sua configurazione finale sotto forma di un prodotto cognitivo, di una manovra pronta ad attivarsi per potenziare le prospettive di riuscita (Lapov & Campani, 2017, p. 83). L'impiego originario della voce *strategia*, di etimo greco e dal significato di "comando dell'esercito", è stato progressivamente allargato ad altre sfere di pianificazione strategica, con particolare peso nel settore della politica, dell'economia e dello sport. Il concetto, pertanto, racchiude sia il proposito di conseguire i propri obiettivi con successo (*piano*), sia la competenza di pianificare questa operazione in relazione alle circostanze (*metodo*). Approdato alla realtà di scienze sociali, il termine si è colorato di va-

rie sfumature di carattere sociologico (Crow, 1989). Assorbiti in questa loro caratterizzazione dalle discipline umanistiche, i concetti di strategia e soluzione - nell'intimo delle loro implicazioni più essenziali di piano e metodo - sono entrati altresì a far parte del lessico delle scienze pedagogiche.

Rapportando questa fusione concettuale ai contesti di emergenza, è facile evincere come la buona volontà non è sufficiente per orientarsi nella varietà di situazioni che si possono verificare in una circostanza inedita, come quella causata dall'espansione del Covid-19. Alla luce delle condizioni emergenziali, con le quali il personale docente e dirigente ha dovuto misurarsi nel periodo della chiusura delle scuole, tanto la strategia quanto la soluzione si sono rivelate meccanismi determinanti per la valutazione delle modalità d'azione più idonee da adottare nel tentativo di far continuare il loro progetto pedagogico in modo costruttivo.

Questa illustrazione ci introduce alle domande che stanno alla base di questo lavoro, quali:

- È possibile definire la DaD una strategia e una soluzione funzionali ai fini dell'attività didattica nel primo ciclo d'istruzione e, nel caso di risposta affermativa, perché?
- In quanto tale, come può essere usata la DaD per raggiungere altri traguardi pedagogici, ossia come strategia e soluzione relazionale nell'interazione con i beneficiari (es. alunni d'origine immigrata) e con altri soggetti coinvolti nei processi educativi (es. famiglie immigrate)?

La situazione epidemiologica e le condizioni contingenti hanno portato alla disposizione del distanziamento sociale, quale misura di sicurezza che si è tradotta in campo educativo nella chiusura generalizzata delle scuole e in un numero imponente di minori in età scolastica - oltre 8 milioni in Italia - rimasti a casa (UNICEF, 2020). A fronte di questo scenario, tanto complesso quanto inconsueto, è stato imperativo escogitare strategie e soluzioni operative che potessero assicurare la continuità didattica ed educativa in sicurezza: si osserva, al riguardo, come la DaD ha avuto il sopravvento nel mondo della scuola su altre potenzialità operative, mantenendosi nella realtà italiana in questa sua funzione, di fatto assolutizzata, fino alla conclusione dell'anno scolastico 2019-20.

Qui lo scopo non è quello di analizzare tale scelta operativa, né di discuterne eventuali alternative: nondimeno, uno sguardo retrospettivo permette di evincere come, nelle ore in cui veniva decretata la chiusura delle scuole e la sospensione dell'attività didattica in presenza, non sussistessero altre risorse cui ricorrere. Calcolato questo presupposto, la DaD, condotta dai Centri di alfabetizzazione in raccordo con le scuole, si è dimostrata, nel duplice ruolo di strategia e soluzione didattica, un valido strumento d'emergenza, atto a garantire alla popolazione scolastica la continuità educativa, nonché un prezioso supporto alle famiglie immigrate. Ammettendo che il suo impiego sia giustificato da condizioni emergenziali, sono in diversi a convenire che tale modalità dovrebbe essere destinata a un uso limitato e, semmai, combinato con altri strumenti di lavoro, per arrivare infine

al superamento della sua applicazione pratica, impresa che al momento appare difficilmente immaginabile nella sua forma definitiva per due motivi: primo, l'inarrestabile avanzata delle nuove tecnologie ha trovato, oramai da qualche decennio, un ampio uso in tutte le sfere della quotidianità umana, compresa quella scolastica; secondo, l'emergenza sanitaria da Covid-19, che ha altrettanto pervaso tutti i campi della vita umana, è tuttora in atto.

Una volta contestualizzata nel ventaglio dell'offerta metodologico-operativa della scuola italiana, la DaD ha comportato implicazioni diverse in condizioni e ambiti diversi. Entrando nel merito della questione, si rileva come nel caso del primo ciclo d'istruzione, per non dire nel lavoro con i bambini "piccoli", la DaD non ha raffigurato uno strumento didattico d'uso comune né diffuso, a differenza di quanto riscontrabile rispetto al suo utilizzo in altri contesti formativi che, a partire dalla scuola secondaria, progressivamente aumenta per diventare parte integrante del bagaglio didattico a livello d'istruzione superiore. Tale constatazione ci inizia alla consapevolezza che la DaD, mentre si propone come risorsa operativa in ambito scolastico (Maher, 2014), presenta diverse sfide sul piano pedagogico-educativo con particolare riferimento alla dimensione relazionale (Ranieri, 2020) che si è vista costretta ad abbracciare una serie di adattamenti su diversi livelli.

La situazione diventa ulteriormente complessa laddove la DaD trovi un suo investimento nella didattica con alunni immigrati di recente arrivo. Nella realtà fiorentina, il contributo fornito dai Centri di alfabetizzazione

è stato fondamentale in questa operazione d'emergenza, soprattutto per il segmento che riguardava, da un lato, la gestione dei contatti e delle attività didattiche volte alla popolazione scolastica di recente immigrazione e, dall'altro, la comunicazione con le rispettive famiglie: tutto realizzato a distanza e in poco tempo.

6. In DaD con alunni di recente immigrazione: quali servizi e con quali metodi?

Come ribadito a più riprese, la didattica a distanza (DaD) ha avuto un'ampia affermazione come soluzione didattica d'emergenza nel contesto della pandemia da Covid-19. La nuova ambientazione tecnologica, nonché didattica, sociale e relazionale, ha importato diverse sfide nella quotidianità degli attori sociali coinvolti: toccati in prima persona dalla condizione, i professionisti dell'educazione hanno dovuto mettere alla prova le proprie competenze per fronteggiare i rischi di disparità educativa, dispersione scolastica ed esclusione di soggetti più vulnerabili dai processi formativi; in parafrasi, ciò presupponeva conquistare la sostenibilità della DaD (Maher, 2014; Raffaghelli & Richieri, 2010; Ranieri *et al.*, 2020) con la quale si trovavano a convivere al fine di superare potenziali ostacoli che ostruiscono la strada verso il traguardo, quale la continuità educativa per tutti.

