



UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di Laurea magistrale in

Culture, Formazione e Società Globale

**“Didattica tradizionale e didattica a distanza alla luce della pandemia da Covid-Sars  
19: un'occasione di crescita e rinascita per la scuola italiana “**

Laureanda:

Germani Giulia

N. Matricola 1202477

Relatrice

Valentina Grion

Co- Relatrice

Natascia Bobbo

Anno accademico: 2022-2023

## **Indice**

### **Introduzione**

#### **Capitolo 1 DIDATTICA TRADIZIONALE E DIDATTICA A DISTANZA**

- 1.1 Cosa intendiamo per didattica
- 1.2 Cosa intendiamo per didattica a distanza
- 1.3 Didattica e tecnologie
- 1.4 Competenze digitali
- 1.5 Breve excursus sulla storia della DaD nel panorama mondiale
- 1.6 Dalla FAD all'e-learning
- 1.7 Relazione educativa tra insegnante e studente

#### **Capitolo 2 PANDEMIA COVID-19 RISVOLTI SCOLASTICI, LUCI E OMBRE SULLA DAD**

- 2.1 Dpcm 4 marzo 2020: primo stop alle attività didattiche in presenza
- 2.2 Ripresa e condizioni anno scolastico 2020-2021
- 2.3 Strumenti e piattaforme adottate dal corpo docente ed esperienze
- 2.4 Ricerche sulla dad nel periodo pandemico

#### **Capitolo 3 DAD PUNTI DI FORZA, PUNTI DI DEBOLEZZA, OPPORTUNITA' E CRITICITA'**

- 3.1 Dad: opportunità e criticità
- 3.2 L'esperienza di apprendimento con la Gamification
- 3.3 Universal Design for Learning a sostegno della didattica a distanza ]

#### **Capitolo 4 RICERCA EMPIRICA: INTERVISTE NARRATIVE, ESPERIENZE DI DAD ALL'INTERNO DI UNA SCUOLA PRIMARIA**

- 4.1 Finalità e domande di ricerca
- 4.2 Contesto e partecipanti
- 4.3 Metodo e strumenti

Commentato [xxx1]: Cosa c'entrano queste cose con punti di forza/debolezza, opportunità criticità?

4.4 Analisi dei dati

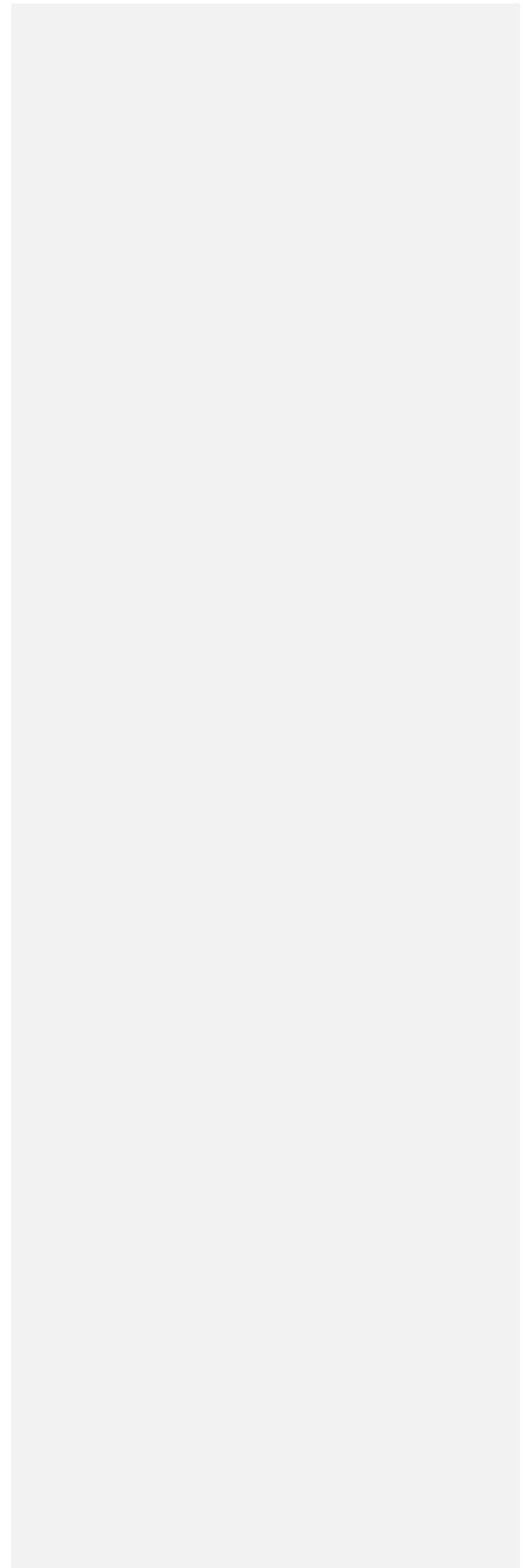
4.5 Risultati

**Conclusione**

**Bibliografia**

**Sitografia**

**Ringraziamenti**









## [Introduzione]

Lo scoppio della pandemia covid-19, ha destabilizzato e rivoluzionato l'intero pianeta e tutte le organizzazioni di vita individuali: non c'è stata una sola nazione a non avere risentito delle conseguenze pandemiche in ambito sociopolitico, economico, istituzionale, organizzativo-familiare o sul piano personale. Non di meno, nel panorama italiano, la scuola, una delle colonne portanti di un paese, ha "barcollato" insieme alla sua didattica trasmissiva tradizionale, entrando, come verrebbe definita da qualcuno, in una vera e propria crisi.

L'intero mondo dell'istruzione e dell'educazione il 4 marzo 2020 è stato interrotto, le classiche e tradizionali lezioni frontali e in presenza sono state sospese per l'emergenza sanitaria, introducendo l'entrata in scena della didattica a distanza.

La didattica a distanza come metodologia e approccio, ha fatto molto discutere tutti i protagonisti del contesto scolastico ma non solo, creando spazi di discussione contrastanti, su diversi fronti e da diverse parti, anche da chi non aveva mai provato in effetti a camminare lungo le file di banchi e zaini, o da chi non è mai riuscito a digerire la fatica dell'aggiornamento e le sue potenziali risorse e i bisogni che vi sono correlati. Questo è un dato di fatto entrato dentro anche e soprattutto alle mura domestiche, dove i bambini e ragazzi stessi sono stati costretti a rimanere per lunghi mesi.

Da questo vortice di incertezze, di domande, perplessità e timori, non sono rimasti esonerati neanche gli stessi insegnanti, di cui la scuola essenzialmente è composta insieme ai suoi ragazzi. Un gran numero di docenti si è trovato disorientato di fronte all'utilizzo di nuovi strumenti e nuove modalità per svolgere la propria lezione, mandato in confusione dai tempi richiesti, dalle modalità possibili e meno, dalle esigenze dell'immediato e dalla buona capacità di improvvisazione richiesta dal contesto d'emergenza. Alcuni hanno dichiarato anche la loro contrarietà nei confronti degli strumenti tecnologici con i quali entrare in contatto con i propri alunni, evidenziandone solo limiti o carenze, altri ancora hanno ammesso la loro ignoranza nel gestire questi dispositivi e applicazioni, ma, alla luce di un momento di forte crisi ed emergenza di natura sociale, sanitaria, economica e politica, il o i "perché" e il o i "credo" professionali propri di ogni insegnante devono tutelare la spinta motivazionale che permetterà le doverose modifiche ai propri stili e metodologie di insegnamento e verifica. [Pare chiaro], che il mondo scolastico manifesti un evidente bisogno di ribaltamento e messa in discussione di metodologie e linee d'insegnamento, ma ancora prima dei propri partecipanti, dei professionisti che ogni giorno sono chiamati a praticare la scienza della didattica, per le diverse fasce d'età dei propri studenti. In ragione di quanto stabilito dalle Nuove

Commentato [xxx2]: L'introduzione andrà integrata con una sintesi dei capitoli della tesi

Commentato [xxx3]: Da cosa? Su che cosa si fonda questa affermazione?

Raccomandazioni europee del 22 maggio 2018 che esplicitano: “Una società che diventa sempre più mobile e digitale deve inoltre esplorare nuove modalità di apprendimento. Le tecnologie digitali esercitano un impatto sull’istruzione, sulla formazione e sull’apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità”.

Il termine “crisi” è stato citato in precedenza di proposito, per descrivere la condizione della scuola italiana a inizio pandemia, non casualmente. Secondo il Vocabolario italiano Treccani per “crisi” s’intende: “krisis”, -un vocabolo che derivante dal greco, stava ad indicare una scelta, una decisione, una fase decisiva di una malattia, derivata da un verbo, “krino”, usato per distinguere, per giudicare. Molto seguita nei significati originari anche l’accezione di “separare”, cioè creare un “discrimine” tra un prima e un dopo, un momento decisivo o di pericolo, un punto di separazione.

Personalmente sostengo che tale voce può essere riempita dal senso di significato in cui si crede, nel contesto in cui viene usata, in un insieme di tante complessità, proprio come non esiste un’unica luce o un solo colore per descriverla, per motivare il suo avvenire.

Per questo argomento e per questo elaborato, il “taglio” che si vorrebbe far assumere al termine “crisi”, è quello di possibilità. Possibilità per la scuola italiana di attuare la sua rivoluzione, sicuramente non priva di fatiche e difficoltà, ma forse, e questo solo il tempo ce ne darà la prova concreta, necessaria.

Questa tesi ha intenzione di andare ad evidenziare le possibilità che questo periodo pandemico ha aperto all’istruzione e all’educazione: la chiarificazione e messa in discussione prima di tutto del termine “didattica”, del “fare didattica” e in seguito, tutte le opportunità e i lati positivi che la didattica a distanza possiede.

Per discutere del tema della tesi, si proporrà un breve excursus della storia della didattica a distanza all’interno del panorama mondiale, risalendo agli albori della FAD. Successivamente, sarà affrontato il significato della relazione educativa che esiste tra formatore e studente, alla luce dei tempi attuali e dei cambiamenti e modifiche di cui il nostro sistema scolastico italiano abbisogna.

Saranno prese come spunto di riflessione alcune esperienze di alcune insegnanti italiane di una scuola primaria del Friuli Venezia Giulia, i mezzi e le applicazioni che sono state utilizzate per “stare vicini” anche da lontano, i punti di forza, di debolezza, criticità e opportunità che la Dad porta con sé a chiunque la pratichi e a chiunque impari, anche in momenti di sofferenza.

Viene da chiedersi, per ogni professionista del mondo dell'educazione e dell'istruzione, se una volta esplicitate e condivise tutte le fatiche e le confusioni che questo periodo di forte crisi ha portato all'interno delle nostre vite professionali e private, che cosa possiamo raccogliere e interiorizzare come gradino di crescita per il nostro ruolo professionale e il suo agire, se un altro tipo di scuola sia possibile, esaminando carenze e lacune che il nostro sistema scolastico e di preparazione e formazione degli insegnanti ha dimostrato, quali siano le opportunità che questo momento storico ci offre? Partendo dal presupposto imprescindibile che:

“Ogni insegnante dovrebbe porsi tre obiettivi fondamentali: aiutare gli allievi a crescere come persone, aiutarli a crescere intellettualmente e culturalmente e ottenere il loro spontaneo coinvolgimento nelle attività di apprendimento” (Petter ,2006, p.3)

Per discutere i temi sopra posti, il presente lavoro si articola in quattro capitoli.

Nel primo capitolo verrà esaminato il significato di didattica tradizionale e di didattica a distanza, aprendo una parentesi sulla didattica e la tecnologia e le conseguenti competenze digitali. A seguire, un excursus sulla storia della didattica a distanza all'interno del panorama mondiale, sottolineando il passaggio dalla formazione a distanza all'e-learning e infine, la relazione educativa tra l'insegnante e lo studente.

Il secondo capitolo, si interesserà dei risvolti scolastici durante l'anno 2020, periodo della pandemia da Covid-19, riportando il dpcm del 4 marzo 2020 e le proprie direttive, seguito dalle condizioni della ripresa dell'anno scolastico successivo. Saranno presentate delle ricerche fatte in Italia da parte di diversi studiosi e università, sulle piattaforme adottate dal corpo docente e le proprie esperienze e le rispettive ricerche sulla didattica a distanza in periodo pandemico.

Il terzo capitolo sottolineerà i punti di forza, di debolezza, opportunità e criticità della didattica a distanza, andando a trattare l'opportunità che la gamification offre alla didattica a distanza, il sostegno per la didattica a distanza da parte dell'Universal Design for learning.

Il quarto capitolo si occuperà di una ricerca empirica, riportando attraverso delle interviste narrative fatte ad alcune insegnanti di una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia, la loro esperienza di Didattica a distanza, durante il periodo di chiusura emergenziale per la pandemia del 2020.

L'intenzione di questo elaborato è quello di andare ad indagare le possibilità e le opportunità che la didattica a distanza offre alla scuola italiana, facendo emergere le criticità di fondo evidenziate da delle testimonianze dirette da parte delle insegnanti.

Commentato [GV4]: Maschile? Riferito a chi?

Commentato [GV5]: Se la frase è citata pari pari, va indicata la pagina.

## Capitolo 1 DIDATTICA TRADIZIONALE E DIDATTICA A DISTANZA

### 1.1 Cosa intendiamo per didattica

La didattica è una disciplina remota, anche se negli ultimi anni ha avuto molte trasformazioni sul piano dei significati e delle metodologie operative. Secondo Mario Castoldi (2015), la materia nasce dal bisogno di tramandare alle presenti e future generazioni il patrimonio culturale accumulato nell'arco della storia di vita dell'uomo e si modifica periodicamente per trovare e sondare le modalità più efficaci per condurre il compito formativo di cui si occupa. Da questo punto di vista, anche sul piano semantico, l'espressione "didattica" riflette le sue origini antiche, derivando dalla radice indoeuropea *dak*, nel senso di "mostrare" (un dato patrimonio culturale, appunto), da cui traggono origine anche i termini *dòceo* (insegno) e *disco* (imparo) (Castoldi, 2015).

Secondo Elisabetta Nigris (2019) nel suo elaborato "Didattica generale" il termine, quindi, riprende tutto ciò che può essere ricondotto all'attività di insegnamento e apprendimento: la didattica si connette strettamente con le teorie pedagogiche in senso lato, con le teorie di conoscenza di ciascun autore o corrente filosofica e anche con l'evolversi delle strutture e delle organizzazioni delle istituzioni scolastiche.<sup>[1]</sup>

Mario Castoldi (2015) riporta che l'ufficializzazione della didattica come sapere autonomo risale al 1600 e ha la sua nascita nell'utopia di Comenio, per il quale tutto è insegnabile, indipendentemente dalle fasce d'età a cui ci si riferisce. La definizione e l'occupazione della didattica nel corso del tempo sono mutate in maniera decisiva, queste modifiche sono correlate ai diversi periodi culturali e alle dottrine filosofiche che hanno dominato la storia. Un'importante focalizzazione sulla didattica ha contraddistinto per esempio il periodo positivista nella seconda metà dell'Ottocento, che si è espressa in una specifica descrizione dell'attività di insegnamento in caratteri di saperi tecnici, per poi passare ad una significativa negazione della didattica durante il periodo idealista della prima metà del Novecento, dove si discioglie in quello pedagogico. Due diversi programmi ministeriali del Regno d'Italia presentano le stagioni indicate: i programmi curati da Aristide Gabelli nel 1888 (realizzati secondo un linguaggio analitico, prescrittivo, didascalico), dall'altro i programmi emanati da Giovanni Gentile nel 1923, fondati su un approccio idealista, lontano da qualsiasi sistematizzazione tecnico-operativa.

I due momenti storici sopra citati della storia della didattica hanno dimostrato come questa disciplina si sia suddivisa per due diversi periodi: uno sulla valorizzazione del sapere didattico e un periodo in cui quest'ultimo è stato finalizzato a favore di

Commentato [xxx6]: ???

Commentato [xxx7]: chi lo scrive? Fonte.

Commentato [xxx8]: Le indicazioni bibliografiche non vanno in nota, ma indicate nel testo secondo norma APA

caratteristiche più generali come l'approccio con la cultura, la profondità della relazione educativa, la testimonianza personale.) La disciplina ha dimostrato la sua dinamicità, è cambiata nel corso degli anni insieme alla società e ai tratti politici culturali che la caratterizzavano.

Commentato [GV9]: Frase non chiara

Nel primo periodo, in cui la didattica era incentrata prettamente sul sapere didattico (sulle nozioni proprie di una determinata disciplina, con le conseguenti teorie, storicità) la formazione dell'insegnante è stata incentrata prettamente sulla conoscenza didattica, la quale automaticamente lo abilitava alla professione; nel secondo momento, la formazione del docente si manifesta con il proprio bagaglio culturale ed esperienziale, in base alla propria preparazione umana, senza ricorrere a meticolosità o formalizzazioni didattiche.

Commentato [GV10]: Quale? che caso?

A cavallo (tra i due periodi) che hanno caratterizzato la storia della didattica, la sua nascita e il suo conseguente sviluppo, si possono individualizzare vari modelli didattici che hanno condizionato e portato novità all'interno della storia della pedagogia, più o meno focalizzati sugli aspetti specifici dell'insegnare o interessati alla gestione più ampia del processo educativo. L'intenzione comune punta, a formalizzare la gestione dell'azione didattica, proponendo una sorta di canone su cui modellare l'agire dell'insegnante, ad esempio: l'approccio montessoriano, nel quale l'azione didattica viene ufficializzata attraverso la strutturazione del setting, del contesto formativo, le direttive metodologiche sullo sviluppo delle specifiche attività, le proposte relative alla gestione della relazione che intercorre tra insegnante e allievo.

Commentato [GV11]: Quali?

Come già espresso a inizio capitolo, il sapere didattico ha subito profonde trasformazioni, in particolare negli ultimi cinquant'anni, che hanno portato inevitabilmente a reinterrogarsi sui suoi significati, un ripensamento complessivo. Ad esempio, la proliferazione di metodologie didattiche come l'apprendimento cooperativo, il problem solving, hanno fatto sì che ci si distanziasse un po' dal dogmatismo e ci si concentrasse su una maggiore flessibilità (Mario Castoldi, 2015). Si pensi alla crescita e all'estensione del campo della Didattica, alle sue origini identificato prettamente come insegnamento formale praticato a scuola e successivamente ampliato in contesti di educazione informale, come: il proprio vicinato, il lavoro, i propri hobby, un'associazione sportiva, lo scoutismo, la formazione religiosa, il mondo dell'arte. In questo elaborato l'attenzione è sulla Didattica generale, ma sempre di più al giorno d'oggi, questa disciplina richiede una specificazione dell'oggetto di cui si occupa, in base ai diversi saperi e alle discipline d'insegnamento.

Commentato [GV12]: Chi lo afferma? Tu?

Commentato [xxx13]: Consultare fonti maggiormente autorevoli riguardo alla storia della scuola.

Umberto Cattabini (2009) ha spiegato che senza un contesto di riferimento, è impossibile ricostruire una chiara storia della didattica. Ogni realtà sociale ha elaborato i propri modelli ideali di virtù civili, militari, religiosi, culturali, nei quali sono inclusi anche comportamenti, aspettative e progetti per il tempo a divenire, da trasmettere alle nuove generazioni affinché le facciano proprie attraverso un proprio percorso formativo.

Gastone Tassinari (1995) vede il problema della storia della didattica collegata a quella dell'identità della didattica, della sua teoria. Fare una storia della didattica vuol dire ricercare i fondamenti teorici di ogni processo didattico ed è con tali fondamenti che l'identità della didattica si evidenzia rispetto a quelle delle altre scienze dell'educazione. Come in una spirale, storia e teoria della didattica sono, contemporaneamente, l'una agente e complemento dell'altra.

Tutte queste modificazioni hanno determinato un significativo ripensamento e un'ulteriore apertura dello statuto disciplinare della Didattica, tradizionalmente considerato come una derivazione di dottrine filosofiche, approcci pedagogici, teorie psicologiche.