Interessato all'operato dei Centri di alfabetizzazione di Firenze in tale circostanza, il presente paragrafo si apre con le seguenti domande:

- Quali segmenti dell'offerta formativa dei Centri sono stati preservati per garantire la continuità educativa alla popolazione scolastica di recente immigrazione frequentante la scuola primaria e secondaria di primo grado?
- Con quali approcci metodologici sono stati erogati i servizi?
- Come è stata impiegata la DaD per rispondere ai bisogni specifici dell'utenza?

Per fornire risposte, occorre partire dall'ultimo quesito. I bisogni specifici delle alunne e degli alunni immigrati di recente arrivo si trovano ricompresi in due processi, quali banchi di prova per orientare il loro benessere in emigrazione: l'inserimento linguistico-culturale e l'ambientamento socio-relazionale. Ambo le situazioni si configurano come azioni di minuzioso ricucimento e ristrutturazione delle condizioni che consentono di innescare i percorsi di socializzazione, funzionali all'immissione dei giovani immigrati nel nuovo tessuto socioculturale e scolastico. In linea di massima, la scuola italiana presta in questo senso una disponibilità generale, espressa mediante le direttive ministeriali che invitano ad abbracciare la prospettiva interculturale nel promuovere l'esercizio del diritto allo studio e delle opportunità formative per tutti (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2014, spec. pp. 4-7). Le indicazioni fornite nei documenti ministeriali e nella relativa letteratura pedagogica hanno trovato un terreno fertile in numerosi contesti, specie quelli di impatto locale: tra questi, anche l'esperienza dei Centri di alfabetizzazione che - partendo dai bisogni linguistici per agganciare quelli di natura

culturale, sociale e relazionale - si impegna a trasferirne i contenuti nelle scuole fiorentine.

In un'ottica meramente operativa, l'implementazione della DaD ha postulato una sequenza di passaggi pratici di natura tecnica prima di essere pronta a servire la causa della continuità formativa nel contesto dell'attuale emergenza sanitaria: si è trattato anzitutto di recuperare i contatti, questa volta distanziati, con famiglie e alunni, di provvedere alla fornitura di dispositivi elettronici ove risultassero mancanti e di stabilire la connessione ad internet mediante apposite piattaforme digitali o altri strumenti predisposti dalle istituzioni scolastiche.

Spostando l'attenzione sul piano metodologico-organizzativo, è doveroso constatare come la DaD ha rappresentato un'assoluta novità per il lavoro dei Centri di alfabetizzazione dal momento che la loro offerta professionale non ha mai fatto affidamento sulla distanza, bensì sulla presenza, sulla prossimità e sulla partecipazione diretta, non mediata, insistendo su stretto contatto con l'utenza e con altri attori sociali e professionali coinvolti. Da questo punto di vista, il quadro metodologico è stato invertito, donde le strategie comunicative e operative nella loro totalità sono confluite in un'offerta di servizi filtrati dall'uso didattico di nuove tecnologie che, mentre costringono alla distanza, riducono il contatto diretto e inducono a rimodellare le relazioni. Significa, in sintesi, che l'interazione fra le figure professionali - docenti-facilitatori linguistici, coordinatrici pedagogiche dei Centri, mediatori linguistico-culturali, insegnanti curricolari, dirigenti scolastici, referenti delle scuole, ecc. - si è servita delle forme

di comunicazione a distanza. La medesima condizione ha investito il versante organizzativo, nel senso che le attività - dalle riunioni d'équipe alla programmazione didattica, dalla coordinazione dei contenuti e degli orari al mantenimento della motivazione allo studio e della frequenza da parte degli alunni - sono state tutte condotte a distanza, da "casa", e in continua condivisione online.

Parimenti, i canali di comunicazione telematica (internet, telefono, chat, ecc.) sono stati usati come strumento di interazione con le famiglie allo scopo di contattare gli alunni, informare i genitori delle modalità di lavoro che si andavano predisponendo in vista di attività didattica a distanza e di organizzare, in caso di necessità, interventi di mediazione linguistico-culturale.

Come di consueto, i laboratori linguistici e di studio sono stati erogati in piccoli gruppi, strutturati dai docenti facilitatori dei Centri in collaborazione con i docenti curricolari referenti delle scuole in base alla valutazione del livello di competenza linguistica in italiano L2 degli alunni, abbinato al corrispondente ciclo d'istruzione. Altra formula, meno frequente, consisteva in percorsi individuali, programmati sulla base dell'appartenenza linguistica con supporto di mediatori linguistico-culturali, nonché docenti bilingui. A prescindere dalla loro organizzazione interna (in gruppo o individuale), le attività laboratoriali venivano realizzate, come previsto, collegandosi online sull'apposita piattaforma DaD della scuola di afferenza. Per quanto riguarda l'assortimento del materiale didattico, esso è stato in parte ripreso dai repertori già disponibili in formato elettronico, in parte creato *ex novo* nei mesi

della chiusura in funzione di un loro uso didattico a distanza: una volta predisposti, i materiali sono stati utilizzati durante le lezioni in modalità DaD e - qualora ritenuto opportuno (es. materiali integrativi, letture, compiti, approfondimenti, ricerche, ecc.) - condivisi con gli alunni tramite i contatti e-mail o telefonici dei loro genitori. Considerate le strumentalità possedute dall'utenza, da un lato, e le condizioni originate dalla nuova modalità operativa, quale la DaD 2020, dall'altro, i contenuti selezionati e proposti sono stati ulteriormente semplificati nel caso in cui tale operazione si rendesse determinante per l'apprendimento. Con gli alunni di livello linguistico avanzato si è proceduto, invece, combinando la glottodidattica con i contenuti disciplinari e curricolari, trattati "in classe".

In definitiva, è possibile affermare che nel periodo di emergenza (marzo-giugno 2020) si è riuscito a mantenere tutti quei piani d'azione che si prestavano a una loro realizzazione in modalità a distanza (DaD). Questa preconditione ha significato la possibilità di assicurare lo svolgimento di pressappoco tutta l'offerta dei Centri, sostanziata cioè nei seguenti servizi:

1. *laboratori linguistici*: laboratori di italiano L2;
2. *sostegno allo studio*: sostegno all'acquisizione dei contenuti disciplinari;
3. *esame finale*: preparazione e accompagnamento all'esame finale della scuola secondaria di primo grado;
4. *post-scuola*: laboratori extrascolastici di italiano L2, offerti alla fine dell'anno scolastico 2019-20 (11-30 giugno 2020);

5. *pre-scuola*: laboratori extrascolastici di italiano L2, offerti all'inizio dell'anno scolastico 2020-21 (03-11 settembre 2020);
6. *relazione con le scuole*: rapporti e comunicazione con le scuole tramite le dirigenze e il personale docente (rappresentanti, referenti intercultura, docenti curricolari);
7. *relazione con le famiglie*: rapporti con e sostegno alle famiglie;
8. *mediazione*: mediazione linguistico-culturale e servizi di sportello informativo;
9. *traduzione*: informazioni sul Covid-19, sulla didattica e sulle azioni inerenti per sostenere le famiglie dell'immigrazione nella fase di emergenza;
10. *documentazione*: archivio del lavoro in DaD, ossia dei materiali didattici prodotti nella fase di chiusura.