Specifica Mario Castoldi (2015) che un primo inquadramento valido alla definizione dello statuto della Didattica si effettua con la sua collocazione nell'ambito delle Scienze dell'educazione, per le quali si intende un insieme di discipline che si occupano dell'evento educativo. Le Scienze dell'educazione sono composte da una tripartizione da un'organizzazione di discipline ben definito: troviamo le discipline rilevative, ovvero quei saperi che si occupano di analizzare l'evento educativo nelle sue varie dimensioni costitutive allo scopo di migliorarne la comprensione. Di seguito le discipline prescrittive, quelle conoscenze incentrate su una comprensione del sistema di valori entro cui identificare i traguardi formativi a cui è finalizzato l'evento educativo. Infine, le discipline operative, dedicate all'azione educativa, alle sue modalità di conduzione, all'esplorazione dello spazio di mediazione tra il contesto reale dell'evento educativo e il quadro ideale di riferimento, il suo movente di fondo, il perché delle sue ricerche.

La Didattica si inserisce quindi nel campo delle Scienze dell'educazione all'interno delle discipline operative, come un sapere orientato a rispondere alla domanda: come educare?

**(Definito il suo raggio d'azione),** quindi l'insieme di atti, gesti, decisioni, metodologie, strumenti e relazioni in cui e con cui il docente è portato a muoversi, ecco l'oggetto della Didattica: l'azione di insegnamento, quella precisa azione formativa che si attua

Commentato [GV14]: Cioè quale?

dentro la scuola ma anche fuori, contraddistinta da caratteri di intenzionalità e sistematicità.

È fondamentale tenere a mente che non esiste un solo tipo di educazione, ma ben tre (Castoldi, 2015): educazione formale, educazione informale e educazione non formale. I caratteri di “intenzionalità” e “sistematicità” sono presenti entrambi soltanto nell’educazione formale; perciò, è nell’educazione formale che si pone l’attenzione della didattica. Lo studio delle pratiche d’insegnamento, insieme all’organizzazione dei metodi, sono finalizzati all’apprendimento di un determinato patrimonio culturale, agita in un dato contesto istituzionale nella buona riuscita di un determinato progetto educativo.

(Azione di insegnamento, si avvale di tre tratti costitutivi, presenti nel “triangolo didattico”: Insegnante, Allievo/i, Contenuti culturali, questi sono i vertici del triangolo didattico, racchiusi in un cerchio basilare, il contesto in cui i protagonisti dell’azione di insegnamento sono inseriti.)

Commentato [GV15]: Chi lo dice? Qual è la fonte?

Secondo Pier Giuseppe Rossi (2011) L’azione di insegnamento ha diverse dimensioni di analisi: una dimensione organizzativa, una dimensione metodologica e una dimensione relazionale. Vi è l’urgenza di sottolineare che l’oggetto della didattica sta integrando sempre di più, un processo di progressiva estensione correlato allo spostamento del lavoro scolastico in direzione delle competenze. Una chiave di significato non esclude l’altro: affrontare le circostanze di vita comporta l’acquisizione di un insieme di saperi, che devono diventare mezzi culturali per fronteggiare i compiti di crescita richiesti dal nostro contesto di vita sociale. L’azione didattica è un evento ed è un processo di vita reale, sia affettivo, sia cognitivo, di gruppo (il gruppo classe) e ha senso anche per il momento stesso in cui avviene, indipendentemente da quelli che saranno i suoi effetti più o meno duraturi.

Rossi (2014) afferma che l’azione è lo spazio composito in cui opera e si incorpora la progettazione, che è volta a prevedere la finalità e la sostenibilità della gestione di procedure complesse facenti parte dell’azione didattica. Ovvero, il processo progettuale rimanda tanto alla disponibilità ad assumere decisioni rispetto a chi apprende (responsabilità nelle decisioni), quanto alla capacità di gestire un numero elevato di fattori: l’adeguamento in situazione degli elementi che costituiscono l’essenza dell’azione didattica, le caratteristiche evolutive e sociali degli alunni, i vincoli del contesto, comprese le strategie organizzative (Freiberg, 2002).

La Didattica inserendosi all’interno delle discipline operative non lavora da sola, infatti secondo la definizione di (Maragliano e Vertecchi) nel libro *Formazione e curriculum (1978)*, il concetto di curriculum, permette di ampliare enormemente il

Commentato [GV16]: In quale opera?

campo di intervento dell'azione didattica. Infatti, quando si parla di curriculum non si allude a una neutra definizione di contenuti educativi o di soluzioni tecniche di apprendimento, ma si considera il complesso delle condizioni di apprendimento/insegnamento, il suo essere sistema ancora prima di aggregazione di elementi. È appunto la nozione di curriculum e il suo concretizzarsi in un ambito di progettazione didattica che permette di dar conto in un'ottica complessiva delle dimensioni psicologiche e sociali, degli aspetti scientifici e culturali, dei fattori sociologici e ambientali, delle condizioni istituzionali e materiali in cui il processo formativo viene a realizzarsi.

[Marina Santi (2006) evidenzia che l'esperto della didattica conosce modi e mezzi di creazione e gestione di ambienti di insegnamento-apprendimento, utilizza criteri e metodologie di valutazione, pianifica percorsi curricolari in grado di garantire, la perpetuazione della tradizione e dall'altro il suo rinnovamento.

[La Didattica si potrebbe definire infine come "ricerca dell'insegnamento": tale definizione, ha modo di identificare l'oggetto della didattica ovvero l'insegnamento, ma al contempo anche la metodologia d'indagine, ovvero la ricerca. Ciò riflette quanto attualmente la Didattica sia considerata come opportunità per analizzare l'azione dell'insegnamento, codificarne i significati, elaborarne le sue valenze formative, a differenza del passato quando questa disciplina era vissuta prettamente in termini prescrittivi, una lista di indicazioni, un insieme di istruzioni spesso con poche possibilità di modifiche.]

### 1.2 (Cosa si intende per "didattica a distanza")

"Oggi con didattica a distanza (DAD) si intende prevalentemente "insegnamento (e il suo metodo) impartito attraverso gli strumenti telematici" (Accademia della Crusca 2020). Durante l'emergenza sanitaria, le strategie didattiche a distanza sono state le più disparate, da quelle già conosciute e consolidate nel tempo, di cui parte godono di un principio di nascita indietro nel tempo, come le lezioni svolte attraverso la radio e la televisione, fino a quelle più innovative implementate sulle nuove piattaforme in rete come: i webinar, le lezioni virtuali, le videoconferenze. Cristina Mazzani (2022) giornalista che si è sempre occupata di tematiche tecnologiche, ha sottolineato che molte di queste strategie erano già state attuate prima dell'emergenza epidemiologica, si veda all'interno delle università: talvolta per questioni logistiche, numeriche, nel contenere all'interno di un'aula innumerevoli studenti davanti a un solo professore, per dare appoggio e supporto agli studenti fuori sede provenienti da lontano, le lezioni sono state filmate e trasmesse anche via internet, fornendo gli studenti di appositi portali di informazioni dove poter ricavare materiale di studio e approfondimento. Ma la vera aggiunta rispetto al passato si dimostra attraverso la

Commentato [GV17]: Il "con" è già presente all'inizio, cosa cambia dopo?

Commentato [GV18]: Chi lo dice? Qual è la fonte?

Commentato [xxx19]: A me pare che in questo paragrafo hai cercato di proporre alcuni significati che vengono assegnati alla didattica a distanza, ma hai trattato anche altri temi. Consiglierei di verificare se puoi costruire dei sottoparagrafi più brevi dando maggiore chiarezza allo scritto. Così vi sono tanti temi mescolati.

Commentato [GV20]: Cosa significa?

sistematizzazione della classe virtuale, permessa grazie (alla connessione) internet e allo stesso tempo sulla crescita e innovazione delle diverse piattaforme per la didattica a distanza: Zoom, Microsoft Teams, Classroom, G-Suite for education, Fidenza, ClasseViva Spaggiari, Classmill, ClassDojo, Socloo, Weschool, Schoology, Edmodo, Padlet, Eliademy, Docety, Redooc. Qui di seguito, la definizione di didattica a distanza riportata dalla nota del Ministero dell'Istruzione, il 17 marzo 2020:

Commentato [GV21]: ???

“Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un’interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un “ambiente di apprendimento”, per quanto inconsueto nella percezione e nell’esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta. Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l’impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l’interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza. Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti, che non siano preceduti da una spiegazione relativa ai contenuti in argomento o che non prevedano un intervento successivo di chiarimento o restituzione da parte del docente, dovranno essere abbandonati, perché privi di elementi che possano sollecitare apprendimento. La didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l’insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l’efficacia degli strumenti adottati anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali- quindi di apprendimento- degli studenti, che già in queste settimane ha offerto soluzioni, aiuto, materiali. È ovviamente da privilegiare, per quanto possibile, la modalità in “classe virtuale”.

### 1.3 Didattica e tecnologie

Come affermato da Guglielmo Trentin dirigente di ricerca all’Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche, nel suo elaborato “*Didattica con e nella rete, dall’emergenza all’uso ordinario*” Franco Angeli, 2020, fino a pochi anni fa, parlando di tecnologie e didattica, si marcava una distinzione tra didattica

delle tecnologie e tecnologie per la didattica. Nel primo caso, si intendeva la tecnologia come materia di apprendimento; nel secondo ci si riferiva alla tecnologia come strumento per la didattica, in grado di potenziare, arricchire e stimolare l'attività di insegnamento-apprendimento, ma anche di sollecitare il processo di apprendimento al di fuori delle mura scolastiche. Con la diffusione della rete si è aperta una terza possibilità: la tecnologia come ambiente entro cui sviluppare il processo di insegnamento-apprendimento, ossia far didattica nella tecnologia nello specifico, far didattica in rete, per esempio, partecipando attivamente a lezioni e/o gruppi di studio online. Quindi la rete si apre agli studenti in modo individuale o collaborativo, per lavorare o studiare al di fuori dell'orario scolastico, come supporto allo svolgimento dei compiti, alla conduzione di una ricerca a tema e via dicendo.

Agli studenti è data anche la possibilità di prepararsi da soli o in gruppo, sull'argomento della lezione successiva, come nel caso della classe capovolta (o flipped classroom) (Cecchinato e Papa, 2016). E ancora, in aula, per sviluppare collaborativamente artefatti utilizzando risorse in rete per condividere e co-costruire, agendo insieme e simultaneamente sia nello spazio fisico, l'aula, sia in quello digitale, il cloud. È proprio la possibilità di muoversi simultaneamente nella dimensione reale e digitale che un ambiente ibrido di apprendimento consente anche di estendere il concetto di aula, considerandola come risultato della fusione di più spazi fisici, attraverso la tecnologia digitale, come, ad esempio, la fusione dello spazio d'aula (o domestico) con quello di un laboratorio reale, benché remoto, utilizzabile via rete dagli studenti, dà origine ai cosiddetti ambienti ibridi di apprendimento.

#### 1.4 Competenze digitali

Per l'utilizzo didattico delle tecnologie di rete, l'insegnante deve possedere specifiche competenze, che poggiano su tre assi principali (Trentin, 2008): l'asse didattico-metodologico, riferito alle strategie didattiche da usare per far leva sulle tecnologie al fine di migliorare, potenziare, arricchire il processo di insegnamento e apprendimento; l'asse tecnologico, che riguarda la scelta delle tecnologie più efficaci per mettere in atto le strategie didattiche individuate e l'asse organizzativo-gestionale, riferito a come organizzare gli spazi d'aula e quelli virtuali in modo da favorire le strategie didattiche individuate e l'uso delle risorse in rete, in aula e fuori dall'aula.

Guglielmo Trentin (2020) evidenzia che dal punto di vista "didattico-metodologico", la competenza digitale dell'insegnante si riferisce alla capacità di identificare e usare le risorse in rete che meglio si adattano agli obiettivi di apprendimento dichiarati, ai bisogni specifici dei propri studenti e al proprio stile di insegnamento, per esempio

Commentato [GV22]: Lo affermi tu?

si vogliono trattare e apportare riflessioni su fenomeni reali (come ad esempio la crescita demografica e le sue varie implicazioni), si può utilizzare Google Public DataBase Explorer o Google Ngram Viewer che visualizza l'occorrenza nel tempo di un termine (o di una frase intera) attingendo dalla vasta raccolta di testi e pubblicazioni presenti nei database di Google.

Mentre, sul piano "organizzativo", le competenze riguardano la capacità di creare spazi di apprendimento ibridi per gli studenti, in cui le attività svolte in rete integrino e arricchiscano le attività svolte in presenza, per esempio usare la rete per comunicare e interagire con gli studenti, individualmente e collettivamente, sia all'interno che all'esterno del contesto classe. Strumenti di messaggistica (come le live chat) possono essere utilizzati per raccogliere quesiti, osservazioni o commenti degli studenti durante una lezione più tradizionale, per offrire loro un supporto tempestivo e personalizzato.

Per quanto riguarda il piano tecnologico, infine, le competenze digitali del docente si riferiscono alla capacità di reperire e valutare app e altri strumenti in rete, conoscere le principali risorse di rete per creare e modificare risorse multimediali (strumenti per produrre e modificare file audio, video o immagini) in grado di aiutare gli studenti ad approfondire alcuni concetti chiave e la loro applicazione in contesti reali.

La competenza digitale di una organizzazione educativa è quindi fortemente connessa al contesto specifico in cui opera la scuola; non è possibile dare una definizione unica di competenza digitale delle organizzazioni educative. Ogni istituzione scolastica deve focalizzarsi sulla natura della competenza digitale nel proprio contesto, dal momento che questa non riguarda la quantità o la tipologia di tecnologie presenti nell'organizzazione. In questo, si accentua la chiave della complessità d'esercizio. Tale competenza, quindi, riguarda il modo in cui la tecnologia viene integrata nei vari aspetti e processi in essere nella scuola stessa, in un'ottica olistica e sistemica che comprende i processi organizzativi e gestionali, i processi di apprendimento, insegnamento, le prassi di valutazione e l'infrastruttura.

Come riportato da Stefano Vicari e Silvia Di Vara in *Bambini, Adolescenti e Covid-19* per Erickson (2021), l'insegnante rimane legato alla trasmissione frontale come se non volesse rinunciare alla sua esclusività di fonte primaria e indiscutibile e in questo modo, la scuola comincia ad allontanarsi dall'esperienza di vita dei suoi alunni e "resiste al cambiamento".

La scuola, di ogni ordine e grado è ancora paralizzata a quella che Tullio De Mauro chiamava "la santissima trinità" ovvero: spiegazione in classe, studio sui libri e

verifica. Questo modello non si dimostra più efficace e, soprattutto nella scuola secondaria di primo e di secondo grado, gli insegnanti ricorrono a un irrigidimento della disciplina perché il modello trasmissivo e organizzativo non lascia spazio a un cambiamento del contratto didattico fra docenti e alunni e a un miglioramento della comunicazione.

Nel mese di giugno 2020, è stata conseguita una ricerca da parte del Centro “Luigi Bobbio” del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell’Università di Torino, in collaborazione con UNIRES, il centro interuniversitario di ricerca sui sistemi di istruzione superiore istituito nel 2009. Questo studio, si è concentrato sul territorio nazionale, focalizzandosi sulla didattica svolta durante il primo semestre dell’emergenza. All’interno della ricerca, sono stati intervistati 3.398 professori e ricercatori delle università statali che hanno compilato un questionario online. Uno dei dati emersi è: l’80% degli universitari hanno valutato positivamente il modo in cui i loro Atenei e Dipartimenti hanno affrontato l’emergenza, assicurando la continuità della didattica. Il 75% dei docenti si è dichiarato soddisfatto della propria esperienza di didattica a distanza. Il 57% dei docenti ritiene di aver accresciuto le proprie competenze professionali. Tra gli aspetti considerati positivamente dall’esperienza, per il 51% dei docenti c’è anche una accresciuta consapevolezza della necessità di una maggiore formazione sui metodi e sulle tecniche di insegnamento, sia in presenza che in distanza. Il 54% vorrebbe che almeno una parte della didattica venisse svolta in “forma mista”, integrando le lezioni in presenza con attività online. Solamente il 2% però, ritiene che la didattica a distanza possa sostituire integralmente la didattica in presenza. Ma vi sono stati rilevati anche atteggiamenti opposti, il 44% infatti, vorrebbe, appena possibile, tornare alla situazione precedente all’emergenza, senza mantenere niente dell’esperienza fatta con la didattica a distanza.

Secondo Alberto Alberti (2015) la scuola è tenuta a perseguire la finalità democratica di dare a tutti i suoi alunni, nessuno escluso, gli strumenti culturali più efficaci e potenti perché ognuno possa realizzare gli obiettivi più alti, a prescindere dalla propria origine. Con i fondi ridotti, la scuola rinuncia al suo ruolo di protagonismo responsabile sul piano culturale.

Come sottolineano Stefano Vicari e Silvia di Vara (2021), vi sono molte ragioni per impostare una pedagogia diversa rispetto a quella di una volta. Vi sono state almeno tre rivoluzioni all’interno del mondo scolastico, ma che non hanno effettivamente apportato cambiamenti significativi: l’introduzione della scuola dell’obbligo, l’arrivo nelle case della televisione con cui la scuola ha perso la sua unicità nel ruolo di trasmissione delle informazioni e, in generale, della conoscenza e la terza rivoluzione, quella dell’era digitale.

Si parla sempre di investire sulla scuola, ma, se non si avvia un dibattito serio sui bambini di oggi e sui loro bisogni di apprendimento, continueremo ad avere una scuola a misura di insegnante dove vengono dimenticati alunni e studenti. Il rapporto OCSE (OECD 2018) ha riportato chiaramente la diminuzione italiana della spesa pubblica per l'istruzione, inoltre prima della crisi Covid, in Italia solo il 46,6 % dei docenti consentiva sempre o frequentemente agli studenti l'utilizzo di strumenti tecnologici per compiti o progetti, contro il 52,7 % della media OCSE. Sempre secondo i sondaggi, degli insegnanti in posizione direttiva, il 34% avverte la mancanza o l'inadeguatezza delle risorse tecnologiche (come lavagne interattive, software, computer o tablet) nelle proprie scuole fronte di una media OCSE DEL 27,4 %. Inoltre, solo il 36% degli insegnanti si sente preparato all'utilizzo di nuove tecnologie per l'insegnamento, a fronte di una media OCSE DEL 43%. Infine, solo il 38,5 % dei docenti italiani delle scuole secondarie di primo grado assegna una priorità alta all'investimento delle tecnologie.

Secondo il pensiero di Beatrice Ligorio, Professoressa Ordinaria di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università di Bari, nella rivista "Paradigmi", fascicolo 1, anno 2010, lo sviluppo tecnologico non è prettamente una questione commerciale ed economica, ma significa promuovere e anticipare lo sviluppo umano, come se le tecnologie fossero promotrici di quelle che Vygotskij chiamava "zona di sviluppo prossimale", intesa come l'insieme delle abilità e delle conoscenze in "germe", non ancora rese effettivamente operative, non consapevolmente padroneggiate, ma che grazie a uno stimolo adeguato vengono consolidate, affermate. Vigotskij credeva che l'intervento educativo efficace non fosse quello che si limitasse alla zona di sviluppo prossimale, ovvero a ciò che le persone sapevano già fare, ma che si dispiegasse nel promuovere nuove zone di sviluppo prossimali. L'azione di scaffolding sorretta da un adulto o comunque da un esperto, ovvero l'attività di costruzione di un'"impalcatura" psicologica e cognitiva che, come nel campo dell'edilizia, inizialmente sorregge il destinatario dell'intervento, per poi gradualmente mettersi da parte e lasciare il soggetto in autonomia. Alla luce di questa metafora, l'azione di scaffolding delle tecnologie funge da promotore culturale verso nuove zone di sviluppo collettive, storico- culturali.

Come ha detto Luciano Floridi in un'intervista: "Con la pandemia è come se ci fosse crollata la casa. Ma era una casa di cui ci lamentavamo: vogliamo ricostruirla come era prima o vogliamo crearne una migliore? Ci vuole più design e meno nostalgia. Quindi più progetti e meno rimpianti" (Franini, 2020).

Non è intento di questa tesi paragonare la didattica in presenza e quella a distanza: questo si dimostrerebbe pressoché impossibile, visto che stiamo parlando di due metodologie operative diverse, ma che si rifanno agli stessi principi della didattica

generale: la formazione e la crescita dell'alunno/a, ne è l'obiettivo per eccellenza, il fine ultimo e il più importante.

L'obiettivo non è neanche quello di affermare l'uguaglianza e parità della relazione in presenza, concreta e vissuta in prima persona, con quella a distanza dietro a un monitor. Allora vedremo in seguito che vi sono dei principi nel ruolo dell'insegnante, nella sua figura professionale, che convergono direttamente in primis nella relazione educativa, che anche a distanza e in preda a una pandemia mondiale, devono essere osservati e appunto perché a distanza, evidenziati e alimentati ancora di più.

Per ultimo, ma di certo non per importanza e con una certa urgenza di evidenziazione, la didattica a distanza (come del resto anche quella tradizionale), deve tener conto delle esigenze e bisogni delle singole fasce d'età dei propri alunni. La DaD è stata criticata da molti perché ritenuta infattibile se non addirittura fallimentare, per i bambini della scuola dell'infanzia e per quelli delle scuole primarie.

Secondo Rosabel Roig Villa (2020) questa didattica dovrebbe focalizzarsi nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, valorizzando anche online la comunicazione diretta fra alunno ed insegnante, utilizzando strumenti di interazione audiovisiva, cogliendo l'opportunità di coinvolgere le famiglie, che in particolar modo in questo momento di emergenza sanitaria aumentano la quantità della loro presenza e possono essere aiutate a perfezionarne la qualità. A differenza di altri gradi di scuole, l'insegnante non dovrà distribuire il tempo in modo uniforme a tutti gli alunni, ma individualizzare i percorsi dedicando alla classe nel suo complesso oppure suddivisa per gruppi se necessario, alcuni spazi della giornata scolastica e concentrandosi per il resto del tempo alle esigenze didattiche e educative dei singoli alunni. I maestri in tutto questo sono chiamati più che mai ad applicare la loro creatività: è il caso di sottolineare l'importanza e le potenzialità dell'aspetto ludico dell'apprendimento che può essere ancora di più valorizzato dall'uso della tecnologia, sfruttando le risorse.

### 1.5 Breve excursus sulla storia della DaD nel panorama mondiale

Barbara Bruschi e Alessandro Perissinotto (2020) evidenziano come la didattica a distanza, affonda le proprie origini in anni lontani nel tempo rispetto all'attuale periodo pandemico: precisamente, intorno al 1840. In quell'epoca, un insegnante inglese di nome Isaac Pitman, inventò il più famoso metodo stenografico per la lingua inglese: un metodo di scrittura rapida tachigrafica, che si serve di abbreviazioni, segni o simboli per rappresentare parole, frasi, lettere. Fu ingegnato per dare la possibilità di scrivere alla stessa velocità di come si parla, per non dimenticare o tralasciare le informazioni ascoltate e fissarle immediatamente su

carta. Il suo ideatore voleva che la sua scoperta si diffondesse, con l'intenzionalità non soltanto di raggiungere i discendenti che potevano frequentare la scuola, ma anche chi era distante o impossibilitato a presenziarvi. Per questo motivo decise di affidare i propri "insegnamenti" al sistema postale, che nasceva nella sua forma "moderna" proprio in quegli anni. In cambio del pagamento di una piccola quantità di denaro era possibile recapitare, in tutto il Paese, le dispense che illustravano il suo metodo, raggiungendo anche i destinatari adulti, che diversamente da questo mezzo, non sarebbero mai ritornati sui banchi di scuola. Fu, così che nacque la prima strategia di formazione a distanza. Da questo momento in poi, questa metodologia di insegnamento prese piede in tutto il mondo sotto diverse forme, come vedremo successivamente.

La didattica a distanza, dunque, affonda le sue radici all'interno di uno specifico contesto temporale e socioculturale, con delle buone condizioni di base che ne motivano la nascita: per tanti adulti, vi era la necessità di acquisire un'istruzione di base, la padronanza di competenze specifiche per conquistare un riscatto sociale, in una società e in tempi sempre più veloci e in via di sviluppo. Inoltre, sappiamo bene che non all'interno di tutti i nuclei familiari vi era garantita non solo una buona istruzione, ma neanche un'istruzione sufficiente per muoversi dignitosamente all'interno del mondo del lavoro e di conseguenza possibilità di promozione sociale erano molto basse.

Sempre al di fuori del panorama italiano, all'università di Chicago negli Stati Uniti, già nel 1800 è stato istituito il primo grande programma di studio per corrispondenza, in cui l'insegnante e lo studente si trovavano in due luoghi diversi. I primi sforzi degli educatori come, ad esempio, William Rainey Harper nel 1890, per stabilire lo studio per corrispondenza non furono presi sul serio ma anzi sottovalutati. Questo tipo di studio era considerato secondo il pensiero comune un tipo di istruzione inferiore, lo studio per corrispondenza veniva considerato come un semplice scambio commerciale. Negli anni '20, nel Wisconsin, già si cercava di evidenziare quanto i confini della scuola fossero in realtà i confini dello Stato. In linea generale, gli Stati Uniti hanno avuto un'entrata lenta all'interno dell'istruzione a distanza e nel momento in cui ha preso piede questa innovativa modalità, nonostante non avessero i problemi economici propri di realtà di altri paesi, si sono evidenziate diverse carenze e lacune nel sistema d'istruzione, quali ad esempio la carenza degli insegnanti in materie scientifiche, matematiche, lingue straniere. Queste mancanze, di conseguenza, hanno favorito la crescita di corsi commerciali.

Con il passare del tempo l'interesse degli Stati Uniti e federale nell'apprendimento virtuale si dimostrano nella fondazione della "*Web-based Education Commission by Congress*" a partire dal Congresso del 1998.

Anche in Australia nel 1910, vengono avviati su iniziativa dell'amministrazione pubblica, corsi a distanza per l'alfabetizzazione dei bambini residenti in regioni isolate.

Nell' ottocento in Svezia e in altri paesi, nascono i primi corsi per corrispondenza: questa tipologia di didattica era prevalentemente indirizzata alla classe media, e adulti, erogata da enti privati che sfruttavano i canali postali per inviare il materiale didattico agli studenti. La conseguente verifica del grado di apprendimento avveniva sempre tramite posta, lo studente inviava le schede di verifica all'insegnante. Da lì a poco la formazione a distanza comincia a sfruttare ulteriori mezzi di diffusione, quali la radio e la televisione. Si tratta di un insegnamento "da uno (o pochi) a molti" e acquisisce sempre più un impianto marcatamente scolastico e professionale. Le prime trasmissioni radiofoniche che divulgano i contenuti didattici continuano a utilizzare i servizi postali (e successivamente il FAX) per la distribuzione dei materiali cartacei di supporto allo studio e per ricevere le verifiche da parte dei discenti. Negli anni '60 cominciano a comparire anche i primi programmi televisivi volti a educare: per il panorama italiano troviamo "Non è mai troppo tardi", condotto dal maestro Alberto Manzi che impartiva lezioni serali sulla rete nazionale. Il programma permise a molti adulti di conseguire la licenza elementare.

Per quanto tutto ciò appaia come uno scenario lontano, ancora oggi la legislazione italiana inserisce tra i compiti dei servizi media audiovisivi e radiofonici, quello di effettuare "attività di formazione a distanza" (Art. 45, comma 2, lettera del Decreto legislativo 31 luglio 2005, n. 177, Testo unico dei servizi media audiovisivi e radiofonici, "Gazzetta Ufficiale n. 208, 7/9/2005 – Supplemento Ordinario n. 150), che oggi è realizzato da canali specificamente dedicati come Rai Scuola e Rai Cultura.

Con gli anni '80 si assiste anche alla commercializzazione di audiocassette e di videocassette (VHS) contenenti le lezioni registrate: questa modalità permetteva allo studente di poter usufruire del materiale didattico in qualsiasi momento.

Le iniziative educative basate sulla televisione sono ancora oggi numerose. In Thailandia dal 2008, la Distance Learning Foundation ha sviluppato un progetto di didattica satellitare per supplire alla carenza di insegnanti nelle istituzioni educative. Il sistema scolastico può proporre sia lezioni in presenza, sia lezioni a distanza via satellite, e promuovere la mobilità degli studenti tra le diverse soluzioni.

Nell'area est dell'Africa ogni settimana, più di sei milioni di famiglie guardano i programmi di edutainment offerti dal progetto "Ubongo", che ha lo scopo di migliorare il rendimento scolastico dei bambini e di promuovere il cambiamento

Commentato [xxx23]: Ma se stai parlando di e-learning, perchè reintroduce la televisione che riguarda piuttosto la FAD?

sociale attraverso l'educazione. Queste realtà sono presenti anche in Marocco, dove il canale Athaqafia trasmette quotidianamente le lezioni seguendo il programma scolastico, mentre Arryadia TV dedica una parte del suo palinsesto alla formazione universitaria. Anche in Sud America ci sono numerose iniziative governative finalizzate a provvedere all'alfabetizzazione e l'istruzione di quella parte di popolazione che ha più difficoltà a frequentare regolarmente la scuola. "Aula Em Casa Amazonas" è un'iniziativa degli Stati brasiliani Amazonas e Parà per sostenere l'apprendimento a distanza attraverso la TV (iniziative di questo tipo in Amazzonia vi sono fin dagli anni '70).

Con la diffusione di internet le distanze vengono accorciate: i materiali vengono inviati tramite la rete e cominciano a comparire le prime video-conferenze che in precedenza venivano effettuati attraverso la rete telefonica. Sebbene per indicare le modalità appena descritte nella loro evoluzione storica si possa parlare certamente didattica a distanza, la locuzione maggiormente impiegata nei testi italiani è "formazione a distanza" (abbreviata soltanto agli inizi del XXI secolo in FAD). Spesso le due espressioni sono state usate (e continuano ad essere usate, soprattutto all'interno dei testi giornalistici) in maniera sinonimica, ma si tratta di due realtà distinte.

**Commentato [xxx24]:** Occorre assolutamente spiegare e discutere in che senso: è fondamentale che qui si capisca

Infatti, secondo Maria Giuseppina Giammetti (2020) la Dad, è la scuola che cambia pelle, la propria struttura, per fronteggiare una situazione di emergenza e che, comunque, vuole garantire il diritto allo studio degli studenti avvalendosi, perciò, di una metodologia che ha come parametri principali la distanza e l'inevitabile utilizzo delle tecnologie come strumenti didattici e/o di comunicazione. Non dimenticando inoltre, che la didattica è l'insegnamento che si compone di pratiche educative finalizzate alla persona nella sua unicità ed individualità, quest'ultima è la risultante dell'intreccio di fattori ereditari e ambientali.

Marta De Angelis, Maria Grazia Santonicola, Carole Montefusco (2020) sottolineano che l'utilizzo delle tecnologie da solo, non garantisce degli apprendimenti: è importante scegliere quali tecnologie utilizzare, quando e in che modo. Ci vogliono altre caratteristiche, denominate "Teacher effectiveness" intendendo "la capacità dei docenti di realizzare obiettivi socialmente apprezzati e prefissati che riguardano in particolare, ma non esclusivamente, il lavoro che consente agli studenti di apprendere" (Campbell et al., 2003, p. 354).

Sempre secondo l'autrice, la formazione, invece, è il processo rivolto alle persone per migliorarne il livello culturale pregresso e già raggiunto, senza, però, curarne l'aspetto singolare che ne caratterizza la irripetibilità e unicità; un processo rivolto, poi, ad una materia o ad un aspetto della stessa, che diventa un valore aggiunto alla

persona. Alla luce di queste riflessioni appare chiaro che Dad e Fad non siano la stessa cosa e che l'utilizzo dei due acronimi sia molto approssimato dai più che confondono l'una con l'altra, intendendo erroneamente e superficialmente che entrambe si identifichino. Certo la didattica è finalizzata alla formazione come la formazione si avvale di una certa didattica, ma i campi di azione e la gestione di entrambe nel loro essere è completamente diversa e, mai come oggi, è utile dare il giusto significato alle cose. Se la FAD è un corso “massivo” on line con una parte di ore in presenza, la DAD, invece non è un corso massivo, ma l’insegnamento, e non uno qualsiasi, ma quello della scuola che si sposta in un ambito prettamente virtuale.<sup>2</sup> Guglielmo Trentin (1999) spiega che le prime applicazioni delle metodologie FaD si ebbero verso la fine del diciannovesimo secolo, quando le nuove tecniche di stampa e lo sviluppo del trasporto ferroviario resero possibile la produzione e la distribuzione estensiva di materiale d’insegnamento a favore di gruppi di studenti distribuiti su vaste aree geografiche. Si trattava di interventi basati principalmente sulla corrispondenza dove il medium era rappresentato dal materiale a stampa e l’interazione studente-docente, estremamente lenta nella sua dinamica, era in genere circoscritta allo scambio di elaborati (per esempio questionari di valutazione) e a rarissimi incontri in presenza. A questi sistemi FaD, detti di prima generazione (o per corrispondenza), negli anni ‘60 succedono i cosiddetti sistemi FaD multimediali o di seconda generazione, caratterizzati da un uso integrato di 12 materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore e in alcuni casi software didattico (courseware). Il processo di interazione fra docente e studente continua ad essere molto simile a quello della prima generazione, anche se include l’assistenza telefonica, le attività tutoriali in presenza e più recentemente i collegamenti via fax e posta elettronica. Gli approcci dei sistemi FaD di prima e seconda generazione si basano quindi prevalentemente sulla produzione e la distribuzione estensiva di materiali didattici nei confronti della popolazione da formare. La comunicazione con gli studenti (vista in un’ottica di bidirezionalità) viene mantenuta marginale e la comunicazione fra gli studenti è quasi del tutto inesistente o comunque non organizzata. Nei sistemi di prima e seconda generazione il problema principale è la copertura di distanze geografiche e/o il raggiungimento di vaste popolazioni di utenza, problema che viene quindi risolto principalmente attraverso metodi efficaci di presentazione e distribuzione. La conseguenza è che l’apprendimento non si identifica in un processo sociale in cui privilegiare le interazioni fra docenti e studenti, quanto piuttosto in un fatto prevalentemente individuale.

---

<sup>2</sup> <https://luigimartano.it/la-rivista/magic-e-school-2020/aprile-2020/298-dalla-fad-alla-dad-la-didattica-al-tempo-delle-calamita.html>

## 1.6 Dalla FAD all'e-learning

La Fad di terza generazione è l'e-learning: il termine è stato coniato alla fine degli anni '90 dall'americano Elliott Masie, che lo classifica come "il modo in cui la tecnologia di rete progetta, distribuisce, seleziona, amministra ed espande la formazione" (Portelli, 2021). Si propone come un insieme di metodi e strategie didattiche finalizzate alla creazione di un nuovo ambiente di apprendimento, in grado di sfruttare le potenzialità messe a disposizione dal web (Starita, 2015); possiede la caratteristica di differenziarsi dalla lezione frontale, fruibile solo in un determinato momento e luogo, e consente di scollegare fisicamente chi fornisce un contenuto da chi lo fruisce grazie all'uso della rete, inoltre presenta l'opportunità di poter apprendere da materiali didattici dinamici, on-demand.

Nel 2006 Salman Khan, un ingegnere statunitense originario del Bangladesh, ha fondato e insegnato in un'istituzione che si è impegnata a fornire un'istruzione libera a tutti e in tutto il mondo, senza scopo di lucro, per tutte le persone impossibilitate a frequentare, per motivi personali e di varia natura, attualmente o in passato, sistemi educativi di educazione e formazione. Questa organizzazione aveva lo scopo di offrire servizi, materiali e tutorial gratuiti per l'istruzione e l'apprendimento a distanza attraverso le tecnologie di e-learning. L'ideatore aveva cominciato a caricare video in rete in cui spiegava problemi di matematica, video senza pubblicità e gratuiti, tutto ciò dopo aver avuto l'ispirazione da sua cugina, a cui dava ripetizioni individualizzate. Khan sostiene che il vecchio modello d'insegnamento, basato sulle lezioni in aula, non sia più in grado di soddisfare le esigenze di oggi, ritenendolo un modello di apprendimento passivo, non in linea con il mondo di oggi, il quale richiede sempre più un'elaborazione delle informazioni sempre più attiva. Non condivide il modello tradizionale che raggruppa i ragazzi della stessa età e propone programmi di studio che non tengono conto delle differenze individuali. Inoltre, secondo il suo pensiero, le nuove tecnologie offrono possibilità inedite e più efficaci di insegnamento e apprendimento, tenendo conto purtroppo, di quanto fin troppe volte vengano utilizzate in maniera inappropriata e/o superficiale. L'autore si è interrogato su dove e quando le persone potessero concentrarsi meglio, arrivando alla conclusione che tutto dipende dai singoli individui. Alla luce di queste differenze, la tecnologia avrebbe il potere di liberarci da questi limiti, di rendere l'istruzione assai più diffusa, flessibile e personalizzata, di promuovere l'iniziativa e la responsabilità individuale, di far riscoprire l'entusiasmo di imparare. La tecnologia può offrire un ulteriore beneficio: grazie a Internet l'istruzione è molto, molto più accessibile, e la conoscenza e le opportunità possono essere condivise con maggiore ampiezza ed equità. Nell'apprendimento personalizzato il ritmo è quello giusto per ogni studente: se l'allievo afferra al volo un concetto, può procedere senza annoiarsi. Se un

**Commentato [xxx25]:** Perché? Con che funzione? Come mai si è dato vita a questo?

**Commentato [xxx26]:** Qui introduce un termine ulteriore rispetto a FAD e DAD ma non spieghi come si distinguono

argomento si dimostra difficile, ci si può prendere una pausa, oppure tornare indietro e fare altri esercizi. L'ubiquità (l'essere contemporaneamente in più luoghi) e la personalizzazione (il centro dell'individuo che apprende) sono elementi essenziali per un apprendimento attivo e automotivato: la motivazione, è un elemento imprescindibile per un apprendimento efficace, come vedremo nella relazione educativa. Secondo Khan, l'istruzione di qualità non ha bisogno di campus prestigiosi. Questa modalità di apprendimento non favorisce solo un livello maggiore di conoscenza, ma anche un senso di euforia e stupore che secondo l'autore, questo stupore dovrebbe essere l'obiettivo più alto della scuola; il fallimento in tale impresa è la tragedia peggiore del sistema attuale. Secondo il pensiero dell'autore, l'obiettivo più importante sarebbe quello di imparare in modo approfondito e non limitarsi a superare i test, la creatività sempre secondo quest'ultimo, può emergere soltanto se permettiamo che accada.

Miriam Di Carlo (2020) specifica che un altro concorrente lessicale di didattica a distanza è l'anglismo e-learning (letteralmente apprendimento elettronico), usato tuttavia impropriamente come sinonimo. Il significato dell'apprendimento elettronico, anche chiamato autoapprendimento, coinvolge maggiormente se non esclusivamente, il discente, ovvero: consiste in un apprendimento autonomo e indipendente, sebbene guidato. Una serie di materiali caricati su alcuni siti di formazione o su alcune piattaforme deputate (come Moodle) vengono scaricati dallo studente che decide autonomamente i tempi e le modalità di studio.