Come si evince, dell'area glottodidattica e didattica (punti 1-5) sono state salvaguardate tutte le tipologie di attività offerte dai Centri. Il medesimo esito si osserva nell'ambito dei servizi di comunicazione e mediazione con le scuole e con le famiglie (punti 6-8), entrambi fondamentali per poter offrire ai genitori un sostegno nella gestione della DaD dei loro figli (fornitura di dispositivi elettronici laddove necessario, predisposizione delle credenziali, connessione ad internet, iscrizione alla piattaforma, comunicazione telematica, gestione dei tempi, ecc.).

Al novero dei servizi si aggiunge, come novità metodologico-operativa, la produzione della documentazione informativa in merito al Covid-19, alla didattica e alle corrispondenti azioni, redatta in collaborazione con i mediatori

linguistico-culturali in varie lingue per sostenere le famiglie d'origine immigrata (punto 9). Infine, dall'esperienza dei Centri di alfabetizzazione con la DaD 2020 sono nati percorsi e materiali didattici che, in parte originali e comunque messi a frutto dal personale docente dei Centri nel periodo di emergenza, si trovano raccolti in un archivio operativo appositamente creato (punto 10).

Tra i servizi sospesi per motivi di distanziamento sociale, nonché per le urgenze operative e organizzative derivate da tale provvedimento, si collocano, invece, le attività che postulano una didattica laboratoriale in gruppo, interattiva e in presenza: vale a dire che la ristrutturazione ha fatto scemare la possibilità di attuare i lavori di gruppo e l'apprendimento cooperativo nell'accezione tradizionale del metodo e di realizzare, quindi, gli interventi a classe intera (ICI), i laboratori bilingui o plurilingui, i laboratori di mantenimento della lingua d'origine L1, i corsi di lingue dell'immigrazione, e simili. Non per questo è venuta meno la dimensione interculturale nella condivisione dei lavori e dei risultati con le scuole e soprattutto nell'interazione socioculturale con l'utenza e con le famiglie, fatto che ha avuto - come vedremo - particolar impatto sul piano socio-relazionale.

7. Relazioni - sociali, educative, interculturali - in DaD

Dalle riunioni d'équipe dei Centri di alfabetizzazione, ricche di osservazioni circa l'esperienza didattica maturata durante la chiusura

delle scuole, sono emerse con particolar impeto una serie di considerazioni pertinenti al piano relazionale del lavoro a distanza con alunni immigrati e della comunicazione telematica intercorsa con le loro famiglie. Da qui il presente paragrafo, dedicato alle relazioni di natura sociale, educativa e interculturale in stato di emergenza e alle implicazioni che da questa specificazione possano delinarsi in riferimento alla gestione delle rispettive soluzioni metodologiche e didattiche.

Senza la pretesa di esaurire l'argomento, né di proporsi come archetipo, la riflessione a seguire, incrociata con analoghi apporti raccolti durante l'indagine, vorrebbe contribuire ai processi di teorizzazione pedagogica sugli strumenti e sulle soluzioni didattiche d'emergenza a partire dagli esiti che si colgono nella concretezza di quanto avvenuto nella seconda metà dell'anno scolastico 2019-20. Questa ricognizione porta all'evidenziarsi di taluni aspetti di natura metodologico-operativa e socio-relazionale che trovano una loro conferma nei resoconti forniti dalle figure professionali, anzitutto insegnanti e dirigenti scolastici, impegnate in prima linea nella gestione della didattica, in particolare della sua variante a distanza (DaD). Un tale bagaglio conoscitivo, emerso dal loro vissuto tangibile, si sta attualmente integrando con l'analisi offerta dai contributi scientifici, fatto che permetterà di procedere verso una modellizzazione pedagogica dei percorsi praticabili in emergenza e oltre.

Nell'affrontare il tema in ambito educativo, le relazioni vanno lette nella loro molteplicità e complessità fenomenologica (Disanto, 2009; Galanti, 2002; Orefice, 2013; Postic, 1999).

Si prospetta, in tal senso, l'esigenza di soffermarci per un attimo sui tre qualificatori che definiscono la loro fisionomia nel presente studio: sinteticamente, le relazioni sussistono come fatti sociali in virtù della loro valenza antropologica, sono educative per le loro intrinseche qualità pedagogico-formative, mentre la loro essenza interculturale sgorga dalla fusione delle prospettive di analisi, ricerca e scambio che si profilano in entrambi i campi, quello antropologico e quello pedagogico. L'emergenza sanitaria e la conseguente adozione della DaD aggiungono a questa loro identità un'ulteriore nota: le relazioni umane, dirette e immediate, sono - pur restando umane e con ciò sociali, educative e interculturali - diventate meno dirette e decisamente mediate dalle nuove tecnologie.

Si desume come in base alle condizioni tecnologiche in atto, ovvero all'insieme di sfide, rischi, ma anche benefici che ne derivano, si trasformano, oltre alle modalità organizzative, gestionali e didattiche, le dinamiche relazionali (Ranieri, 2020). Per le famiglie e soprattutto per i genitori, questa nuova realtà ha implicato l'urgenza di rimodulare i tempi e gli spazi della loro quotidianità genitoriale, rendendosi maggiormente disponibili ad affiancare i propri figli nei percorsi didattici a distanza, fatto non automatico in quanto esige delle competenze a cominciare da quella linguistica. In effetti, la situazione che si è venuta a creare assieme all'espansione del Covid-19 e alle concomitanti misure di contenimento e sicurezza, già compromettente per la salute, sconosciuta e quindi destabilizzante, si è altresì rivelata altamente ansiogena (Baloran, 2020; Piceci & Cancel-

lara, 2020): tal suo impatto si direbbe, in prima istanza, più evidente negli adulti che nei piccoli, reazione rapportabile a diverse forme e livelli di gestione delle informazioni e delle responsabilità intergenerazionali (Hodd, 2020), nonché a diverse strategie di adattamento e superamento dell'ansia (Baloran, 2020). In sostanza, risulta imperativo notare che si è formato un ampio consenso tra le parti sociali interessate sugli obiettivi formativi e sociali da conseguire; d'altro canto, riconoscendo nella DaD la non-didattica, la non-scuola e la non-relazionalità (Dogliani, 2020), il medesimo consenso reclama la necessità di presenza mentre difende l'ipotesi dell'impraticabilità delle relazioni - appunto sociali, educative e interculturali - nelle scelte didattiche a distanza. A tal riguardo è d'obbligo altrettanto ribadire come senza la DaD sarebbe stato, apparentemente, impossibile garantire la continuità didattica ed educativa ai milioni di alunni rimasti a casa: questa affermazione viene di solito contrapposta dall'idea che, in estrema sintesi, la DaD 2020 poteva essere strutturata diversamente e integrata con altre risorse metodologico-operative, richiamandosi con ciò alle modalità in presenza.