Nina Bergadahl (2020) nel suo elaborato "Covid- 19 and crisis- prompted distance education in Sweden" insieme a Jadal Nouri, ha raccontato che ancora prima dell'emergenza Covid- 19, nel 2016 in Svezia, il 98% degli studenti utilizzava internet, mentre il 41 % degli studenti adolescenti possedevano diversi dispositivi come: tablet, telefoni cellulari (Internetstiftelsen 2016) e la maggior parte delle scuole svedesi ma anche europee, disponeva di strategie digitali e agende (Commissione europea 2019; Dipartimento svedese dell'istruzione 2017). Quindi, il governo svedese, a prescindere dall'emergenza sanitaria, ha deciso e ha investito sul diritto di adottare forme di insegnamento e apprendimento ibride in determinate circostanze, ad esempio quando gli studenti presiedevano una specifica aula e l'insegnante era presente in un altro luogo mantenendo il collegamento con gli stessi ( questo per andare a soddisfare le mancanze di insegnanti per alcune materie, in determinate zone rurali), oppure un insegnamento ibrido, dove il docente istruisce in modo sincrono gli studenti online e in loco (come risposta ai bisogni educativi per lo studente il cui assenteismo è legato a malattia fisica o psicologica). Pertanto, racconta Bergadahl, durante il periodo dell'epidemia di covid-19, le scuole primarie e secondarie in Svezia, avevano già assistito a diverse modalità di

**Commentato [xxx27]:** Qui ritorni ai giorni nostri...non c'è una sequenza temporale né logica nel testo. Modifica e dai una chiave di lettura logica: così sembra una giustapposizione e non una trattazione logicamente pensata.

apprendimento misto nelle classi ibride emergenti. L'unico ostacolo sembrava essere quello di testare la capacità dell'IT nazionale infrastrutture quando la Svezia sarebbe andata "online" per lavoro e istruzione (The Swedish Post e Autorità per le telecomunicazioni, 2020). Tutta via, la ricerca scandinava sulle soluzioni didattiche ibride era quindi in corso ancora prima della pandemia (Børsting et al. 2019; Culén et al 2019). Tale ricerca si basa su teorie consolidate dell'apprendimento, in cui lo studente è visto come socialmente situato in una comunità di altri discenti, e si impegnano in varie attività di apprendimento che consentono interazioni polisincrone come: pianificazione, concettualizzazione, riconcettualizzazione, peer modelling, refezione, feedback e scaffolding (Dalgarno 2014; Hatti 2009; Laurillard e Derntl 2014; Lave a Wenger 1991). Questa ricerca iniziale sottolinea che gli studenti con malattie a lungo termine e isolamento sociale possono trarre vantaggio dall'essere socialmente inclusi nella classe attraverso l'uso delle tecnologie digitali (No Isolation, 2020). Viene evidenziato costantemente che gli aspetti sociali dell'apprendimento con le tecnologie sono fondamentali per il coinvolgimento (Bergdahl 2020).

La prima regolamentazione italiana delle modalità di insegnamento a distanza risale agli inizi degli anni '80 grazie all'art. 92 del Decreto del Presidente della Repubblica n.382 dell'11 /7 / 1980, "Gazzetta Ufficiale" n. 209, 31/ 7 / 1980. Oltre alla formazione a distanza i testi legislativi inseriscono anche istruzione a distanza già a partire dalla seconda metà degli anni '80 riferendosi esclusivamente alle modalità didattiche a distanza attivate all'interno delle università italiane.

Fuori dai testi legislativi, si usa molto frequentemente il termine "teledidattica" quale sinonimo di didattica a distanza. Avendo chiara l'evoluzione tecnologica che ha coinvolto e rivoluzionato le modalità di trasmissione della didattica per avviare alla distanza fisica tra insegnante e alunno, si comprenderà come il termine abbia subito dei mutamenti semantici riferendosi nel tempo a strategie comunicative differenti.

### 1.7 Relazione educativa tra insegnante e studente: dalla presenza alla Dad

Non possiamo parlare di scuola, intesa dal vocabolario Treccani, come "Istituzione a carattere sociale che, attraverso un'attività didattica organizzata e strutturata, tende a dare un'educazione, una formazione umana e culturale, una preparazione specifica in una determinata disciplina, arte, tecnica, professione, ecc. La parola è in genere accompagnata da determinazioni che ne specificano il carattere, le materie d'insegnamento, le persone cui l'insegnamento è diretto, ecc.:", di didattica, di piano formativo, di formazione del personale docente, di competenze, senza parlare della

relazione educativa tra insegnante e studente. La relazione, dove tutto si crea e tutto può nascere, dove i saperi e le informazioni vengono vincolati e indirizzati agli studenti, attraverso varie modalità.

Per relazione educativa, non ci si riferisce unicamente a un aspetto dell'educazione, ma si arriva al centro dell'educazione stessa intesa come esperienza umana che accade tra persone e quindi, intesa come incontro che si realizza nel rapporto interpersonale dei soggetti coinvolti, soggetti che subiscono i condizionamenti biologici, sociali e culturali dell'ambiente di cui fanno parte. La persona si pone al centro della relazione educativa, vi è il riconoscimento della comune umanità dell'altro e viene ad aprirsi al senso dell'esistenza che si rappresenta essenzialmente come un "con- essere". Per la filosofia diagonale di Martin Buber (1991) l'uomo diviene realmente sé stesso soltanto nell'incontro con il Tu: grazie all'apertura con l'altro, l'Io riesce a identificarsi come tale. Riconoscere l'Altro in quanto persona significa essere responsabile nei suoi confronti. La relazione è inevitabilmente educativa perché lo scambio si realizza solo se c'è rispetto dei ritmi e degli spazi del dare e del ricevere. All'educatore viene richiesta una ricomprensione dovendo fare esperienza de suo operare cogliendo l'effetto che la sua azione ha sull'altro polo della relazione.

Ciò che compone e che sostiene la relazione educativa sono l'intenzionalità e l'asimmetria (età, maturità personale dell'educatore rispetto all'educando, maggiori esperienze e conoscenze). L'improvvisazione in tutto ciò non è contemplata, un rapporto educativo deve essere mosso da valori, scelte e strategie.

Salvina Lipani (2015) nella sua opera *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa*, ha evidenziato come la relazione diviene complementare e educativa quando i diversi livelli di asimmetria evolvono in senso contenutistico e relazionale, annullando l'asimmetria stessa. Inoltre, ha specificato che le relazioni non sono statiche: la relazione educativa si pone in una prospettiva teleologica che si situa nell'esperienza temporale comprendendo: il passato, ovvero il tempo in cui sono stati individuati gli strumenti e le metodologie dell'azione educativa che modella i comportamenti educativi; il futuro, la dimensione privilegiata perché vi si proiettano le finalità dell'intervento; il presente, fondamentale perché l'intervento educativo avviene nel qui ed ora, e non può essere procrastinato essendo chiamato a dare risposte adeguate alla situazione corrente.

Prima di tutto è di basilare importanza evidenziare quanto la relazione che viene ad instaurarsi tra docente e studente, condiziona l'apprendimento dello stesso, non di meno il suo approccio nei confronti della scuola e della sua frequentazione, il proprio gruppo classe.

Commentato [xxx28]: citare anno dell'opera e mettere in bibliografia

Secondo Paolo Ernesto Balboni (2013) la relazione insegnante-allievo deve essere vista come il motore dell'apprendimento. Se non è possibile attribuire il desiderio di apprendere al solo insegnante, visto che la motivazione dipende da più parti e fattori del contesto come i compagni, i genitori, l'ambiente sociale nel quale il protagonista vive ed è cresciuto, il modo in cui l'insegnante si pone in relazione e quindi propone e presenta la propria materia è fondamentale per la crescita o la decrescita motivazionale, per l'apprendimento.

Commentato [xxxx29]: chi lo afferma? fonte

Una buona relazione è una relazione che in primis tiene conto dell'importanza di rafforzare l'immagine di sé dell'alunno, ciò è fondamentale per mantenere o per far sorgere la motivazione ad apprendere. Lo studente, anche se immerso in una relazione asimmetrica e di dipendenza nei confronti dell'insegnante, è soggetto titolare del proprio apprendimento e al centro del proprio percorso di crescita.

Per quanto un insegnante progetti alcuni precisi percorsi di apprendimento e li consideri più efficaci, gli studenti, che ne sono i primi titolari, potranno introdurre differenze, particolarità, aspetti di divergenza che sono ineliminabili e testimoniano tuttavia che può realizzarsi una crescita autentica.

Silvia Kanizsa (2007) specifica che all'insegnante è richiesta la cura nella selezione dei contenuti e delle modalità di trasmetterli, quanto una grande incertezza rispetto agli esiti della sua attività, nonché la capacità di apprendere da ciò che accade ai singoli studenti e alla classe per rivedere e riprogettare il proprio lavoro. In tutto questo viene riconosciuta in questa figura professionale una fatica emotiva, che l'apprendimento può comportare per tutti. La professionalità relazionale dell'adulto riguarda la gestione delle proprie emozioni, la capacità di leggere l'interazione, i livelli dei bambini, i loro bisogni, le proprie rappresentazioni, le proprie modalità interattive e di agire su esse per aumentare il sostegno da parte del contesto allo sviluppo condiviso. Non di meno, la relazione educativa è determinata anche e specialmente dalle modalità con cui l'insegnante conduce il suo lavoro: modalità che cambiano e variano prima di tutto con il gruppo classe e il susseguirsi di generazioni in generazioni, con tutti i cambiamenti apportati dal progresso della ricerca nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento, mutamenti intrinseci all'interno del contesto socio-culturale, ma non si esaurisce qui tale complessità: ogni gruppo classe comprende un tot numero di individui, tutti fortunatamente e splendidamente diversi: per nazionalità, per gruppi d'appartenenza, per genere, per la propria storia di vita, per il proprio vissuto etc.

Non parliamo di apprendimento soltanto quando ci riferiamo ai contenuti e i compiti scolastici, ma anche le relazioni, il contesto, le norme che lo regolano: sia per i

bambini che per gli adulti, a scuola, l'insegnamento e l'apprendimento sono processi intrecciati e inscindibili dai processi sociali e organizzativi in cui sono inseriti.

Valeria Cavioni in *Oltre la valutazione degli apprendimenti scolastici. Un'esperienza pilota per lo sviluppo della scuola efficace* (2014), spiega come sia innegabile che l'insegnante rappresenti un ruolo centrale nell'esperienza relazionale degli alunni; i docenti non solo si occupano quindi della trasmissione del sapere, ma possono anche facilitare gli studenti nella creazione e nel mantenimento delle relazioni sociali tra pari e tra loro e i docenti.

Gli studenti che riescono a sviluppare una relazione sociale positiva con l'insegnante sono significativamente più capaci nel costruire e mantenere le amicizie anche con i propri pari. Se la relazione con l'insegnante si fonda su calore affettivo e accoglienza, vicinanza, rappresenta per gli studenti una rete di sostegno sociale e di sicurezza emotiva, la quale alimenta l'adattamento scolastico. Questa relazione viene a delinearsi come un vero e proprio contesto di sviluppo, una sorta di "campo di lavoro", in quanto rappresenta un sistema di regolazione di comportamenti sociali fin dai primi anni di scolarizzazione.

La classe è un contesto di crescita in cui lo studente apprende e sperimenta le proprie competenze sociali ed emotive nell'interazione con i pari e i docenti. Il clima emotivo e relazionale della classe scaturisce dalla "rete di relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione, dall'apprezzamento reciproco, dalle modalità di funzionamento del gruppo". Diversi studi hanno evidenziato che un clima in classe positivo costituisce un forte fattore per il successo scolastico e per il benessere generale dello studente.

In questo contesto teorico, emerge chiaramente una questione legata proprio ai contesti di formazione online; è possibile il mantenimento di tale ricchezza relazionale praticando [la DaD]? Durante il periodo pandemico di lockdown italiano, questo è stato uno degli aspetti più criticati e oggetto di discussione. Come riportato da Stefano Vicari e Silvia Di Vara, perché una didattica a distanza divenga una didattica di vicinanza è fondamentale prestare attenzione a ciò che può creare connessione con chi c'è al di là dello schermo. Dunque: con quali interruttori emozionali che possano essere utilizzati in una relazione mediata dalla tecnologia? Lo sguardo e la voce sono interruttori importantissimi per sostenere la relazione tra individui anche a distanza. Lo sguardo permette di entrare in relazione con l'altro ed è un elemento fondamentale nella comunicazione non verbale. La voce è uno strumento di comunicazione para-verbale: il tono in cui diciamo le cose può completamente modificare il messaggio che stiamo dando. La didattica a distanza può potenzialmente diventare didattica di

**Commentato [xxx30]:** Perché qui parli di DAD? Non hai chiarito bene sopra la differenza fra FAD, DAD ed e-learning, pertanto qui non si giustifica perché parli di dad e non di altro.

vicinanza, se gli insegnanti diventano in grado di utilizzare gli interruttori relazionali possibili in una relazione mediata dalla tecnologia.

Barbara Bruschi e Alessandro Perissinotto (2020) hanno ribadito che nulla sarà mai paragonabile al vivere le relazioni interpersonali e sociali con e nel gruppo classe concretamente, ma la DaD potrebbe predisporre come di fatto è già successo, di vari strumenti come i social media per lavorare sull'intelligenza collettiva, il social learning per evidenziare la dimensione sociale degli ambienti di apprendimento online. Si potrebbe comunque lavorare per la valorizzazione dell'insieme delle relazioni che si intessono all'interno di uno spazio per insegnare e apprendere. Il punto è passare da una visione tecnocentrica a una antropocentrica, dove i mezzi tecnologici e le metodologie sono al servizio della costruzione sociale dell'apprendimento. L'esperienza dell'apprendere, così come quella dell'insegnare, deve essere calata in un contesto specifico e fare costantemente riferimento a fattori concreti, un occhio sempre vigile dovrebbe porsi nelle generalizzazioni e categorizzazioni. Le ricette generali non funzionano nei contesti educativi e formativi. Una buona conoscenza delle trame di significato all'interno della sezione è basilare.

Dal contributo di Vanessa Macchia, Valentina Guerrini, Valeria Cotza e Michael Schlauc *“Dalle criticità alle opportunità: le sfide per una scuola sostenibile al tempo del Covid-19”*, si riporta che le criticità sollevate da questa situazione pandemica, caratterizzata dalla mancanza quasi totale di relazioni faccia a faccia, hanno ribadito la necessità e l'importanza di docenti in grado di agire in modo critico e riflessivo, per essere in grado di “adattarsi alla realtà e rispondere ai bisogni formativi degli studenti in modo efficace: si potrebbe pensare a un modello critico della professionalità docente orientato all'agency. Si profila così, una nuova figura di docente, chiamato a inventarsi e reinventarsi di fronte ai cambiamenti e alle emergenze sociali; ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione del lifelong e lifewide learning, al fine di sviluppare la “competenza di agire”, intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi a cui viene attribuito un determinato valore, quanto la “libertà di agire”, intesa come la principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno.

Dalla Gazzetta ufficiale dell'unione europea, la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, emerge che la scuola deve formare persone, valorizzare le soft skills che sarebbero, le competenze personali o definite competenze trasversali, come: empatia, pazienza, una buona gestione del tempo, la capacità di risolvere problemi, sviluppare una comunicazione efficace ed assertiva. Studenti e studentesse non sono uditori passivi, devono essere resi protagonisti del proprio percorso formativo grazie a un'adeguata

Commentato [xxx31]: ???

Commentato [xxx32]: spiegare con più chiarezza ed evitando frasi così lunghe

educazione civica digitale e a un senso critico dell'uso della rete, fino a portare le nuove generazioni a possedere una consapevole maturità digitale.

Come sottolineano Luca Vullo e Daniela Lucangeli in *“Il corpo è docente”* (2021), le parti più visibili di quanto si intrattiene una videolezione sono il viso, capelli, le spalle e le braccia e quindi le mani. Allora le sopracciglia, micromovimenti del viso e posture diventano fondamentali per mostrare il nostro approccio alla vita, la nostra personalità e i nostri stati d'animo. Diviene fondamentale curare ogni minimo dettaglio e padroneggiare al meglio le lezioni in Dad: avere una intonazione della voce calda e accogliente, con un buon ritmo e le dovute pause aiuta chi deve ascoltare per tanto tempo attraverso uno schermo. Porre attenzione alla giusta atmosfera emotiva è essenziale.

Ricordiamo ancora una volta, com'è stato ribadito nella Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 / 3 / 2020 n. 388, *Emergenza sanitaria da nuovo coronavirus. Prime condizioni operative per le attività didattiche a distanza*: “la didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, un processo di costante verifica e miglioramento”.

Ciò che comincia a delinearsi, è che forse non esiste un solo metodo e approccio, questo sarebbe contrario all'essenza stessa della disciplina della didattica, in continua apertura e ricerca, nella propria evoluzione e arricchimento. “Prendersi cura” anche a distanza significa allestire spazi, gestire tempi e costruire relazioni capaci di rendere “viva” la relazione educativa.

## Capitolo 2. Pandemia Covid-19 risvolti scolastici, luci e ombre sulla DaD

### 2.1 Dpcm 4 marzo 2020: primo stop alle attività didattiche in presenza

In Italia, la chiusura degli istituti scolastici è stata ufficializzata con il DPCM 1° marzo 2020, seguendo quanto disposto dal decreto legislativo in data 23 febbraio 2020 n° 610, cambiato poi dalla l. 5 marzo 2020, n. 13 e dalla sospensione delle attività educative, didattiche e formative su tutto il territorio nazionale a partire dal decreto del 5 marzo 2020 fino al 15 marzo 2020 con il DPCM del 4 marzo 2020. A seguire, i provvedimenti si sono rinnovati, fino ad arrivare alla fine dell'anno scolastico 2019/2020. Avvalendosi da quanto disposto dall'art. 1 del d.l. 8 aprile 2020, n.22 (c.d. Decreto Scuola), convertito con modifiche dalla l. 6 giugno 2020, n.41, in ordine alla valutazione dell'anno scolastico 2019/2020 e allo svolgimento dell'esame di Stato.

Anche se le scuole e le università sono rimaste chiuse, l'attività didattica non si è mai realmente interrotta, travasando l'attività didattica in una nuova dimensione, con l'erogazione agli studenti di attività formative svolte a distanza, appunto come già precedentemente citato, fino alla fine dell'anno scolastico 2019-2020. Ciò ha permesso al dialogo educativo di non interrompersi, non andando a finire nell'oblio dell'incertezza e dell'emergenza, ma di rivoluzionarsi. Rivoluzione non ancora completata, assodata e accettata, non priva di grandi fatiche, da parte di tutti i suoi protagonisti.

Sono state numerosi i provvedimenti, le conseguenti modifiche e proroghe, le note e i decreti adottati dal Governo e dal Ministero dell'Istruzione, per gestire l'emergenza nel sistema d'istruzione, supportando e incoraggiando i dirigenti scolastici e docenti nel transito alla didattica a distanza. La nota prot. 279 dell'8 marzo, Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 8 marzo 2020, istruzioni operative, puntualizza la necessità dell'attivazione nelle scuole della didattica a distanza per tutelare il diritto all'istruzione di ogni singolo studente, diritto costituzionalmente garantito. Inoltre, incoraggia le proposte delle scuole che favoriscono la continuità dell'azione didattica, raccomandando anche le "più semplici forme di contatto", piuttosto che concentrarsi unicamente sulla trasmissione di materiali o richiesta di compiti e la programmazione delle attività per evitare le possibili sovrapposizioni tra le diverse discipline. Oltre a ciò, la nota pone una delucidazione sulla valutazione degli apprendimenti che possono essere facilitati dalle diverse piattaforme utilizzate che offrono opportunità di verifica e ricorda che la normativa vigente (DPR n. 122/2009, D. Lgs n. 62/2017) "lascia la dimensione docimologica ai docenti, senza istruire

particolari protocolli essendo più fonte di tradizione che normativa”. Successivamente, la nota prot.388 del 17 marzo (cit. nota 3) ha ribadito, a vantaggio di docenti, famiglie e studenti, che la didattica a distanza deve:

- Prevedere e favorire una interazione fra insegnanti e studenti, sincrona o asincrona, quindi non può limitarsi alla assegnazione di compiti o all’avvio di materiali senza che sia prevista né una preparazione né una restituzione agli studenti;
- Ricercare un equilibrio, un’alternanza, a seconda dell’età degli studenti, tra attività didattiche e momenti di pausa;
- Incoraggiare l’autonomia degli studenti e sollevare il più possibile il carico di lavoro delle loro famiglie;
- Proseguire il processo di inclusione degli alunni con disabilità;
- Rispettare il Piano didattico personalizzato degli alunni con DSA o BES;
- Salvaguardare l’interazione tra i docenti per supportare e stimolare il lavoro dei docenti meno esperti sui mezzi e strumenti da utilizzare in questo nuovo approccio.

Infine, la nota esorta anche alla rimodulazione, da parte degli insegnanti stessi, degli obiettivi formativi sulla base del nuovo scenario e coinvolgere nelle attività di coordinamento l’Animatore digitale e il Team digitale per il supporto alle attività collegate alla didattica a distanza. È stata sollecitata l’attivazione di procedure per l’assegnazione di dispositivo in comodato d’uso agli studenti che ne necessitano per seguire le lezioni, come stabilito dal decreto del Ministro dell’Istruzione.

Il Ministero dell’Istruzione insieme al Movimento di Avanguardie Educative (INDIRE, 2020) ha stilato il “Manifesto della scuola che non si ferma”. Secondo il Manifesto, non rappresenta solo un luogo di crescita per gli studenti, ma di tutta l’intera comunità educante che fonda il suo agire sulla fiducia e sulla responsabilità. In questo Manifesto, vengono elencati sei principi chiave che devono ispirare il lavoro di quanti costituiscono oggi la comunità educativa:

- Crescita: la scuola è il luogo in cui crescere sani, responsabili, competenti. È un ambiente di apprendimento che facilita la relazione educativa, la condivisione, il piacere di conoscere;
- Comunità: siamo con forza comunità: docenti, dirigenti, famiglie, studenti e personale della scuola. Vogliamo sostenerci a vicenda, ognuno per il ruolo che ricopre. Fare lezione adesso significa affrontare insieme un’emergenza che rinsalderà la nostra scuola, la farà crescere e la renderà migliore.
- Responsabilità: crediamo che il rapporto educativo si fondi sulla fiducia e sulla corresponsabilità. Per questo, insieme, ci attiviamo, in presenza o a

distanza con modalità proprie e differenti ma tese a raggiungere tutti, con modi e tempi adatti a ciascuno. Nessuno deve rimanere indietro.

- Sistema: puntiamo a fare sistema, a non improvvisare e a condividere scelte adeguate alla nostra situazione d'Istituto, per dare risposte precise alle famiglie agli studenti. Siamo visionari, non solo sognatori: progettiamo ogni azione che introduciamo, ispirandoci all'arte, alla scienza, alla letteratura, alla poesia, alla matematica come anche alla tecnologia. Le nostre radici sono salde e le nostre ali spiegate.
- Rete: siamo una comunità educante allargata e, a maggior ragione in una situazione d'emergenza, facciamo rete e condividiamo buone pratiche e consigli utili con tutti. Siamo a disposizione di tutti i docenti e dirigenti d'Italia per costruire insieme nuovi spazi e ambienti di apprendimento, fisici e virtuali, oltre alle mura degli edifici scolastici.
- Innovazione: crediamo in una scuola che si rinnova e non si ferma, anche in condizioni critiche. Sosteniamo che le metodologie innovative in presenza e a distanza, rappresentino una risorsa irrinunciabile. La formazione è una tappa imprescindibile del nostro cammino. Siamo pronti a metterci in gioco e in discussione, con professionalità e sacrificio.

Nel comparto scolastico, si è sottolineata la necessità di intervenire immediatamente per una risposta efficace e uniforme sul territorio nazionale e si è conclamata nell'approvazione il 6 aprile 2020 da parte del Ministero dell'Istruzione, di concerto con l'Autorità garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, della Miniguia per docenti su didattica a distanza e diritti degli studenti, il cui scopo dichiarato è di incentivare i docenti ad “inviare all'indirizzo di posta elettronica [lascolanonsiferma@istruzione.it](mailto:lascolanonsiferma@istruzione.it) materiali, idee, video, spunti ulteriori che potranno diventare patrimonio comune della comunità educante” nella duplice finalità di essere strumento metodologico-pratico nonché mezzo di ascolto.

Tra tutte le piattaforme messe a disposizione, è apparsa sul sito istituzionale del Ministero dell'Istruzione “WeSchool (powered by TIM)”, al fine di permettere ai docenti, da App o computer, di guidare i propri alunni online, creare lezioni, condividere materiali, discutere, gestire lavori di gruppi, verifiche, fornendo indicazioni precise per l'utilizzazione della stessa. Sono stati presentati dei Tutorial diversificati appositamente per il I e il II ciclo di istruzione, per gli insegnanti alle prime esperienze con strumenti e metodi per la didattica a distanza.

Il decreto legislativo del 17 marzo 2020, n. 18: Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da COVID-19 – c.d. Decreto Cura Italia, convertito con modificazioni dalla I. 24 aprile 2020, n. 27, che all'art. 120 ha previsto

l'incremento, per l'anno 2020, le risorse destinate all'innovazione digitale e alla didattica laboratoriale finalizzate, per precisione: all'acquisto di piattaforme e strumenti digitali da parte delle scuole statali (10 milioni di euro); alla messa a disposizione di dispositivi digitali individuali in comodato d'uso per gli studenti meno abbienti (70 milioni di euro), alla formazione del personale (5 milioni di euro).

Si parla chiaramente di "diritto di accesso ad Internet" nella Dichiarazione dei diritti in Internet, elaborato della Commissione per i diritti e i doveri relativi ad Internet e composta da 14 articoli. Volendoci soffermare in particolare all'art. 2, chiamato "Diritto di accesso", riconosce il diritto di accedere alla Rete Internet come "diritto fondamentale della persona e condizione per il suo pieno sviluppo individuale e sociale" (comma 1), che deve essere esercitato in "condizioni di parità" (comma 2) e che "deve essere assicurato nei suoi presupposti sostanziali e non solo come possibilità di collegamento in rete" (comma 3).

Silvia Demozzi e Nicoletta Chieragato (2021) hanno puntualizzato quanto nel pieno dell'emergenza, i luoghi dell'educazione seppur mutati, non hanno mai smesso di essere abitati, portando a galla ciò che era stato dato per scontato: dal nido d'infanzia all'università, il mondo dell'educazione con i suoi personaggi, ha continuato a costruire (anche con arresti e fallimenti di varia natura che si vedranno in seguito). Ma questo mondo ha continuato a vivere, ad infilarsi in altri canali per arrivare ai suoi destinatari. Sono emerse le dimensioni essenziali dell'educazione: la relazione, la comunità, il valore della conoscenza come strumento di crescita collettivo e individuale. Ma se ascoltate, le riflessioni pedagogiche, possono farsi facilmente strada e opportunità nei più svariati ambiti della vita personale e collettiva, come una rete che raccoglie elementi anche lontani dall'istituzione scolastica, ma comunque coinvolti in un processo più complesso:

"Dopo questa esperienza, vi potrebbero essere le condizioni per una battaglia politico-culturale per riaffermare il valore della scuola in quanto comunità. Una comunità democratica che si regge sulla partecipazione attiva e sulla cooperazione dei suoi membri, sulla passione civile per l'insegnamento e sulla voglia di imparare, e nella quale tutti trovano l'opportunità di una crescita intellettuale ed etico-sociale." (Baldacci, 2020, p.157).

Come sottolineato dalla professoressa ordinaria di Tecnologie didattiche e Didattica a distanza Patrizia Ghislandi, quella che è stata attuata nel panorama italiano da marzo 2020 per l'emergenza Covid-19, non è didattica a distanza ma didattica d'emergenza. A ragione di questo, la didattica a distanza possiede delle caratteristiche che di fatto non si sono rivelate durante il periodo d'emergenza, come:

- Una progettazione pianificata a priori con modalità a distanza;
- Prevede sempre una formazione per gli insegnanti sia da un punto tecnico che da un punto di vista didattico;
- Prevede un patto formativo tra docente e discente.

È chiaro che la strada da percorrere, appare tortuosa e non di certo economica, ma urgente.

## 2.2 Ripresa e condizioni anno scolastico 2020-2021

La riapertura delle scuole, dopo la drammatica chiusura dell'anno scolastico 2019-2020, ha destato non poche preoccupazioni e dubbi, non dimenticando tutte le polemiche e la titubanza da parte di più ruoli. L'eccezionalità a cui l'emergenza sanitaria da SARS-COV-2 ha messo in crisi come già più volte ribadito, i settori della vita privata, lavorativa e sociale, e ha comportato non una ma più analisi mirate alla progettazione alla ripartenza e del ritorno a quella che consideravamo "normalità". All'interno dell'ambito scolastico, tutto ciò si è tradotto in una riflessione organizzativa e didattica in grado di non disperdere quanto le scuole sono riuscite a mettere in atto, valorizzando gli ambiti dell'autonomia scolastica e fornendo loro spazi di coordinamento finalizzati a coinvolgere i diversi attori in un rinnovato patto di corresponsabilità educativa. Il Comitato Tecnico Scientifico denominato (CTS), con la finalità di fornire al decisore politico del momento, indicazioni utili al contenimento dell'epidemia da SARS-CoV-2, inoltrando il 15 maggio i "Criteri generali per i Protocolli di settore", che seppur tutti diversi gli uni dagli altri per settore, hanno rappresentato dei criteri guida basati sullo stato delle evidenze epidemiologiche e scientifiche, passibili di aggiornamento in base all'evoluzione dell'intero quadro epidemiologico e delle conoscenze.

Tutto ciò ha provocato un forte stress psico-fisico agli insegnanti e ha chiaramente disorientato gli studenti e le studentesse, ma allo stesso tempo ha dimostrato in tutta evidenza la necessità di ripensare le condizioni per l'apprendimento nei sistemi di istruzione. È una sfida senza precedenti, con un impatto importante sulla salute non soltanto fisica ma anche psico-sociale di adulti e bambini, anche secondo Pfefferbaum e North (2020). Di fronte al bivio tra democrazia e mercato, l'istituzione scolastica deve scegliere se continuare a concepire l'essere umano come "fine" oppure se accettare di considerarlo un "mezzo". Ci vuole un'alleanza tra tutte le forze veramente laiche, democratiche e aperte al superamento dei condizionamenti socioeconomici e culturali attuali, ripensando anche alla formazione dei docenti.

La Circolare del Ministero della Salute n. 17167 del 21.8.2020, lo strumento di riferimento utile per l'implementazione a livello regionale, ha fornito un supporto

operativo ai decisori e agli operatori nel settore scolastico e nei Dipartimenti di Prevenzione (DdP) che sono stati coinvolti a pieno titolo nel monitoraggio e nella risposta a casi sospetti/probabili e confermati di COVID-19 nonché nell'attuare strategie di prevenzione a livello comunitario. Al suo interno sono inoltre raccolti gli scenari più frequenti rispetto al verificarsi di casi e/o focolai da COVID-19 nelle scuole e le conseguenti indicazioni sia per il contenimento dell'epidemia che per garantire la continuità in sicurezza delle attività didattiche ed educative. In particolare, le indicazioni riguardano quattro scenari, che concorrono a definire un "caso sospetto", anche sulla base della valutazione del medico curante (PLS/MMG):

1. Il caso in cui un alunno presenti un aumento della temperatura corporea al di sopra di 37,5°C o sintomatologia compatibile con COVID-19, in ambito scolastico
2. Il caso in cui un alunno presenti un aumento della temperatura corporea al di sopra di 37,5°C o sintomatologia compatibile con COVID-19, presso il proprio domicilio;
3. Il caso in cui un operatore scolastico presenti un aumento della temperatura corporea al di sopra di 37,5°C o sintomatologia compatibile con COVID-19, in ambito scolastico;
4. Il caso in cui un operatore scolastico presenti un aumento della temperatura corporea al di sopra di 37,5°C o sintomatologia compatibile con COVID-19, al proprio domicilio. In presenza di sintomatologia sospetta, il pediatra di libera scelta (PLS)/medico di medicina generale (MMG), richiede tempestivamente il test diagnostico e lo comunica al Dipartimento di Prevenzione (DdP), o al servizio preposto sulla base dell'organizzazione regionale.

Nello specifico, per l'alunno/operatore scolastico positivo al test diagnostico per SARS-CoV-2, se il test fosse risultato positivo, si sarebbe notificato il caso al DdP che avvia la ricerca dei contatti e indica le azioni di sanificazione straordinaria della struttura scolastica nella sua parte interessata. Per il rientro in comunità si sarebbe dovuto attendere la guarigione secondo i criteri vigenti. Le indicazioni scientifiche prevedevano l'effettuazione di due tamponi (test di biologia molecolare) a distanza di 24 ore l'uno dall'altro con un contestuale doppio negativo, cui avrebbe potuto conseguire la conclusione dell'isolamento e l'inserimento in comunità. Per l'alunno/operatore scolastico sarebbe rientrato a scuola con attestazione di avvenuta guarigione e nulla osta all'ingresso o rientro in comunità. Se sempre quest'ultimo, sarebbe risultato negativo al test diagnostico per SARS-CoV-2, Se il test diagnostico fosse stato negativo, in paziente sospetto per infezione da SARS-CoV-2, secondo sua precisa valutazione medica, il pediatra o il medico curante, avrebbe dovuto valutare il percorso clinico/diagnostico più appropriato (eventuale ripetizione del test) e comunque l'opportunità dell'ingresso a scuola. In caso di diagnosi di patologia

diversa da COVID-19, la persona sarebbe rimasta a casa fino a guarigione clinica seguendo le indicazioni del PLS/MMG. Nel caso dell'alunno od operatore scolastico convivente di un caso accertato, su valutazione del Dipartimento di prevenzione, sarebbe stato considerato contatto stretto e posto di conseguenza in quarantena. Eventuali suoi contatti stretti (esempio compagni di classe dell'alunno in quarantena), non avrebbero necessitato di quarantena, a meno di successive valutazioni del Dipartimento di Prevenzione in seguito a positività di eventuali test diagnostici sul contatto stretto convivente di un caso. Di conseguenza, sarebbe stata richiesta attestazione di nulla osta all'ingresso o rientro in comunità dopo assenza per malattia. In caso di test diagnostico per SARS-CoV-2 con esito positivo, il PLS/MMG, dopo aver preso in carico il paziente ed aver predisposto il corretto percorso diagnostico/terapeutico predispone, dopo la conferma di avvenuta guarigione, con l'effettuazione di due tamponi a distanza di 24 ore, l'uno dall'altro risultati negativi, "Attestazione di nulla osta all'ingresso o al rientro in comunità". In caso di patologie diverse da COVID-19, con tampone negativo, il soggetto sarebbe rimasto a casa fino a guarigione clinica seguendo le indicazioni del PLS/MMG che redigerà una attestazione che l'alunno/operatore scolastico può rientrare scuola poiché è stato seguito il percorso diagnostico e terapeutico e di prevenzione per COVID-19, come disposto da documenti nazionali e regionali.

In questo scenario drammatico per più di qualche verso, i pareri sono stati tra i più disparati: "La scuola vera è l'aula e la DaD è stata un fallimento!", altri hanno spinto da sempre per un rientro all'interno delle mura scolastiche più che immediato, ritornando alla normalità, quindi tutti all'interno di aule fisiche ad insegnare e apprendere secondo le pratiche di sempre. Altri invece, hanno posto la luce sulle opportunità che questa situazione complessa e tragica, ha portato nel ribaltare l'organizzazione scolastica. Non più una scuola orientata unicamente alla trasmissione dei contenuti piuttosto che alla facilitazione dei processi di apprendimento. La DaD in realtà, avrebbe messo in luce i limiti della scuola attuale, e del suo "essere vissuta", a partire dall'approccio proprio di ogni insegnante verso gli alunni e la propria/le proprie materie d'insegnamento e in seguito le metodologie per insegnare al meglio. Cosa accadrebbe se ci concentrassimo sul coinvolgimento degli studenti? Se ripensassimo a un nuovo modo di fare scuola, di vivere la formazione professionale e personale che rappresenta ogni singolo insegnante e in più, quella stessa di ogni studente?

### 2.3 Strumenti e piattaforme adottate dal corpo docente ed esperienze

Dall'emanato da parte del Ministero dell'Istruzione e dai suoi conseguenti provvedimenti, non sono state poche le polemiche dilagate in tutto il paese, in primis da una parte del corpo docente, restio nei confronti dei dispositivi tecnologici e le piattaforme online.

Una delle tante testimonianze di critica è stata riportata dall'insegnante Giuseppe Caliceti (2020) che ha raccontato: "La DaD accentua gli aspetti classisti di cui, negli ultimi decenni, si è ammorbata la nostra scuola. La DaD non arriva a tutti: sono più del 6% gli studenti non connessi: migliaia di migliaia. La DaD chiede ai genitori di fare gli insegnanti. Ma per alcune famiglie la scuola non è in cima alla lista delle priorità. Come non lo era prima di questa crisi sanitaria. E per tutti è un lavoro in più che non hanno mai fatto. La DaD ripropone gli aspetti più regressivi del processo educativo: i compiti, la lezione frontale, l'interrogazione a tu per tu da riempire di contenuti. Nonostante Plutarco, secoli fa, abbia detto che non sono vasi da riempire, ma fiaccole da accendere. E Dewey che noi impariamo ciò che facciamo: il contenuto critico di ogni esperienza didattica è il metodo, cioè il processo mediante il quale avviene l'apprendimento. Insomma, quello che conta non è quello che agli studenti diciamo, ma l'esperienza che riusciamo a fargli fare. Allora perché la DaD? Per salvare la faccia di fronte alle famiglie. E la forma: i voti, le certificazioni. Il famoso pezzo di carta. È probabile che la DaD, nei suoi step più avanzati, in futuro saprà coniugarsi con una pedagogia alta e spettacolare. Oggi non è così. Accentua l'esclusione sociale e pone un ricatto molto semplice: o così, o niente".- (Giuseppe Caliceti, *La scuola senza andare a scuola*, pag. 10). Questa una delle tante testimonianze. Secondo questa affermazione, le caratteristiche di questo approccio rispecchierebbero l'aspetto classista, non arriverebbe a tutti, i genitori si improvviserebbero insegnanti, propone gli aspetti più regressivi del processo educativo e non è a portata di tutti. Praticamente secondo questo pensiero, la didattica a distanza viene delineata come una catastrofe totale, con un conseguente ribaltamento di ruoli.

Un'altra testimonianza anonima riportata da Lara La Gatta l'11 aprile del 2020 nel suo articolo online sul sito "Tecnica della scuola- Il quotidiano della scuola" : "Ecco perché piace la didattica a distanza, le opinioni dei lettori" per il giornale online *La Tecnica della scuola, Il quotidiano della scuola* riporta: "La tecnologia ci sta dotando di uno strumento alternativo di mediazione, per continuare ad essere adulti significativi per i nostri alunni, forse anche in modo più potente, perché ci consente di essere dedicati a ciascuno di loro in modo personalizzato e alla classe in toto allo stesso tempo. La tecnologia sta esorcizzando, in qualche modo, la frustrazione della distanza e sta insegnando a tutti l'adozione di punti di vista diversi, l'adattamento, la

**Commentato [GV33]:** Perché si rimporta solo un punto di vista? Se si vuole proporre un'analisi critica non ci si può limitare a questo!

flessibilità. Sta oggettivando l'importanza della relazione umana: “Ragazzi, ci siete? Ogni tanto fate un respiro sonoro, perché possa sentire meglio la vostra presenza e non per ragioni istituzionali”. E si ride insieme, ironizzando più del solito, perché qualcuno più Nerd di altri (insospettabilmente anche tra noi docenti) apprezza particolarmente la modalità a distanza, si sente a suo agio nell'interfacciarsi con lo schermo, non solo respira, ma interviene, pure efficacemente. E come non riconoscergli il merito? [...] Ad un primo momento di smarrimento, in cui avevamo, forse, l'impressione di parlare da soli, si è sostituita progressivamente una sempre maggiore familiarità con uno scambio di saperi diverso. Certamente più lento (strano, ma abbiamo capito che tutto si regge sul paradosso), perché l'immediatezza del rapporto diretto non potrà essere replicato da nessuna diavoleria informatica, ma comunque fortemente emozionale per il vissuto in cui si colloca e, quindi, formativo. E, se anche sussiste il rischio di non poter garantire a tutti gli allievi le stesse opportunità, l'impegno di chi ci mette il cuore oltre che l'ingegno si attiva a raggiungere il singolo, a personalizzare l'intervento perché le opportunità non si traducano solo in risorse materiali, ma siano soprattutto risorse umane”.