Nel loro insieme, queste constatazioni ci spingono a porci di nuovo delle domande, questa volta su eventuali vantaggi della DaD con particolare attenzione alla sfera relazionale, ossia:

- Perché e come cambiano le relazioni in DaD?
- Le relazioni create in DaD possono incidere sulla motivazione allo studio - come e perché?
- Quali aspetti operativi della DaD pos-

sono favorire la partecipazione scolastica di alunni d'origine immigrata a partire dalle relazioni?

Vogliamo avviare l'analisi osservando come le condizioni emergenziali non hanno precluso la comunicazione con l'utenza, con le famiglie, con le istituzioni scolastiche. È qui che subentrano due strumenti socio-pedagogici che si sono mostrati indispensabili per una buona riuscita dell'impresa:

- **mediazione linguistico-culturale:** nel lavoro didattico con alunni d'origine immigrata, soprattutto se di recente arrivo, come pure nella gestione dei contatti e delle relazioni con le rispettive famiglie, la mediazione linguistico-culturale⁵ praticata a distanza ha avuto un ruolo di spicco, talvolta anche maggiore che in presenza: gli interventi di mediazione, estremamente utili nel periodo della chiusura delle scuole, hanno strappato le relazioni individuali e di gruppo, interpersonali e collettive dalla morsa dell'immobilità dettata dal distanziamento sociale per tirarle fuori dal remoto e riportare su un piano di prossimità relazionale, pur virtuale e mediata, ma percettibile e riconosciuta nella sua rilevanza socio-pedagogica;
- **prospettiva interculturale:** i detti processi si inscrivono, nel loro complesso, in una cornice tracciata dalla componente interculturale, la quale - parimenti mediata dalla "barriera" tecnologica e da un suo uso distanziato - è stata riposta ciononostante nelle attività realizzate in modalità

5. Per una panoramica delle pratiche di mediazione linguistico-culturale/mediazione interculturale, si rinvia alle seguenti letture: Fiorucci M. (2000; 2004); Luatti L. (2006).

DaD: significa che l'agire pedagogico, seppur definito e condizionato da forme di comunicazione telematica, non ha cessato di tingersi di un approccio riflessivo, critico e attento alle diversità (Fiorucci, 2008; 2015; Pinto Minerva, 2002), fondato cioè, da relazione educativa multidimensionale qual è, sulle dinamiche di interazione, condivisione e scambio delle conoscenze (Lapov, 2018; 2019).

Nella realtà fiorentina, questa azione congiunta e condivisa tra i Centri di alfabetizzazione, l'utenza, le famiglie, i mediatori, le scuole e le istituzioni ha fatto sì che la continuità educativa, da un lato, e i processi di costruzione e promozione delle relazioni sociali, educative e interculturali, dall'altro, rimanessero, non solo ideali auspicabili, bensì principi garantiti anche nella seconda metà dell'anno scolastico 2019-20.

Addentrandoci nel concreto della vicenda, una primissima analisi ci consente di rilevare come la DaD, adottata nella qualità di strumento didattico, obbliga i suoi fruitori ad adattare e modificare molti aspetti del proprio essere e agire. E tra le varie sfumature operative che vengono toccate da questi aggiustamenti, si staglia nitidamente la sfera relazionale dal momento che le abilità di relazionarsi e di interagire con l'interlocutore passano questa volta dalle potenzialità tecnologiche di dispositivi elettronici.

Come già specificato, la DaD, adoperata nella fattispecie con alunni immigrati di recente arrivo, è stata realizzata in piccoli gruppi o, all'occorrenza, individualmente: anche se svolto in gruppo, un lavoro didattico a di-

stanza non di rado dà l'idea di un percorso individualizzato. La sensazione che ne deriva si abbina alla già avviata nascita di nuove modalità relazionali in contesti educativi e formativi (Ranieri, 2020), stimolando - nei soggetti coinvolti e soprattutto nei destinatari dell'azione didattica a distanza - una serie di posizionamenti, atteggiamenti e comportamenti differenziati rispetto a quanto possa verificarsi nella didattica in presenza.

Ebbene, i partecipanti alle conversazioni, motivate da varie ragioni didattiche, si trovano a comunicare, anziché in presenza, a distanza. Con ciò, la prossimità tangibile si riduce a quella che diventa una prossimità offerta dallo schermo davanti al quale i partecipanti si collocano per assistere alle lezioni: si è osservato, ciononostante, che siffatta dislocazione spaziale può indurre, specie i bambini piccoli, ad avvertire la vicinanza, a sentirsi vicini, a credere di stare insieme, pressoché in presenza. Per alcuni, questa sensazione, in mezzo a una chiusura totale, scaturiva dalla voglia di relazionarsi e di comunicare, pur a distanza, per alcuni altri - come tra poco vedremo - ha costituito, invece, una sorta di filtro antistress.

Questo "stare vicini", o meglio questa percezione di *esserci*, è alimentata da determinati fattori che, sullo sfondo di particolari condizioni emergenziali e di apposite soluzioni didattiche, possono essere letti come funzionali alla continuità educativa e relazionale dei piccoli beneficiari della DaD. Pur mediata dalla distanza e dallo schermo di un dispositivo elettronico, la relazione, apparendo in taluni casi più ravvicinata, rende infine alcune alunne e alunni più rassicurati e più rilassati,

orientando così la loro motivazione a farsi assorbire dai contenuti e dalle attività didattiche erogate a distanza fino alla potenzialità di incidere sul loro rendimento scolastico: ebbene, poca esperienza pratica di tutti i coinvolti con la DaD, la scarsa disponibilità temporale per poter valutare adeguatamente i percorsi degli alunni e la decisione ministeriale di attuare una promozione di massa hanno reso difficile un intervento di osservazione sul rendimento degli alunni/studenti, condizionato dopotutto da una partecipazione alla didattica da remoto; nonostante questi elementi che circoscrivono operativamente la situazione, in alcuni casi è stato possibile riscontrare progressi di varia portata sul piano sia dell'apprendimento che della relazionalità.