Il professor Luca Toselli (2020), spiega che la tecnologia non è mai neutrale, ma porta in sé un'ideologia. Lo strumento o più strumenti che usiamo per comunicare, non sono indifferenti, addirittura possono influenzare totalmente ciò che diciamo: scrivere a mano o sulla tastiera di un computer comporta due scritture di fatto diverse, e due ideologie conseguenti: una lineare, l'altra a blocchi (o, in certi casi, ipertestuale). Tale è l'influenza del mezzo sul messaggio da poter dire, in modo icastico e un po' provocatorio, che “il mezzo è messaggio”. Tocca a noi individualmente, togliere di volta in volta il velo ideologico alle tecnologie, pur sapendo che se ne sovrapporrà sempre un altro, e che nel migliore dei casi questo continuo esercizio critico sarà senza fine.

Orlando De Pietro (2015), spiega che tra la didattica e le tecnologie si è stabilito un interscambio dialettico che porta le due parti a collaborare, lavorare, ricercare e sperimentare nuove strategie e percorsi formativi funzionali ad allestire ambienti di apprendimento idonei a favorire la crescita complessiva e l'autonomia cognitiva dei soggetti e tali da valorizzare gli stili cognitivi, la dimensione sociale, gli aspetti affettivi emotivi, interattivi e relazionali. Questo processo, è possibile concretizzarlo attraverso un processo di comunicazione-interazione, tra i soggetti, tra gli oggetti e, poi, tra i soggetti e gli oggetti di conoscenza. Da qui, la valenza e la legittimazione scientifica della denominazione Tecnologie della Comunicazione Educativa, utilizzata da Luciano Galliani, in cui il termine tecnologia si coniuga con il secondo, educazione attraverso e grazie la comunicazione.

Secondo la DESI (Indice di digitalizzazione dell'economia e della società), strumento mediante cui la Commissione Europea monitora la competitività digitale degli Stati membri dal 2015, l'Italia nel 2019 si colloca al 24° posto fra i 27 paesi membri dell'Ue. Il nostro Paese si rileva in una buona posizione, sebbene ancora al di sotto della media UE, in materia di connettività e servizi pubblici digitali.

Una ricerca del Censis (2020), facendo riferimento ad alcune rilevazioni MIUR del 2016, ricorda che al tempo di quella data il 97% delle scuole disponeva di una connessione, ma solo l'11,2% aveva una connessione veloce (superiore ai 30 Mbps). Tuttavia, come emergeva da una indagine Censis su 1.221 dirigenti scolastici di ogni ordine e grado di scuola, uno dei principali rischi all'impiego della tecnologia a scuola stava soprattutto nella formazione degli insegnanti, considerata inadeguata e insufficiente (77,2%), così come il rischio che "l'entusiasmo tecnologico" (70,9%) portasse ad utilizzare le tecnologie nelle scuole con un approccio didattico tradizionale. Si tratta di un episodio già visto, quando alla diffusione della LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) nelle classi in molti casi non ha fatto seguito un loro utilizzo diverso da quello della vecchia lavagna di ardesia.

La DaD per essere praticata, necessita di supporti tecnologici, di competenze di learning management e di processi di familiarizzazione informatica che consentano un impiego intenzionale e funzionale dei dispositivi prescelti (asset, device, piattaforme, software, ecc.) Ma cosa succede e in particolar modo, che cosa implica all'interno del processo insegnamento-apprendimento, se questi supporti tecnologici sono difficilmente o per nulla reperibili da parte di ogni istituto comprensivo, se i processi di una buona familiarizzazione informatica ancora arrancano ad essere integrati all'interno della formazione del corpo docente, seguendo una frequenza attiva? Se all'aggiornamento di questi, non viene riconosciuta la dovuta importanza e funzionalità, con i relativi vantaggi ed opportunità?

È stato rilevato da una ricerca che si è focalizzata sull'esperienza italiana della DaD nell'emergenza Covid-19 da parte dell'Unicef (2021), che la videoconferenza come Zoom, Google Hangouts, Skype, è stato lo strumento digitale più utilizzato dalle scuole per promuovere e facilitare la DaD ad ogni livello di istruzione, seguito dalle applicazioni di messaggistica come Whatsapp, Messenger, e-mail e ambienti di apprendimento virtuale come Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom. Anche mezzi tradizionali sono stati utilizzati con frequenza: libri, documenti, schede cartacee e di servizi, hanno continuato ad essere ampiamente utilizzati, accompagnati da telefonate e messaggi di testo. Riferendoci alla formazione a distanza, le videoconferenze e gli ambienti di apprendimento virtuale hanno un chiaro uso pedagogico per favorire un apprendimento sincrono interattivo attraverso lezioni e attività di gruppo.

Per sostenere lo sviluppo e l'utilizzo consapevole di abilità metacognitive relative al modo di condurre una ricerca nel Web (come, ad esempio, cercare le parole chiave adatte, verificare o formulare ipotesi, imparare dall'esperienza, integrare mettendo insieme diverse tecniche di lettura per comprenderne il significato), è stato sviluppato l'ambiente "DID@Browser" di Giuseppe Chiazese. Questo sistema è un browser web arricchito con funzionalità basate sull'ipotesi che si possano aiutare gli studenti a migliorare le capacità cognitive associate alla ricerca nel Web con opportune domande poste loro durante la navigazione, in modo da esercitare la meta-riflessione, migliorare le strategie intraprese e aumentare la consapevolezza delle tecniche di ricerca e navigazione. Questo sistema conserva traccia sia delle risposte degli studenti sia del loro percorso di navigazione e, consente una visualizzazione grafica di quest'ultimo.

Da Chiazese e i collaboratori, è stato sviluppato anche il sistema Gym2Learn, un'estensione del browser Firefox che supporta gli studenti nel migliorare le loro capacità di comprensione testuale e nel riflettere sulle loro strategie di navigazione. Il sistema fornisce agli utenti un menù con finestre pop-up che consentono di accedere a strumenti per creare note, e una barra di navigazione per vedere e se serve modificare, le annotazioni. Questo sono state realizzate come una classe di metadati riconducibili a quattro diverse strategie di comprensione: richiamo a conoscenze pregresse, formulazione di ipotesi che sono state riviste o confermate durante la navigazione online, formulazione di domande per verificare la comprensione del testo e la correttezza della risposta, identificazione di parti importanti del testo. Il sistema propone esercizi per praticare consapevolmente delle strategie di comprensione testuale: mentre i primi esercizi inizialmente appaiono molto strutturati, il sistema stimola gli utenti a mantenere sotto controllo le strategie utilizzate e il supporto da esso fornito diminuisce man mano che gli studenti acquisiscono una maggiore autonomia, fino a non fornire più aiuto e lasciare in autonomia il visitatore.

#### 2. 4 Le ricerche sulla Dad in periodo pandemico

Alla luce di questi presupposti, sono state moltissime le ricerche condotte sul panorama italiano sugli strumenti digitali, piattaforme, applicazioni e programmi utilizzati dagli insegnanti di vari gradi di scuola, dalla scuola dell'infanzia all'università compresa, per svolgere la didattica a distanza.

Procediamo con ordine, partendo dalla fascia d'età 0-6 anni.

Per lo “zerosei” la Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (isti-tuita, presso il Ministero dell’Istruzione, dal D. Lgs. 2017, n.65) ha chiarito che non si può parlare propriamente di DaD, ma di LEAD (legami Educativi a Distanza): per sottolineare quale esigenza primaria in questo inedito contesto, è ristabilire e mantenere un legame educativo tra insegnanti e bambini, insegnanti e genitori, insegnanti tra di loro, bambini tra di loro, insegnanti tra di loro, per allargare quell’orizzonte, quella rete di condivisione quotidiano divenuto improvvisamente ristretto, per dare più di una possibilità al progetto orientato al futuro e basato sulla fiducia, anziché sulla paura.

Si è dovuti ricorrere a una modifica del termine “DaD” con il termine LEAD, in ragione del fatto della fascia d’età interessata: il legame, la relazione, certamente aiutano a non dimenticare il confinamento casalingo dei bambini, ma investe prima di tutto l’ambito psicologico e quello sociale, e non può essere ridotto alla scolarità. Per questa fascia d’età e la sua natura, educatori e insegnanti sono facilitatori di processi, non trasmettitori di contenuti; che, soprattutto “a distanza”, non ha senso mirare alla performance elencando giochi o esercizi da fare, con schede da colorare o compilare, inevitabilmente con i genitori. Ma piuttosto creare momenti e spazi virtuali di incontro, per condivisione e intimità.

Alla luce di quanto riportato, l’ambiente virtuale è intangibile, non possiede linee di confini, non si può vivere con il corpo, esplorandolo con i propri movimenti, non permette il contatto fisico, l’abbraccio, la coccola, gesti essenziali in misura inversamente proporzionale all’età dei bambini, ma possiede potenzialità differenti. Queste potenzialità sfruttano in particolar modo i canali visivo e uditivo, e possono offrire stimoli per esplorare l’ambiente fisico attraverso gli altri sensi e al pari di qualsiasi altro ambiente, ha delle regole di comportamento.

Da una ricerca presentata nella rivista SIPED, Pedagogia oggi, nel capitolo intitolato “Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un’indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19” elaborato da Maja Antonietti, Monica Guerra e Elena Luciano, che si focalizzava sull’esperienza LEAD, tra gli strumenti utilizzati “molto” e “abbastanza frequentemente” per comunicare le proposte educative ai bambini e alle famiglie, al primo posto si trovano Whatsapp o Telegram (72,8%). Al Secondo posto piattaforme per incontri (66,3%), al terzo posto il telefono (43,2%), seguiti dall’uso della mail (40,1%), da Facebook e altri strumenti affini (30,1%), dal Padlet (25,9%) e dal blog della scuola (20,6%).

Per la scuola primaria, facciamo riferimento all’indagine SIRD “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”. Gli insegnanti che hanno risposto rappresentano circa il 2%

degli insegnanti italiani, con un'ampia rappresentazione del territorio nazionale; infatti, le risposte provengono da 1834 comuni pari a circa il 23% dei comuni italiani. Questa ricerca ha avuto l'intento di raccogliere informazioni sulle strategie organizzative e didattiche attivate, sulle criticità e sulla valutazione dell'efficacia didattica degli interventi effettuati. Per la scuola primaria il 74% erano insegnanti curricolari titolari, il 9% sostegno titolare, l'8% curricolare supplente e un altro 8% sostegno supplente. Questo è quanto stato rilevato dal questionario online reso disponibile da aprile a giugno 2020 è quanto riportato:

- Strumenti presentazioni multimediali come canali, Youtube, RaiPlay, Materiali on line, Social, Blog, Siti dei libri di testo: 2,3%
- Strumenti di comunicazione individuale come telefono, sms: 3,2%
- Strumenti interattivi Google moduli, Google documenti: 4,2%

Le modalità interattive si evidenziano all'interno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria.

È stata condotta un'ulteriore ricerca da parte di alcuni ricercatori dell'Università degli Studi di Trieste, sull'opinione degli insegnanti di scuola primaria sulla didattica a distanza durante il lockdown, uno studio qualitativo che aveva intenzione di indagare:

- Gli strumenti e le risorse ritenute utili per gli insegnanti per il proseguimento della DaD;
- Gli aspetti della programmazione didattica maggiormente penalizzati dalla DaD;
- Le attività e gli strumenti potenzialmente funzionali, secondo gli insegnanti, alla riduzione delle difficoltà degli studenti per seguire la DaD.

Gli insegnanti che hanno partecipato allo studio sono stati in tutto 175: di questi, 170 (97%) risultano di genere femminile, in linea con la distribuzione disomogenea dei generi dei docenti all'interno delle scuole primarie italiane. I professionisti coinvolti avevano un'età media di 47 anni e tutti hanno dichiarato di essere di ruolo all'interno di scuole primarie del Nord Italia.

A ciascun docente è stato chiesto di rispondere a tre domande aperte:

- Quali strumenti e risorse non in suo possesso le sarebbero utili per portare avanti al meglio il suo lavoro?
- Nella/e disciplina/e scolastica/che da Lei svolta/e quali sono gli aspetti della programmazione didattica che hanno risentito di più della didattica a distanza?

- Quali attività si potrebbero svolgere e quali strumenti si potrebbero utilizzare per ridurre le difficoltà degli alunni nel seguire la didattica a distanza?

Da quanto rilevato, la tematica maggiormente riportata dagli insegnanti (si stima il 43%) è stata la necessità di disporre di strumenti (notebook, tablet, telecamere, piattaforme etc.) e infrastrutture informatiche (ADSL, linee internet più veloci etc.) adeguate alla gestione e alla conduzione della DaD.

Una consistente parte di docenti (39%), ha espresso la necessità di una maggiore formazione e assistenza sugli aspetti legati alla tecnologia e alla DaD.

Tra gli insegnanti, una parte (il 30% non ha segnalato alcuno strumento o alcuna risorsa potenzialmente utile allo svolgimento della DaD, affermando di disporre già di tutto il necessario per svolgerla.

In conclusione, alcuni docenti, il 19%, hanno segnalato la necessità di una rimodulazione della didattica: tornare in presenza, specificando i bisogni e le necessità degli studenti in questa precisa fascia d'età, la loro necessità di relazione e socializzazione diretta, coinvolgere personale specializzato.

Per quanto riguarda la scuola secondaria inferiore, nella ricerca condotta da Unicef "La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana", la fruizione di modalità e di strumenti digitali e non digitali durante il lockdown dovuti al covid evidenzia:

- Videoconferenze: 92%
- E-mail: 80%
- Applicazioni di messaggistica: 80%
- Ambiente di apprendimento virtuale fornito dalla scuola: 75%
- Social media: 44%
- Applicazione didattica non fornita dalla scuola: 32%

Più nello specifico strumenti di apprendimento:

- Libri schede cartacee/esercizi: 77%
- Telefonate: 64%
- Sms: 52%
- Programmi televisivi educativi: 26%
- Programmi radiofonici educativi: 15%
- Bambini e ragazzi impossibilitati a partecipare alle attività educative da remoto: 13%

L'urgenza di avere un appoggio didattico digitale, la continua evoluzione e aggiornamenti delle piattaforme educative come per esempio Classroom, Padlet, Kahoot e la collaborazione tra i docenti ha sicuramente portato alla creazione di innovativi ambienti digitali interdisciplinari condivisi. L'utilizzo di alcune piattaforme ha portato docenti e studenti ad una riflessione condivisa su ciò che potesse realmente essere funzionale e stimolante digitalmente e ciò che invece poteva e/o doveva rimanere all'interno della didattica tradizionale.

Una nuova scoperta è stata Flipgrid, una piattaforma didattica di video-discussione che promuove un'ambiente sociale e supportivo. Invitando gli studenti di registrare un video che verrà successivamente visto e commentato dai compagni. Ciò aiuta a spronare gli alunni a caricare a loro volta ulteriore materiale. Questo meccanismo fa leva sulla sfera emotiva dei ragazzi: è proprio l'idea di mostrare il proprio contenuto e contributo ai pari, a motivare altri ragazzi a caricare sulla piattaforma la loro migliore performance, "costringendogli" a provare più volte prima di arrivare ad un risultato soddisfacente. La ripetizione e la voglia di mostrare il proprio valore alla classe, indurrà i ragazzi a migliorare la propria prestazione, arricchendo il proprio lavoro. Quanto riportato, ha dimostrato risultati sorprendenti sia a livello didattico che emotivo, in particolare in termini di sicurezza in sé stessi. L'utilizzo di Classroom e Padlet come "contenitori" di materiali ha portato invece ad una rivalutazione dei supporti classici. Proprio gli studenti, che inizialmente erano elettrizzati dall'utilizzo di piattaforme digitali che potevano consultare sia da PC che da cellulare, si sono resi conto di aver bisogno di materiali concreti su cui concentrarsi e seguire la lezione.

Oltre a tutte queste ricerche e testimonianze, se ne aggiungono altre, proprie di studenti e bambini con Dsa (Disturbi dell'apprendimento) e con disabilità.

Un sondaggio è stato somministrato a "Ca' Foscari" di Venezia tra l'ultima settimana di aprile e la prima settimana di maggio 2020. Quest'ultimo è stato proposto a 313 studenti con disabilità o DSA seguiti dall'Ufficio "Disabilità e DSA" negli ultimi due anni. Tra questi, 246 studenti sono iscritti a una laurea triennale, di cui 67 iscritti al primo anno e 179 iscritti ai successivi; 60 studenti di corsi magistrali, di cui 20 iscritti al primo anno e 40 ai successivi; 7 iscritti a lauree specialistiche o lauree di vecchio ordinamento. Per favorire la compilazione del sondaggio, agli studenti è stata consentita la scelta della modalità (scritta o via telefonica) con il supporto del personale volontario del Servizio Civile in servizio presso il Settore "Diritto allo Studio e Disabilità". Il sondaggio è stato somministrato in modalità digitale attraverso la piattaforma Google Form. Gli studenti che hanno completato il questionario sono 128 (il 41% degli studenti interessati).

Le domande relative alla Dad in periodo emergenziale sono state:

- Valuta l'efficienza e la comodità delle seguenti tipologie di lezione online: lezioni live su piattaforma Moodle; lezioni formato video Youtube; lezioni con file (pdf,doc);
- Quali delle seguenti difficoltà hai riscontrato nel seguire le lezioni online?
- Nessuna difficoltà;
- Difficoltà relative all'utilizzo della strumentazione o alla fruizione delle lezioni online;
- Difficoltà legate alla disponibilità di strumenti o accesso alla rete.
- Se ci sarà la possibilità di scelta, che tipologia di lezioni preferiresti seguire terminate l'emergenza dovuta al Covid-19?
- Completamente in presenza;
- Modalità mista, in parte presenza, in parte online;
- Completamente online;
  
- Per le lezioni online di quali servizi avrai bisogno?
- Recupero appunti;
- Interpretariato LIS;
- Altro.
- Per le lezioni in presenza, di quali servizi avrai bisogno?
- Accompagnamento;
- Riserva posto a lezione;
- Recupero appunti, assistenza in aula, interpretariato LIS;
- Nessuno.

Per quanto riguarda le risposte degli studenti alle domande relative al grado di soddisfazione, per le lezioni sincrone (attraverso la piattaforma Moodle) 2 studenti (1%) si sono dichiarati insoddisfatti, 15 (12%) poco soddisfatti, 60 (47%) soddisfatti e 19 (15%) completamente soddisfatti; 32 (25%) non hanno seguito le lezioni.