Prendendo spunto dalle riflessioni espresse al riguardo dal personale docente, ma anche, seppur in maniera meno diretta, dall'utenza, la definizione degli anzidetti fattori - che agiscono sulla creazione e ricreazione delle relazioni in termini della loro triplice valenza sociale, educativa e interculturale - permette di classificarli in tre ampie categorie, psicologica/psico-relazionale, socio-relazionale e interculturale. Più in dettaglio:

1. **dimensione psicologica/psico-relazionale:** in una situazione DaD, ciascun interlocutore si trova in uno spazio virtualmente condiviso, situato cioè in una realtà - appunto - virtuale, simulata, e non effettiva né tangibile; differente, quindi, per ciascun partecipante, questo spazio si colloca usualmente in un ambiente domestico, circoscritto, divenuto alquanto personalizzato, proprio, suo. Pur ve-

do altri partecipanti sullo schermo o sentendone perlomeno le voci, la percezione che si crea è quella di interagire e interloquire con una sola persona, ovvero con l'insegnante che conduce la lezione. Un tale concorso di circostanze, se gestito con efficacia e professionalità, può giovare notevolmente all'abbassamento del tasso di ansia e di imbarazzo davanti alla "classe", quella micro-comunità, la cui presenza in condizioni "normali" avrebbe potuto determinare uno stato psicologico di disagio derivante da fatti (potenzialmente) emotivi, quali ad esempio l'esposizione orale, l'interrogazione o qualunque altra forma di interazione verbale avvenuta al cospetto dei compagni di classe e incrociata, nel caso di alunni di recente immigrazione, con una loro competenza minima o iniziale in italiano. Senza ammettere generalizzazioni, in diversi casi è stato facile osservare come uno scenario in remoto aveva raffigurato, invece, un palcoscenico sul quale poter recitare la propria parte di alunno con maggiore disinvoltura e spontaneità. In termini più pedagogici, si è trattato di non dover badare all'eventualità di commettere errori. Per contro, configurandosi come tentativi di risposta, di soluzione, di continuità, gli errori - legittimo aspettarselo - persisteranno nel loro manifestarsi: quel che realmente cambia sono le molteplici strategie e modalità comunicative che diventano

sfumate, poiché mediate, assieme alle relazioni, dalle nuove tecnologie e alleggerite così dal distacco spaziale procurato dalla distanza;

2. **disponibilità socio-relazionale:** altro aspetto da contemplare è la disponibilità generalmente diffusa, compresa quella di carattere socio-relazionale, che si prospetta nel sistema scolastico italiano nei confronti dell'utenza e delle famiglie: onde evitare rischi di generalizzazione, diciamo che, laddove sussistente, questo approccio socialmente connotato parte dal diritto allo studio per arrivare, attraversando una vasta gamma di pratiche di accoglienza e inclusione, alle plurime forme di relazionalità educativa (Disanto, 2009; Galanti, 2002; Orefice, 2013; Postic, 1999). Tra queste, una posizione speciale è occupata dai rapporti collaborativi che si cerca di instaurare con i genitori, soprattutto nei servizi per la prima infanzia e nella scuola primaria, al fine di raggiungere alleanze scuola-famiglia (Silva, 2004), necessarie per la realizzazione di un progetto pedagogico completo e funzionale al benessere del bambino. Nel periodo emergenziale da Covid-19, lo schema metodologico-operativo della modalità di lavoro a distanza è stato potenziato, in certi casi, da una maggiore reperibilità dei docenti, parte dei quali si sono ritagliati ulteriori momenti da consacrare alla comunicazione telematica con i genitori e ad un affiancamento di questi ultimi nella

gestione della DaD; inoltre, attuata attraverso le piattaforme DaD adottate dalle scuole, l'iniziativa di didattica a distanza è stata accompagnata dalla fornitura dei dispositivi elettronici concessi in comodato d'uso agli alunni che non ne erano in possesso. Siffatto quadro di disponibilità è sovente percepito da gran numero delle famiglie immigrate come un atteggiamento culturale e un trattamento sociale "speciale", nel senso positivo, dal momento che i sistemi d'istruzione di diverse realtà nazionali dalle quali provengono non possono (per motivi di varia natura) vantare un analogo approccio;

3. **componente interculturale:** non è affatto superfluo riaffermare la pluralità e la complessità della dimensione interculturale, nonché la coesistenza di diverse delle sue espressioni teoriche, metodologiche e operative che insieme permeano la tipologia del lavoro pedagogico-educativo promosso dai Centri di alfabetizzazione di Firenze; sebbene le medesime scelte definiscano l'atteggiamento professionale di buona parte del corpo docente operante nel sistema scolastico italiano, in questo caso ci collochiamo in uno dei centri interculturali per eccellenza, sparsi in diversi angoli del Paese (Favaro & Luatti, 2008). A tal punto, ancor meno superflua risulta la constatazione che l'educazione interculturale non è una proposta pedagogica riservata esclusivamente

all'utenza d'origine immigrata, bensì a quanti si affacciano su e *inter-agiscono* in vesti diverse in un qualsiasi campo della pedagogia moderna (Fiorucci, 2008; 2015; Lapov, 2018; Pinto Minerva, 2002). Approdati alla modalità DaD, si evidenzia un particolare che ha reso, in svariate occasioni, le distanze meno distanti e meno virtuali, convertendole in opportunità d'incontro, in luoghi maggiormente *inter-agenti*, per non dire più *inter-culturali*, ossia: seppur per vie virtuali, i docenti si sono fatti spazio nelle case delle alunne e degli alunni con cui si incontravano, dialogavano e interagivano in DaD - fatto avvenuto, ovviamente, anche in senso contrario. Questo reciproco varcare dei confini degli ambienti domestici ha significato spingersi oltre, addentrarsi cioè - da parte dei docenti - nella sfera intima delle bambine e dei bambini, pur rimanendo in una realtà virtuale, ma cosparsa di momenti di vivida relazionalità, che ha comportato tra le altre variabili la possibilità di realizzare una presentazione più completa delle loro famiglie, da un lato, agendo in tal modo sull'arricchimento lessicale e non solo, e di incrementare attraverso questo tocco di familiarità la motivazione all'apprendimento, dall'altro, erogato questa volta a distanza.

Emersi nel corso della ricerca, sono questi tre i bacini, al cui interno si muovono ed evolvono le dinamiche relazionali intercorrenti tra individui, gruppi e comunità: in conside-

razione delle finalità formative e socializzanti da conseguire, la produttività e la funzionalità delle relazioni dipenderanno certamente da una certa frequentazione tra gli attori sociali che popolano virtualmente gli spazi telematici e da una mirata amministrazione dei legami interpersonali e intergruppo che ne derivano. Si evince che, per essere formative e socializzanti, le relazioni umane devono comunque poggiare su solidi fondamenti socio-psicologici, preconditione che permette loro di convertirsi in solidi ponti atti a collegare in maniera costruttiva individui e collettivi: questo paradigma diventa tanto più rilevante in un contesto d'emergenza che si caratterizza per il distanziamento sociale quale soluzione primaria della situazione. Ed ecco che ritorna a evidenziarsi l'importanza della mediazione linguistico-culturale e della prospettiva interculturale, entrambe interfacce relazionali del proprio agire pedagogico. Overrossia: immessi in un ambito educativo, i processi di costruzione, manutenzione e gestione delle relazioni (Disanto, 2009; Postic, 1999) non possono oggi esulare dai patti di una professionalità pedagogica di matrice interculturale (Banks, 2017; Cambi, 2001; Fiorucci, 2008; Ford, 2014; Gay, 2004), requisito che, in ultima analisi, definisce e determina la disciplina pedagogica del ventunesimo secolo (Lapov, 2018).

8. Considerazioni conclusive

Nell'attuale fase dell'emergenza, alquanto più rilassata rispetto al suo stadio iniziale, è possibile ritagliarsi del tempo per fare due

conti con un fenomeno che ha costretto il sistema d'istruzione italiano a chiudere le aule scolastiche, a lasciarne fuori milioni di alunni e ad attivarsi didatticamente in uno spazio virtuale. Sulla scia di questa vicenda planetaria, la ricerca pedagogica ha avuto l'opportunità di aprirsi a nuovi orizzonti, inesplorati e inediti, della prassi educativa, della speculazione teorica e della sperimentazione metodologico-operativa. Risulta, pertanto, vitale riconoscere che questa esperienza ha cambiato profondamente l'umanità, e al contempo ci ha insegnato e continua a insegnarci tante cose su tutti i fronti: sanitario, sociale, culturale, individuale, collettivo, economico, relazionale, tecnologico, politico, psicologico, pedagogico, e altri ancora.

Osservando la situazione da un'altra angolatura, si potrebbe pensare alla sussistenza di una generazione digitalizzata, tecnologizzata, computerizzata, virtualizzata, nonché unita in questa sua dimensione su scala mondiale. Certo, possiamo vantare, da un po' di tempo, l'uso di strumenti (sempre più) tecnologici, di reti sociali virtuali, della comunicazione telematica, e con ciò la possibilità di usufruire di accorciamenti virtuali delle distanze, divenute - anch'esse - virtuali: oramai si nasce in *questo* mondo e si convive con *queste* forme della creatività innovatrice umana che, tra l'altro, hanno prefigurato la genesi dell'azione didattica a distanza. Questa ricognizione è direttamente associata a una consapevolezza di indirizzo pedagogico che ci riconduce all'appena citata generazione digitalizzata: sì, si nasce in un mondo vieppiù popolato da digitali *nativi*; il punto è, però, che questi abitanti digitali non tutti e non sempre dimostra-

no di essere altrettanto *competenti* in questa loro identità tecnologica, che si rivela non poche volte carente di altre competenze, tra cui un buon livello di capacità socio-relazionale da spendere nell'attivare la comunicazione, laddove di comunicazione si possa parlare, che sia essa telematica, digitale e/o virtuale: il salto cioè verso una competenza comunicativa e socio-relazionale in ambito digitale non è affatto un passaggio automatico.

Considerando questi presupposti, nel caso dell'emergenza sanitaria in corso si è trattato di una commistione di situazioni, complesse e al contempo eterogenee, che avevano stimolato una crescente riflessione pedagogica sulle implicazioni ingenerate da questo fenomeno in relazione ai processi formativi, ovvero: sulla varietà di approcci destinati all'argomento, sulle ripercussioni che i provvedimenti adottati a livello nazionale e regionale hanno avuto in contesti educativi, sulle metodologie, strumenti e strategie atte a garantire la continuità educativa in sicurezza, tra cui le soluzioni didattiche d'emergenza da applicare nei momenti di criticità.

Il presente studio si immerge nell'operativo della questione attraverso le pratiche di inclusione scolastica delle alunne e degli alunni d'origine immigrata frequentanti le scuole fiorentine: giovani protagonisti che hanno conosciuto l'emergenza sanitaria da Covid-19 fuori dai loro contesti natii. O ancor più tangibilmente: l'inserimento socioculturale, linguistico e scolastico di una parte di loro si è scontrato, dopo pochi mesi dal loro arrivo in Italia, con due misure volte ad assicurare la sicurezza sanitaria a livello nazionale, quali il distanziamento sociale e la chiusura delle

scuole. Situazione difficile per tutti, tanto più per quanti si trovano in uno stadio sensibile dell'età evolutiva che si presenta come un laboratorio al cui interno si vive la ristrutturazione del proprio modo di essere e di stare al mondo, si sperimenta un'accelerazione della maturazione cognitiva, si fondano le basi per una sempre più intensa socializzazione correlata con i processi di sviluppo emotivo, con la proliferazione e il potenziamento di rapporti interpersonali e legami relazionali: una carica di sensazioni che nel caso di giovani immigrati si intreccia con le sfide poste dall'incontro con una nuova realtà socioculturale, linguistica e scolastica, nonché relazionale, confluita per giunta - nella seconda metà dell'anno scolastico 2019-20 - nella didattica a distanza.

L'esperienza ventennale dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, che fa da sfondo della tematica ivi affrontata, rappresenta - grazie al suo impegno interculturale e alle risorse operative messe a disposizione nel campo dell'inserimento scolastico degli alunni di origine immigrata - un tassello a parte nel variegato mosaico di intervento educativo in Italia. Alla luce di questa specificità professionale dei Centri di Firenze, si è cercato - seguendo le situazioni e relative considerazioni emerse nel corso dell'osservazione realizzata ai fini di ricerca nel periodo della DaD - di illustrare le azioni che sono state mantenute nel lavoro con alunni di recente

immigrazione durante la chiusura delle scuole e di analizzare talune implicazioni verificatesi sul piano relazionale.