Per le lezioni asincrone (attraverso la registrazione di lezioni sul canale Youtube) 4 studenti (3%) si sono dichiarati insoddisfatti, 8 (6%) poco soddisfatti, 50 (39%) soddisfatti e 27 (21%) completamente soddisfatti, 39 (31%) non hanno seguito le lezioni. Per le lezioni asincrone attraverso materiali condivisi (doc, pdf), 8 studenti (6%) si sono dichiarati insoddisfatti, 17 (13%) poco soddisfatti, 62 (49%) soddisfatti e 24 (19%) completamente soddisfatti; 17 (13%) non hanno seguito le lezioni. Alle domande relative alle difficoltà riscontrate, 80 studenti (62%) non hanno riscontrato alcuna difficoltà, 28 (22%) hanno dichiarato difficoltà legate all'utilizzo della strumentazione o alla fruizione della lezione con le piattaforme impiegate, 20 (16%) hanno dichiarato problemi di connessione. Per quanto riguarda le difficoltà legate

alla fruizione della lezione, sono state segnalate le seguenti difficoltà: problemi legati alla mancanza di sottotitolazione delle lezioni video-registrate; difficoltà di concentrazione; confusione riguardo alle piattaforme utilizzate da docenti diversi (Zoom, Google Meet); difficoltà legate alla minore possibilità di interazione con il docente e con i pari; difficoltà legate alla natura meno dinamica della lezione; problemi organizzativi e di orario. Alle domande relative allo scenario futuro, 53 studenti (41%) hanno indicato di preferire la modalità mista, 37 (29%) lezioni completamente in presenza, 34 (27%) lezioni completamente a distanza, 4 studenti (3%) non seguiranno lezioni. Infine, alle domande relative al supporto richiesto per la fruizione delle lezioni da remoto, 84 studenti (66%) hanno risposto di non richiedere alcun supporto, 37 (29%) hanno indicato la necessità del recupero degli appunti. Altri 7, hanno risposto “altro”. Tra le risposte dove gli studenti hanno scelto questa opzione, emergono le seguenti richieste:

- Conversazione della video-registrazione della lezione;
- Richiesta di interpretariato;
- Possibilità di sostenere l’esame in modalità da remoto.

Dai dati presentati, si comincia a rilevare quanto più che le metodologie che la DaD conserva in sé, siano le limitazioni di strumenti e formazioni mancate a recare danni alla buona riuscita dell’insegnamento- apprendimento della singola persona.

L’Unesco in una recente ricerca, rileva la sospensione delle lezioni presenza ha investito ben 188 paesi e un miliardo mezzo di scolari, cioè il 17,3% della popolazione scolastica globale di ogni ordine e grado, accrescendo il divario tra paesi ricchi e poveri, aumentando gli abbandoni scolastici e, in alcuni casi, azzerando gli investimenti scolastici verso il genere femminile da parte delle famiglie; questo ha comportato un’ulteriore diminuzione dell’alfabetizzazione femminile che, a livello mondiale, costituisce l’82% rispetto al 90% di quella maschile.

Entrando in ambito universitario, la sfida sarebbe quella di cogliere l’opportunità dell’innovazione didattica senza svilire la formazione universitaria come azione di comunità: l’obiettivo dovrebbe essere quello di far coesistere l’efficacia e la potenza dei nuovi sistemi con l’esigenza di preservare le esperienze legate alla socialità della formazione, di arricchire di soft skills i percorsi universitari, di formare i cittadini oltre che trasferire conoscenze. Secondo Gaetano Manfredi, la domanda di formazione universitaria crescerà rapidamente nei prossimi anni, per le esigenze dei paesi in via di sviluppo e per le richieste di formazione continua dei lavoratori, dall’altro lato la distanza fisica sarà una barriera in parte superabile per effetto delle inevitabili trasformazioni tecnologiche in corso.

Luigi Bobbio dell'Università di Torino, in collaborazione con Unires, ha proposto il progetto di ricerca: "Universi-DAD: Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19". Il progetto (iniziato ad aprile 2020 e conclusosi a maggio 2021) si è posto come obiettivo quello di descrivere e analizzare come gli atenei italiani hanno messo in atto strategie di trasferimento delle proprie attività di didattica su piattaforme digitali (o altri strumenti telematici), in risposta ai provvedimenti di distanziamento fisico imposti dell'emergenza sanitaria. Nello specifico il progetto ha preso le mosse partendo dai seguenti macro-interrogativi di ricerca: si è verificata una risposta uniforme fra tutti gli atenei italiani? Vi è stato un coordinamento a livello nazionale o, al contrario, le risposte sono state molte e articolate, anche in funzione delle caratteristiche organizzative e istituzionali dei singoli atenei? È possibile identificare alcuni fattori a livello istituzionale e individuale che hanno agevolato o caratterizzato in maniera particolare i percorsi di transizione al digitale delle università italiane?

Per rispondere a questi quesiti come linee conduttrici, il tale progetto si è articolato su tre livelli analitici: macro, meso e micro) e ha preso in considerazione come unità di analisi sia i singoli atenei sia i docenti all'interno di questi ultimi. Nel dettaglio, la ricerca si è basata su una metodologia mixed-method articolata su tre Work Package (WP): è stato preso d'analisi del materiale bibliografico, dei documenti pubblici e dei siti delle università italiane al fine di raccogliere le informazioni necessarie a livello nazionale e dai singoli atenei, sono stati raccolti dati quantitativi attraverso un questionario sottoposto ad un campione nazionale di 3.398 professori e ricercatori delle università statali e, infine, è stata prevista la raccolta di materiale qualitativo attraverso 18 focus groups che hanno coinvolto docenti di diverse discipline e diversi atenei, con lo scopo di approfondire le potenzialità e le difficoltà delle soluzioni adottate in tema di didattica digitale. Concentrandoci sugli strumenti e mezzi utilizzati d parte dei corpi docenti, la maggior parte degli atenei ha implementato la DaD attraverso le piattaforme:

- Microsoft Teams;
- G Suite;
- Blackboard;
- Webex;
- Zoom;

Sudette piattaforme tendono a standardizzare le pratiche digitali degli utenti, mentre quelle meno usate sono state le piattaforme open source, come Jitsi, Kiro, Moodle) o sviluppate in toto dalle università stesse, come ad esempio la Saint Camillus International University of Health.

In più:

- Il 66% dei docenti ha fatto lezioni in diretta streaming;
- Il 15% ha tenuto lezioni sia in diretta che preregistrate;
- Il 12% ha registrato (in audio o in video) le lezioni e poi le ha rese disponibili;
- Il 52% ha messo a disposizione online dei materiali didattici (come dispense, slide) con o senza commento audio;
- Il 7%, però, ha fornito esclusivamente materiali didattici o fatto altre attività senza fare lezioni in streaming o registrate.

Sempre in questa ricerca, è stata riportata una testimonianza, molto interessante:

“Allora c’è una distinzione fra conservatori e tradizionalisti e una distinzione fra progressisti e aperti, non userei destra e sinistra che non mi piace come distinzione. Allora i progressisti, quelli più aperti, sono disposti ad aprirsi alle potenzialità della tecnologia, senza pensare che la tecnologia sia la panacea, e che tutto risolva. È uno strumento, un’occasione in più. Invece, quelli che sono i più conservatori hanno due tipi di approccio, due motivazioni: una, che purtroppo c’è e non fa piacere doverla constatare, però purtroppo la constato che è quella della questione di comodo (...). Quindi, ogni innovazione è mettere in dubbio le mie abitudini, fatica, lavoro in più, eccetera, eccetera. E poi ci sono quelli che veramente ancora sono convinti che la lettura di un buon sano libro sia il percorso corretto e, quindi, il multimediale sia un qualcosa di non all’altezza della formazione, di una buona formazione.”

La digitalizzazione della didattica universitaria rappresenta, una delle sfide più importanti e lungimiranti nell’Europa del dopo Covid. Per la capacità di realizzare in tempi brevi e a costi contenuti nuovi programmi formativi su larga scala e ad alto impatto.

Jennifer Serravallo (2020), educatrice online e autrice di molti libri tra i quali *“Connecting with Students Online: Strategies for Remote Teaching & Learning”*, durante l’emergenza sanitaria Covid-19, ha deciso di intervistare Katie Muhtaris e Kristin Ziemke, autrici di utili e pratici libri sull’alfabetizzazione digitale e l’integrazione della tecnologia. Il consiglio delle due autrici che è emerso, è stato quello di mantenere il mezzo tecnologico di lavoro (che sia esso una piattaforma, software o un programma) “semplice”, sottolineando che la tecnologia è uno strumento. Anche secondo l’Università di Harvard, bisogna concentrarsi sulla propria pedagogia, non sul mezzo: i principi di pedagogia efficaci per l’insegnamento online, sono simili a quelli che lo sono altrettanto nell’aula. Permettono agli studenti di interagire con il materiale in modo dinamico e attraverso più stili di apprendimento. Tali principi, si applicano non solo all’insegnamento sincrono ma

anche, al contenuto asincrono. Concentrarsi troppo sulla tecnologia, sostiene Serravallo, ci allontana da ciò che conta davvero: il modo in cui si insegna e ci si “connette” con gli studenti.

Rick Shearer (2003), nel terzo capitolo “Design and instruction” del libro di Michael Grahame Moore e William G. Anderson, riferendosi ai processi decisionali utilizzati dai progettisti didattici e di corso mentre selezionano tra le varie tecnologie disponibili per la formazione a distanza scolastica, spiega perché è fondamentale che i designer comprendano e tengano conto dei punti di forza e di debolezza di ciascuna tecnologia. Sottolinea che gli educatori a distanza devono riflettere molto in che modo le loro decisioni su quali tecnologie utilizzano influiranno sull’interazione di parti di un sistema di erogazione dell’istruzione a distanza. Diane Davis, esperta di lunga data nella progettazione di testi didattici, dopo aver riconosciuto il significato dell’espansione dell’istruzione basata sul Web, sottolinea che la maggior parte del materiale online è in forma di testo. Secondo Otto Peters, che dedica il capitolo n° 7 “Imparare con i nuovi Media nell’educazione a distanza” Learning With New Media in Distance Education nel libro di Moore, spiega che il mezzo centrale adesso è il pc, ovvero il “Personal computer”, che grazie ai grandi progressi, in termini di multimedialità e tecnologie di rete, in particolare nei settori della visualizzazione, trasmissione e storage, il pc non è più un supporto unico, ma un aggregato complesso e multifunzionale di diversi media. È diventato un mezzo di comunicazione straordinariamente versatile che unisce e raggruppa le funzioni precedentemente eseguite separatamente dai diversi media o sistemi multimediali. È diventato come un mezzo di trasporto, distribuzione, visualizzazione, istruzione e interattivo. Inoltre, fornisce servizi pedagogicamente utili che i media tradizionali non sono completamente in grado di fare. Esercita anche molte funzioni didattiche specifiche come strumento di memoria, trasmissione e distribuzione, come elaboratore di tesi e dispositivo di animazione. Supera tutti gli altri media per la sua capacità di accesso e scambio di dati rapido e onnipresente e perché può generare stanza virtuali e realtà virtuali in modo unico. Le tecnologie di cui si parla, possono sviluppare i loro effetti solo quando sono stati programmati per farlo, con un software operativo e applicativo appropriato. Ciò vuol dire, che sono i programmi software ad essere i veri nuovi media, in particolare perché spesso vengono prese decisioni pedagogiche preliminare riguardo al loro sviluppo.

Il PC differisce come segue da tutti i media tecnici usati nella storia dell’insegnamento e dell’apprendimento, ma perché è molto più attraente dei classici mezzi? Secondo Turkle (1998), le persone lo trovano affascinante per la possibilità di “parlare” con esso, di essere guidati da esso in mondi virtuali o di usarlo per estendere le proprie capacità intellettuali. Per esempio, se i nostri ricordi (le unità di

archiviazione dati interne) si fondessero in simbiosi con la memoria esterna del computer, sperimenteremmo una crescita di forza e un'estensione del sé. Ciò è vissuto come qualcosa di piacevole e persino goduto inconsciamente o in modo trattenuto. Ma è possibile, per gli studenti a distanza, se questo particolare "effetto" del PC influenzi anche la motivazione all'apprendimento? Si trovano indicazioni nella pratica didattica: il PC, con il suo hardware e software, è quindi al centro dell'ambiente di apprendimento digitale integrato, ma devono essere messi a disposizione anche apparecchiature tecniche standard, come: modem, stampanti, fax, altoparlanti. Ma anche con queste aggiunte, il PC non raggiungerebbe la sua piena importanza fino a quando non vengono aggiunte in effettiva le reti, con il loro server, motori di ricerca e sistemi esperti. Questa configurazione, integra i nuovi media, consentendo all'ambiente di apprendimento digitale non solo di determinare la struttura del processo di apprendimento, ma di ricostituirlo.

Secondo Moore e Anderson (2003) si ha ancora un po' di difficoltà a comprendere le multifunzionalità pedagogiche dell'ambiente di apprendimento digitale: non ci si riferisce soltanto ai testi di apprendimento presentati agli studenti, ma anche a tutte le grafiche bi o tridimensionale, illustrazioni a colori, audio e sequenze video, e persino animazioni e simulazioni bi o tridimensionali. Vi sono delle ulteriori possibilità pedagogiche molto più profonde, vale a dire una maggiore interattività e individualizzazione e una maggiore opportunità di apprendimento indipendente.

## Capitolo 3 **DAD PUNTI DI FORZA, PUNTI DI DEBOLEZZA, OPPORTUNITA' E CRITICITA'**

### 3.1 Dad: opportunità e criticità

Per la rivista *Quaderni di orientamento* n° 56 (anno 2020-2021), il docente di economia e politica dell'Università degli Studi di Trento Silvio Goglio e l'economista e ricercatore Mitja Stefaninc, hanno riportato un'indagine svolta con alcuni docenti universitari delle facoltà di economia scienze aziendali sulle loro esperienze di didattica a distanza durante la chiusura delle università a causa della crisi Covid-19. L'elaborato ha avuto lo scopo dell'offrire una riflessione sia a docenti universitari che insegnanti facenti parte delle superiori di secondo grado, sia a chi nella società della conoscenza si occupa di pianificazione didattica in senso lato. Le università italiane, come del resto quelle del resto dell'Europa, si sono dovute adeguare alla crisi, adattando alla didattica a distanza i corsi dell'anno accademico 2019/2020 da fine febbraio in poi. In questa indagine sono state messe a confronto le esperienze dirette degli autori con delle interviste a testimoni qualificati, chiedendo loro su quanto lavorato, quanto prodotto, aspetti specifici di opportunità e difficoltà. Le interviste si sono svolte via telefonica, sono state poste dei quesiti sui punti di forza e sulle opportunità, ma anche sulle eventuali difficoltà e criticità, che hanno inevitabilmente condizionato tutta l'azione didattica. Tutte le risposte poi sono state sintetizzate in una matrice SWOT, strumento di pianificazione e gestione dei progetti in senso lato. Tale mezzo può essere molto utile per formulazioni a sostegno di formulazioni e strategie di sviluppo in vari settori, compresi quelli inerenti al settore didattico e alla ricerca scientifica, viene suddiviso in:

Strength, i punti di forza che sono stati rilevati sono i seguenti:

- Abbondanza di materiale didattico a disposizione degli studenti sulle piattaforme digitali;
- Possibilità di rivedere/riascoltare le lezioni registrate digitalmente su uno specifico argomento;
- Risparmio del tempo individuale per il tragitto dal proprio domicilio alla sede universitaria/di lezione;
- Possibilità per gli studenti di modificare il proprio modo di lavorare (rinforzo alla flessibilità);

Opportunities, le opportunità sono state sintetizzate quanto segue:

- Didattica a distanza come completamento della didattica in aula, in presenza;

- Valorizzazione delle competenze digitali degli alunni con l'uso delle nuove strategie didattiche;
- Rapporto di collaborazione con le aziende di fornitrici di servizi digitali a supporto della didattica;
- Maggiore flessibilità e accessibilità alla didattica per gli studenti;
- Opportunità per partecipare alla didattica per tutti coloro che non sono in grado di parteciparvi a tempo pieno;

Vediamo in seguito il resoconto dei rischi e pericoli, definiti secondo la matrice SWOT in weaknesses (punti di debolezza) e threats (criticità):

Weaknesses:

- Scarsa interazione del docente con gli studenti;
- Scarsa partecipazione "attiva" degli studenti nel corso delle lezioni;
- Mancanza di feedback da parte degli studenti nel corso delle singole lezioni;
- Minor efficacia della didattica a distanza in rapporto alla didattica frontale;
- Mancanza di apparecchiature informatiche (apparecchiature informatiche obsolete a disposizione dei docenti);
- Connessione a internet debole nelle abitazioni di molti studenti;
- Difficoltà nello svolgimento degli esami che richiedono dimostrazioni scritte.

Threats:

- Mancanza di stimoli per gli studenti durante le lezioni;
- Impegno e fatica per i docenti con conseguente abbassamento nella qualità della didattica;
- Scarsa qualità delle lezioni (in mancanza degli investimenti essenziali nella tecnologia di supporto alla didattica digitale);
- Rischio di una comunicazione a senso unico (gli studenti diventano spettatori passivi);
- Rischio di imbrogli nello svolgimento degli esami degli studenti con conseguente perdita di credibilità nel valore del corso.

Mettendo da parte almeno temporaneamente i punti di forza e le opportunità che la didattica a distanza ha fatto emergere che, dalla ricerca riportata, appaiono molto chiari, se ci concentrassimo sulle criticità e sui punti di debolezza, ci renderemmo conto che dai dati raccolti dalla seguente ricerca di S. Goglio e M. Stefaninc, i problemi correlati alla didattica a distanza sono stati essenzialmente due:

- Mancanza di investimenti nell'acquisto all'interno delle scuole di strumenti informatici aggiornati e, di conseguenza, mancanza di corsi

di aggiornamento e formazione all'interno del corpo insegnanti sul loro uso e sulle conoscenze delle risorse: da ciò ne consegue che se gli stessi docenti non possono essere informati/formati sugli strumenti e le modalità, agli studenti stessi non è permesso cimentarsi nel provare nuove modalità di "fare lezione" e nuove metodologie di studio, ripasso, approfondimento.

- Rischio di una comunicazione a senso unico, mancanza di stimoli per gli studenti durante le lezioni, rischio di imbrogli durante lo svolgimento degli esami o verifiche. Pare che le criticità sollevate della didattica a distanza non si allontanino molto dalle stesse sempre ritrovate nella lezione tradizionale, frontale. I punti di debolezza sono stati la scarsa partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni, unita a una povera interazione del docente con gli stessi, mancanza di feedback da parte degli alunni. I seguenti punti di debolezza elencati, non hanno di certo esordito nel panorama scolastico con l'ingresso della DaD. Tradizionale e digitale, richiedono le medesime attenzioni e cure nella preparazione della lezione e nel suo svolgimento e, nella formazione e motivazione del docente che la condurrà. Se non vi è fin dal principio da parte dell'insegnante una predisposizione all'apertura alla novità, al cambiamento, sarà difficile ottenere una lezione di qualità, recepita e vissuta come tale anche dagli stessi studenti. Allora una dovuta riflessione sarà da porre sull'approccio che insegnanti e studenti hanno nei confronti della propria professione (docenti) e nella necessità di imparare per arricchirsi personalmente, a livello esperienziale e formativo (studenti).

Come dimostrato durante l'esperimento radiofonico del 1937 da William H. Johnson e Minnie Fallon durante i contagi negli Stati Uniti da polio, le principali caratteristiche problematiche dell'apprendimento a distanza sono due: il divario digitale, ritrovato anche nelle precedenti ricerche illustrate (istituti interi senza gli strumenti adatti a condurre una lezione a distanza, mancanza di una rete internet affidabile e carenza di corsi di formazione adeguati), gli studenti svantaggiati che non hanno accesso ad un ambiente di supporto o che sono meno in grado di apprendere in maniera autonoma e attiva.

Parlando di criticità, da parte di un gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia, Diego Izzo e Barbara Ciurnelli (2020) ha condotto un'indagine, proponendo un questionario online rivolto a docenti, genitori e studenti di Toscana e Umbria al quale hanno risposto circa 250 soggetti appartenenti ad ogni ordine e grado scolastico. Partendo da studi focalizzati sui

Commentato [xxx34]: citare autori e anno

principali attori che gravitano intorno al mondo della scuola (famiglie, studenti, docenti stessi): ha tentato di essere uno strumento utile all' esplorazione della dimensione esperienziale ed emotiva, andando ad analizzare gli adattamenti e le criticità legate ad una rimodulazione della didattica dovuta all' esplosione della pandemia. Le principali tematiche su cui vertevano domande aperte e chiuse riguardavano la frequenza e le modalità di didattica online utilizzate, i criteri di valutazione e una riflessione su aspetti positivi e negativi sulle lezioni a distanza sperimentate.