Come sottolineato nel testo, non è tanto per il contatto con le nuove tecnologie, quanto per le dinamiche relazionali di impronta sociale, educativa e interculturale, che gli scenari delineatisi nel contesto della DaD hanno permesso di prevedere una serie di ricadute sul piano dell'acquisizione dei contenuti linguistici e curricolari, dell'inserimento socioculturale e dell'inclusione scolastica di alunni di recente immigrazione. In questo senso, si è visto come, oltre agli aspetti inerenti alla didattica e all'apprendimento, la sfera relazionale aveva subito modifiche evidenziando, in questa sua metamorfosi, l'importanza della mediazione linguistico-culturale nella comunicazione con le famiglie immigrate e della componente interculturale per la dimensione pedagogica *in toto*.

Per questo motivo, l'intento di questo percorso esplorativo è stato quello di rilevare risvolti positivi in mezzo alle varie trasformazioni che hanno caratterizzato le attività in remoto con alunni d'origine immigrata e di sottoporre alla riflessione alcuni accorgimenti metodologico-operativi derivanti dalle dinamiche relazionali a distanza, al fine di contribuire al nascente ramo della ricerca pedagogica che si interessa ai processi formativi in contesti di emergenza e post-emergenza, legata alla pandemia da Covid-19.

Bibliografia

- Aime, M.** (2020). Riapertura scuole, oltre a proteggerci dal Covid pensiamo anche a costruire percorsi diversi. *Il Fatto Quotidiano*. Disponibile su: <https://www.iffattoquotidiano.it/2020/09/08/riapertura-scuole-oltre-a-proteggerci-dal-covid-pensiamo-anche-a-costruire-percorsi-diversi/5923126/>. [Accesso 10.09.20].
- Associazione 21 luglio** (2020). *Il Lockdown: Spazio di attesa o momento di opportunità? La risposta di Associazione 21 luglio nel periodo del Covid-19*. Roma: Associazione 21 luglio Onlus. Disponibile su: <https://www.21luglio.org/2018/wp-content/uploads/2020/05/il-lockdown.pdf>. [Accesso 01.06.20].
- Baloran, E. T.** (2020). Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), pp. 635-642.
- Banks, J. A.** (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Pearson.
- Barbier, R.** (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando (ed. orig. 1996, Paris).
- Boca, S., Pace, U., & Severino, S.** (cur.). (2009). *Apprendimento, relazioni sociali e nuove tecnologie*. Milano: Unicopli.
- Braga, P., & Tosi, P.** (1998). L'osservazione. In S. Mantovani (cur.), *La ricerca sul campo in educazione...* (pp. 83-162).
- Burgio, G.** (2007). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: i Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Cambi, F.** (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cambi, F.** (2020). Pandemia Covid-19: una breve riflessione pedagogica. *Studi sulla Formazione*, 23(1), pp. 55-57.
- Comune di Firenze.** (n.d.). *Educazione – Inclusione scolastica – Italiano per alunni stranieri: I centri di alfabetizzazione in L2*. Disponibile su: <https://educazione.comune.fi.it/pagina/inclusione-scolastica/italiano-alunni-stranieri>. [Accesso 25.09.20].
- Comune di Firenze.** (2019). *Centri di alfabetizzazione in L2 Ulysse, Giufà, Gandhi - Anno scolastico 2018-2019 – Aggiornamento Giugno 2019*. Firenze: Comune di Firenze.
- Crow, G.** (1989). The Use of the Concept of 'Strategy' in Recent Sociological Literature. *Sociology*, 23(1), pp. 1-24.
- Daniela Lastri.** *Benvenuti a Firenze*. Disponibile su: http://www.danielalastri.it/daniela/?page_id=409. [Accesso 15.10.20].
- Demetrio, D.** (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Scandicci, FI: La Nuova Italia.
- Demetrio, D., & Favaro, G.** (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J.** (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1938, New York).
- DIDAweb** (<http://www.didaweb.net/>). Sezione: Mediatori Culturali: *I centri di alfabetizzazione di Firenze, esempio eccellente a livello nazionale*. Comune di Firenze, A.S. 2007-08, aggiornato al 21-12-2007. Disponibile su: https://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id_vol=6748. [Accesso 10.10.20].
- Disanto, A. M.** (2009). La costruzione della relazione educativa. *International Journal of Psychoanalysis and Education - IJPE*, 1(2), pp. 49-88.
- Dogliani, C.** (2020). Perché la didattica a distanza non è scuola. *Volerelaluna*. Disponibile su: <https://volerelaluna.it/in-primo-piano/2020/06/11/perche-la-didattica-a-distanza-non-e-scuola/?fbclid=Iw>
-

- AR3ANxPwUtVeDYhOprVpnjhyZfVJoGjyDq2qwfVpkdhg3D_KWgl14D7ZFb8. [Accesso 12.10.20].
- European Commission.** (2020). *Education in Emergencies (EiE)*. Brussels: European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations. Retrieved from: https://ec.europa.eu/echo/what/humanitarian-aid/education-emergencies_en [Accessed 10.10.20].
- Favaro, G., & Luatti, L.** (2008). *Il tempo dell'integrazione. I centri interculturali in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Feldman, A.** (1999). The Role of Conversation in Collaborative Action Research. *Educational Action Research*, 7(1), pp. 125-147.
- Fiorucci, M.** (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- Fiorucci, M.** (cur.). (2004). *Incontri: Spazi e luoghi della mediazione interculturale*. Roma: Armando.
- Fiorucci, M.** (cur.). (2008). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M.** (2015). L'educazione interculturale: una proposta per tutti. *Sesamo – didattica interculturale*. Giunti Scuola. Disponibile su: <https://www.giuntiscuola.it/articoli/leducazione-interculturale-una-proposta/> [Accesso 14.10.20].
- Ford, D. Y.** (2014). Why Education Must Be Multicultural. Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments. *Gifted Child Today*, 37(1), pp. 59-62.
- Galanti, M. A.** (2002). Accoglienza e relazionalità educativa. In E. Catarsi (cur.), *La scuola accogliente. Accoglienza e comunicazione nella scuola dell'autonomia* (pp. 64-78). Tirrenia, Pisa: Edizioni del Cerro.
- Gay, G.** (2004). The Importance of Multicultural Education. *Educational Leadership*, 61(4), pp. 30-35.
- Girelli, C.** (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), pp. 203-208.
- Girelli, C., & Arici, M.** (2020). Editoriale: Quale scuola avremo nel nuovo anno scolastico? Dipende. Non solo dal Covid-19. *RicercaAzione*, 12(1), pp. 9-20.
- Gobbo, F., & Gomes, A. M.** (cur.). (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.
- Gotor, M., & Chiocca, E.** (2020). La scuola nell'emergenza sanitaria Covid-19. *Il Mulino*. Disponibile su: https://www.rivistailmulino.it/news/newsitem/index/Item/News:NEWS_ITEM:5201 [Accesso 09.10.20].
- Hodd, C.** (2020). Function of fear: Dealing with anxiety amid COVID-19. *The Chronicle Herald*. Retrieved from: <https://www.thechronicleherald.ca/lifestyles/regional-lifestyles/function-of-fear-dealing-with-anxiety-amid-covid-19-468915/> [Accessed 16.10.20].
- Hodges, D. J.** (ed.). (2011). *The Anthropology of Education. Classic Readings (Revised Edition)*. San Diego, CA: Cognella.
- Isidori, M. V.** (2010). Principali criticità della pedagogia e della didattica dell'emergenza. *Studi sulla formazione*, XIII(1/2), pp. 133-142.
- Isidori, M. V.** (2011). *Educatamente con l'emergenza*. Roma: Monolite.
- Isidori, M. V.** (2012). Il volto umano dell'emergenza: Implicazioni pedagogico/educative. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 7, pp. 1-15.
- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A.** (2012). *Formazione e apprendimento in situazioni di emergenza e di post-emergenza*. Roma: Armando.

- Isidori, M. V., & Vaccarelli, A.** (2013). *Pedagogia dell'emergenza/Didattica nell'emergenza. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Khan, S. N.** (2014). Qualitative Research Method: Grounded Theory. *International Journal of Business and Management*, 9(11), pp. 224-233.
- Lapov, Z.** (2018). *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lapov, Z.** (2019). Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, LIII (211), pp. 75-94.
- Lapov, Z., & Campani, G.** (2017). *Donne africane oltre le frontiere. Percorsi partecipativi in prospettiva di genere*. Firenze: Nerbini.
- LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J.** (eds.). (1992). *The Handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press.
- Luatti, L.** (cur.). (2006). *Atlante della mediazione linguistico culturale: nuove mappe per la professione di mediatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Maher, D.** (2014). Chapter 10: Online learning in primary schools. In P. R. Lowenthal, C. S. York, & J. C. Richardson (eds.), *Online Learning: Common Misconceptions, Benefits and Challenges* (pp. 125-135). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Mantovani, S.** (cur.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mariani, A.** (2020). Editoriale – L'emergenza Covid-19: riflessioni pedagogiche. Un'emergenza inquietante a più volti. *Studi sulla Formazione*, 23(1), pp. 5-7.
- Mezirow, J.** (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.** (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mills, D., & Morton, M.** (2013). *Ethnography in Education*. London: Sage.
- Ministero della Pubblica Istruzione** (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- MIUR.** (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri; spec. Parte Prima: Il contesto, § 2 Chi sono gli alunni di origine straniera*, pp. 4-7.
- MIUR.** (2020). *Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2018/2019*. Roma: MIUR.
- Nigris, E.** (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (cur.), *La ricerca sul campo in educazione...* (pp. 163-201).
- Orefice, C.** (2013). *Relazioni pedagogiche. Materiali di ricerca e formazione*. Firenze: Firenze University Press.
- Picci, L., & Cancellara, L.** (2020). Pedagogy of Emergency and Vulnerability and COVID-19: Psychological Aspects and Links with Technology. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(2), pp. 43-52.
- Pinto Minerva, F.** (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Pona, A.** (2020). Fare italiano L2 a distanza. Un modello operativo per la scuola. *L2elledue, Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2*, 4, pp. 11-12.
- Postic, M.** (1999). *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*. Roma: Armando.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M.** (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella*
-

ricerca e nella valutazione. Torino: SEI.

- Potestio, A.** (2013). La relazione educativa tra tradizione e nuove tecnologie. *Formazione, lavoro, persona*, III(8), pp. 49-59.
- Raffaghelli, J. E., & Richieri, C.** (2010). *A classroom with a view: Net-based strategies to promote intercultural education*. Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning, pp. 327-335.
- Ranieri, M.** (2020). Oltre la distanza. La didattica digitale a supporto della relazione educativa. *Saperecoop 2020.2021 – Contributi*, COOP. Disponibile su: <https://www.saperecoop.it/contributi/oltre-la-distanza-la-didattica-digitale-a-supporto-della-relazione-educativa/> [Accesso 15.10.20].
- Ranieri, M., Fabbro, F., & Nardi, A.** (2019). Ridurre le disuguaglianze: *media education* e contesti interculturali (Goal 10). *Rivista dell'Istruzione*, 3, pp. 33-38.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K.** (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, vol. 15, pp. 1-20.
- Rapoport, R. N.** (1970). Three Dilemmas in Action Research: With Special Reference to the Tavistock Experience. *Human Relations*, 23(6), pp. 499-513.
- Silva, C.** (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Spindler, G. D.** (1963). *Education and Culture: Anthropological Approaches*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spindler, G., & L.** (eds.). (1987). *Interpretive Ethnography of Education: at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, J., & Spire, Z.** (2020). The Role of Informal Conversations in Generating Data, and the Ethical and Methodological Issues They Raise. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), art. 10.
- UNESCO.** (2020a). *Supporting teachers in back-to-school efforts. Guidance for policy-makers*. May 2020. Paris: Teacher Task Force Secretariat at UNESCO.
- UNESCO.** (2020b). *UNESCO COVID-19 Education Response: Conflict-affected, displaced and vulnerable migrant populations*. Education Sector issue notes. Issue note n° 8.1, April 2020.
- UNESCO.** (2020c). *UNESCO COVID-19 Education Response: COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning*. Education Sector issue notes. Issue note n° 4.2, April 2020.
- UNESCO.** (2020d). *UNESCO COVID-19 Education Response: Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. Education Sector issue notes. Issue note n° 2.1, April 2020.
- UNESCO.** (2020e). *UNESCO COVID-19 Education Response: How many students are at risk of not returning to school?* Advocacy paper, 30 July, 2020. Paris: UNESCO Education Sector.
- UNESCO, UNICEF, World Bank, & World Food Programme.** (2020). *Framework for reopening schools*. April 2020.
- UNICEF.** (2020). *Famiglie e coronavirus, i risultati del questionario UNICEF*. Roma: UNICEF Italia, 22 giugno 2020. Disponibile su: <https://www.unicef.it/doc/9952/vita-famiglia-coronavirus-risultati-questionario.htm> [Accesso 15.10.20].
- Vaccarelli, A.** (2014). Educazione, rischio, catastrofi. Verso una pedagogia dell'emergenza. In M. Corsi (cur.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 315-324). Lecce-Rovato, BS: PensaMultimedia.
- Vaccarelli, A.** (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una

professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV(2), pp. 341-355.

Watson-Gegeo, K. A. (1997). Classroom Ethnography. In N. H. Hornberger & D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 135-144), Vol. 8. Dordrecht: Springer.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), pp. 107-114.