Dall' analisi delle risposte degli insegnanti sulla partecipazione degli studenti alle lezioni online emerge che solo il 70% dei ragazzi che frequentano le loro classi ha partecipato alla didattica online, a causa di problemi di linea (55,6%) o mancanza di dispositivi (21,8%). La maggior parte degli insegnanti (61,1%) già dalla prima settimana di chiusura ha proposto attività a distanza nonostante l' 11% dei docenti non avesse piattaforme condivise con gli studenti o materiali multimediali disponibili. Le attività proposte sono state di varia natura: nella maggior parte dei casi gli insegnanti hanno offerto una lezione tradizionale trasposta nella modalità online (25,2%), o l' invio di materiali autoprodotti o rintracciati nel web (20,7%).

Le criticità ravvisate da parte degli insegnanti sono state in primis la mancanza del rapporto umano e del coinvolgimento emotivo e relazionale (33,9%), l' intrusione del genitore (9,4%), facilità di copiare o leggere informazioni nella presentazione di compiti o elaborati durante le verifiche (9,4%), difficoltà di alcuni studenti di esporsi durante le lezioni online per timidezza (9,4%), mancata partecipazione (9,4%), connessione internet (9,4%), la concentrazione degli alunni (5,6%), possibilità di assentarsi senza controllo da parte degli insegnanti (5%), eccessivo stress (4,4%), difficoltà di gestione specialmente per bambini con Bes o con difficoltà, difficoltà per chi non ha il supporto adeguato alla famiglia (3,9%), l' impossibilità di scambio veloce tra domanda e risposta se non nelle lezioni sincrone (2,2%), il tempo (2,2%), lavorare con i bambini piccoli (1,7%), incapacità di gestire gli strumenti digitali da parte degli alunni (1,7%), stanchezza (1,1%), in percentuale uguale e minore 0,6% a seguire: difficoltà coi microfoni, il divario socio-culturale- economico tra gli alunni, formazione dei docenti, rifiuto della dad da parte degli studenti, mancata restituzione di elaborati e compiti.

Collegato a ciò, un genitore su 3 mette al primo posto i problemi di linea quale difficoltà principale nell' esperienza con la DaD (33,8%), seguita dalla difficoltà di utilizzare gli appositi dispositivi per attività contemporanee (24,3%). In merito alle attività proposte per la fascia 0-6, l' 83% dei genitori dichiara di aver utilizzato audio/video letture e inoltre, di aver pianificato delle videochiamate tra alunni. Non di rado è stato l' utilizzo di tutorial per attività extrascolastiche (45,2%).

Chiedendo ai genitori con figli nella fascia 0-6 anni, quali fossero gli aspetti positivi della DaD si sono concentrati sull'aspetto della continuità sia tra studenti che con gli educatori/insegnanti, apprezzando la loro disponibilità, la presenza e il sostegno che hanno saputo offrire; nella fascia 6-18, è stato rilevato perlopiù, un aumento della responsabilità e dell'autonomia dei figli, con particolare attenzione al fatto che l'uso della tecnologia è stato in qualche modo consacrato. Nonostante queste dovute considerazioni, la DaD come metodologia per l'insegnamento e apprendimento, risulta alle famiglie ancora troppo ostica e controproducente per lo studente.

Domandando ai ragazzi un parere sugli aspetti positivi della DaD, hanno dichiarato una migliore e più facile organizzazione del lavoro e dei materiali (16,3%), una riscoperta dell'autonomia nello studio scevra del controllo degli insegnanti (8,2%), sostenuta anche dal non doversi svegliare presto per andare a scuola (10,2%). Hanno apprezzato la capacità degli insegnanti di riuscire a mantenere fin da subito una continuità nella didattica permettendo loro anche di mantenere una relazione, seppur virtuale, con i propri amici e compagni (14,3%).

E' risaputo che vari studi internazionali hanno stimato quanto la sospensione delle attività didattiche in presenza abbia rafforzato quello che già a livello globale era un drammatico impatto del "digital divide" sugli apprendimenti e sulle competenze degli studenti, anche vari studi presentati in precedenza confermano queste osservazioni: le disuguaglianze sono state amplificate da una scuola "già distante in presenza", che diventa in casi estremi come quella pandemica emergenziale "assente a distanza", compromettendo le parti opportunità, per la crescita individuale e sociale di un'intera generazione di ragazzi svantaggiati secondo Mariagrazia Santagati e Paolo Barabanti. La nostra scuola, costretta a una didattica a "distanza forzata", si è scoperta "culturalmente non attrezzata" (Censis, 2020).

Nella metanalisi pubblicata a ottobre del 2004 "The effects of Distance Education on k-12 Student Outcomes", è una revisione statistica di 116 dimensioni degli effetti di 14 programmi di istruzione a distanza K-12 forniti sul Web studiati tra il 1999 e il 2004. L'analisi dimostra che l'istruzione a distanza può avere lo stesso effetto sulle misure degli studenti accademici successo, rispetto all'insegnamento tradizionale. La dimensione dell'effetto medio ponderata per lo studio in tutti i risultati era -0,028 con un intervallo di confidenza del 95% da 0,060 a - 0,116, indicando nessuna differenza significativa nelle prestazioni tra gli studenti che hanno partecipato online, e i programmi che sono stati condotti in aula a quattr'occhi. Non è stato riscontrato nessun fattore negativo o positivo, i fattori che sono stati testati erano in termini accademici l'area dei contenuti, il livello dei voti degli studenti, il ruolo del programma di apprendimento a distanza, il ruolo dell'istruttore, durata del programma, tipo di scuola, frequenza dell'esperienza di apprendimento a distanza,

ritmo dell'istruzione, tempistica dell'istruzione, preparazione dell'istruzione ed esperienza a distanza l'istruzione e l'ambiente degli studenti.

Moltissimi studenti dell'istruzione primaria e secondaria che partecipano a programmi di istruzione online sono attratti dalla scuola virtuale perché offre vantaggi rispetto ai programmi in classe. Tra i vantaggi dell'istruzione a distanza per i bambini in età scolare vi sono l'aumento delle iscrizioni o del tempo a scuola poiché i programmi educativi raggiungono le regioni svantaggiate, vi sono opportunità educative più ampie per gli studenti che non possono frequentare le scuole tradizionali, l'accesso a risorse e istruttori non disponibili a livello locale e aumenti nella comunicazione studente-insegnante. Gli studenti delle scuole virtuali hanno mostrato un miglioramento maggiore rispetto alle loro controparti scolastiche convenzionali nel pensiero critico, nella ricerca, nell'uso dei computer, nell'apprendimento indipendente, nella risoluzione dei problemi, nel pensiero creativo, nel processo decisionale e nella gestione del tempo (Barker & Wendel, 2001). I vantaggi accademici rispetto all'istruzione in classe tradizionale sono stati dimostrati dagli studenti del programma Telesecundaria del Messico, che erano "sostanzialmente più propensi di altri gruppi a superare un esame finale di nono grado" amministrato dallo stato (Calderoni, 1998, p.6); da studenti che seguono un corso di chimica via satellite (Dees, 1994); e dagli studenti che imparano a leggere e la matematica tramite istruzioni radio interattive (Yasin & Lubersse, 1998). Gli sviluppatori e le istruzioni di scuole virtuali continuano a perfezionare la loro pratica e, così facendo, imparano dai resoconti di programmi di successo e insuccesso.

Data l'istruzione di pari qualità, i gruppi di studenti che imparano online generalmente raggiungono livelli pari ai loro coetanei in classe (Kearsley, 2000). L'uguaglianza tra i sistemi di consegna è stata documentata nel corso di decenni per gli studenti adulti e mentre esiste molta meno ricerca concentrandosi sugli studenti K-12, i risultati tendono ad essere d'accordo. "Le prove fino ad oggi convincenti dimostrano che, se utilizzato in modo appropriato, l'istruzione erogata elettronicamente – "e-learning" - può migliorare il modo in cui gli studenti imparano, può migliorare ciò che gli studenti imparano e può fornire alta qualità e opportunità di apprendimento per tutti i bambini" (Associazione nazionale dei consigli statali per l'istruzione, 2001, p.4). Molti studi non riportano differenze significative tra l'istruzione a distanza K-12 e istruzione tradizionale nel rendimento scolastico (Falck et al, 1997; Goc Karp & Woods, 2003; Suggestimento; 1994; Giordania, 2002; Kozma et al, 2000; Mulini, 2002; Ryan, 1996), frequenza di comunicazione tra studenti e insegnanti (Kozma et al) e atteggiamento verso i corsi (Mc Greal, 1994).

È emersa una caratteristica che distingue gli studenti a distanza di successo dalla loro classe controparte, è la loro autonomia (Keegan; 1996) e una maggiore responsabilità degli studenti (Wedemeyer, 1981). Quando raggiungono l'istruzione superiore, la maggior parte degli adulti ha acquisito un certo grado di autonomia nell'apprendimento, ma gli studenti più giovani devono essere integrati come parte dell'istruzione a distanza. Gli insegnanti delle scuole virtuali devono essere abili nell'aiutare i bambini ad acquisire le abilità di apprendimento autonomo, compresa l'autoregolamentazione. Gli studenti adulti si avvicinano più da vicino alle competenze nelle materie che studiano e nel saper imparare, data la loro lunga esperienza con i concetti e con la meta-cognizione, mentre i bambini sono novizi relativi. Questa distinzione è importante perché gli esperti organizzano e interpretano le informazioni in modo molto diverso dai novizi e queste differenze influiscono sulle capacità degli studenti di ricordare e risolvere i problemi (Bransford, Brown e Metanalisi della formazione a distanza Associati punto di apprendimento 7 Cocking, 1999) e la loro capacità di apprendere in modo indipendente. Gli studenti esperti si sono sviluppati meglio con la metacognizione, una caratteristica che i bambini sviluppano gradualmente.

Una seconda caratteristica che differenzia gli studenti a distanza di successo da quelli che non hanno successo è un locus of control interno, che li porta a persistere nello sforzo educativo (Rotter, 1989). La ricerca ha scoperto che i bambini più grandi hanno più locus of control interno rispetto ai bambini più piccoli (Gershaw, 1989), rafforzando la necessità di un'attenta progettazione e insegnamento dell'istruzione a distanza a Livelli K-12. Gli studenti più giovani avranno bisogno di più supervisione, meno e più semplici istruzioni e a sistema di rinforzo più ampio rispetto agli studenti più grandi. Programmi online efficaci per i giovani, dovranno includere frequenti contatti con l'insegnante con studenti e genitori, lezioni divise in brevi segmenti, sequenze di padronanza in modo che i progressi degli studenti possano crescere in più fasi e ricompense per l'apprendimento come lodi multimediali e adesivi o certificati stampabili.

Gli studenti più giovani, ovviamente, sono diversi dagli studenti più "adulti", per diverse caratteristiche: gli stadi cognitivi di sviluppo di Piaget, lo stadio preoperatorio (da 2 a 7 anni), operativo concreto (dai 7 a 11 anni) e operativo formale (da 11 anni all'età adulta) delinea le fasi di sviluppo verso l'età adulta. Le fasi offrono una guida pedagogica fondamentale, per fornire un'educazione basata sul web efficace, che dovrebbe concentrarsi sui risultati più importanti degli studenti in queste fasi. Ogni fase è caratterizzata dall'emergere di nuove capacità e modalità di elaborazione delle informazioni (Slavo, 2003, pag. 30), che richiede approcci didattici specializzati e attenzione per ogni bambino e il suo sviluppo.

L'istruzione basata sul web, durante gli anni di formazione dello studente, dovrebbero includere attività di sviluppo adeguate all'età, basandosi sulle fasi cognitive e bisogni. Ad esempio, una matematica online o una lezione di scienze progettata per gli studenti nella fase preoperatoria, ha bisogno di un uso molto concreto, si necessita di metodi, adatti a come istruire lo studente a sviluppare concetti manipolando e praticando oggetti del mondo reale.

Riferendoci all'uso educativo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) si affermi con forza a partire già dagli anni Ottanta del secolo scorso, restano comunque delle "barriere" così come sono state chiamate da Schoepp (2005), che nel corso del tempo sono state diversamente tipizzate. Ertmer (1999) le ha definite come estrinseche o di prim'ordine: se riferite alla difficoltà di accesso ad Internet, alla mancanza di tempo o di supporto tecnologico, alla carenza di risorse di accesso e di addestramento; ed intrinseche o di secondo ordine, se riferite alle attitudini negative, alle credenze, alla pratica e alla resistenza al cambiamento.

Hendren (2000) invece, ha inteso come barriere estrinseche quelle riguardanti l'organizzazione e come intrinseche quelle riguardanti i docenti, il personale amministrativo e gli individui in generale. Nel 2004 il BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) aveva raggruppato le barriere a seconda del loro riferimento: a livello dei docenti, in termini di mancanza di tempo, scarsa fiducia e resistenza al cambiamento o a livello di istituzione, come la mancanza di un effettivo addestramento nel risolvere problemi tecnici oppure la mancanza di risorse. Balanskat, Blamire e Kefala (2006) hanno poi individuato, barriere a livello micro, che include le attitudini dei docenti per le tecnologie informatiche e il loro approccio ad esse; a livello meso, specifico del 250 contesto istituzionale; e ad un terzo livello, ossia il livello macro, che fa riferimento al sistema educativo in senso più ampio.

### 3.2 L'esperienza di apprendimento con la Gamification

Il passaggio al digitale è stato la vera sfida per studenti e docenti, che hanno dovuto utilizzare e adattarsi a nuovi metodi di insegnamento, rinforzando le proprie competenze digitali da applicare alla didattica. La didattica a distanza e le difficoltà emerse durante la pandemia hanno evidenziato l'importanza delle soft skills, le competenze trasversali e le competenze relazionali. Questo, è ciò che emerge dal Teachers Survey che evidenzia la necessità di una maggiore formazione, estendendo le competenze professionali. La finalità di ciò è quella di aiutare gli studenti a sviluppare la propria creatività e a sviluppare il pensiero critico, il problem solving e public speaking.

Commentato [xxx35]: in che senso questo fa parte delle "opportunità, criticità ecc.?"

La metodologia didattica della gamification, secondo Cambridge University Press & Assessment potrebbe aiutare a risolvere due delle principali difficoltà incontrate dagli insegnanti: mantenere la motivazione negli studenti e individuare gli stimoli più adatti alla classe. Secondo Sarah Ellis, Senior Education Services Manager (Europe) di Cambridge University Press & Assessment, la gamification aiuterebbe i bambini e i ragazzi a sentirsi coinvolti, motivati e stimolati, attirerebbe la loro attenzione.

Domandandoci quali siano le opportunità che la gamification potrebbe offrire alla didattica a distanza può proporre per l'apprendimento autonomo e attivo, è interessante andare un po' più a fondo a questa pratica didattica. Dal 2010, la gamification è divenuta una metodologia didattica pienamente accolta nelle aule di tutto il mondo: con il seguente termine, intendiamo l'uso di elementi propri del game design in contesti non ludici, come l'educazione, l'istruzione, il marketing o la salute, la formazione aziendale, la politica. Il seguente termine, pare sia stato inventato nel 2002 dallo sviluppatore Nick Pelling, fondatore di una start up di pubblicità in-game. Successivamente, nel 2008, l'allora Senior Director Corporate Development della gaming company Zynga, Bret Terrill, definì la "gamification come: "Prendere le meccaniche dei giochi e applicarle ad altre proprietà del web per aumentare l'engagement". Ossia, per aumentare l'impegno ideologico, assunto da una persona, sul piano civile ma anche culturale. Secondo Jane McGonigal, i videogame sono in grado di stimolare la motivazione, l'interesse, la creatività, senso di appartenenza e felicità, sentimenti che si traducono in risorse immediatamente spendibili nelle attività quotidiane.

Già in epoca predigitale, si era parlato in materia pedagogica di "ludendo docere", attraverso la ludodidattica: di tale strategia ne hanno rinforzato le ragioni d'essere Vygotskij e Piaget, tra i primi a comprendere l'importanza del gioco nel ruolo evolutivo e la sua valenza formativa. Facendo riferimento al modello 70:20:10, elaborato nella seconda metà degli anni '80 e definito in maniera più formale negli anni '90, si è compreso che attraverso l'esperienza e il fare viene appreso il 70% delle informazioni e solo il 10% è acquisito tramite didattica frontale. Il modello sopracitato si è costruito sulla base di una estensiva intervista proposta a circa 200 manager in merito alla propria formazione, gli autori della ricerca elaborarono il modello in rapporto alle risposte ricevute dai manager e nello specifico emerse che:

- Il 70% della propria conoscenza derivava dall'esperienza sul posto di lavoro (definito apprendimento informale- learning in the workplace);
- Il 20% dall'interazione con gli altri (definito apprendimento sociale- learner-to- learner feedback);

- Il 10% da momenti di formazione strutturati (definito apprendimento formale- structured learning).

All'interno della "gamification" o della "gamificazione", lo studente è messo al centro del proprio apprendimento, ne è protagonista. È per questo che la gamification può essere considerata una metodologia costruttivistica, in quanto, va a lavorare sulla motivazione dell'alunno e lo mette al centro del proprio processo formativo. Dividere un processo in livelli aiuterebbe a definire i singoli obiettivi e a incrementare la motivazione, l'assegnazione di ricompense permette ad esempio agli alunni di ricevere un feedback immediato sulle proprie prestazioni, mentre il meccanismo del punteggio e della classifica dei giocatori, inoltre, stimola una sana competizione. Il principio di fondo della gamification è il seguente: se ci si diverte, si ottengono risultati migliori.

Ma perchè parlare di gamification? Attualmente, le tecnologie digitali stanno favorendo l'affermazione di una didattica a distanza più che mai: piattaforme, strumenti digitali, hanno supportato e accompagnato la comunità del sistema scolastico consentendo il proseguo degli obiettivi educativi e formativi per gli studenti, rendendo ancora più palese, come l'ambiente di apprendimento non coincida più come tradizionalmente si pensava, con il solo spazio fisico che delimita l'aula scolastica. Grazie a questi nuovi strumenti, anche in rete, anche il "digitale" può diventare uno spazio utile (e alle volte necessario, come abbiamo vissuto la pandemia da Covid-Sars 19) per la realizzazione di narrazioni interattive e funzionale per l'insegnamento-apprendimento. Il gioco è indubbio che abbia dell'evidente potenziale motivazionale, possibile da utilizzare, incanalare, calibrare anche nella didattica e nella formazione in linea generale. Anche il MIUR ha incentivato da diverso tempo l'utilizzo del gaming e della gamificazione a scuola. Il Piano Nazionale Scuola Digitale, che sostiene l'utilizzo delle tecnologie digitali e il Premio Scuola Digitale che mira a promuovere progetti innovativi nell'ambito della didattica, parlando e proponendo appunto l'utilizzo di gaming e gamificazione, puntando all'integrazione della cultura multimediale con quella scolastica e familiare attraverso un'educazione ai, con e per i media.

Si sottolinea l'urgenza della configurazione come elemento centrale della competenza digitale e le opportunità, che al panorama istruttivo e educativo italiano, vengono offerte da quest'ultima, per costruire in effettiva, la cittadinanza. Come primo tassello per raggiungere questo obiettivo, è necessaria l'acquisizione della consapevolezza da parte degli stessi docenti, genitori e alunni dell'evoluzione del concetto di cittadinanza in cittadinanza digitale, della necessità di essere competenti per poter esercitare attivamente la cittadinanza, tutto ciò previa formazione ad agire le competenze, in modo completo e integrato, tanto nella dimensione analogica che

in quella digitale. Per essere cittadini attivi, partecipanti, bisogna possedere le competenze connesse alle tecnologie. Il significato di cittadinanza si è allargato ed amplificato attraverso la Rete e il digitale. Da tutto ciò, urge ripensare l'esperienza formativa: lo studente deve poter contare su una consistente competenza digitale, è l'attuale contesto socio-culturale-economico a richiederglielo e di conseguenza, se la persona non sarà in grado di rispondere e tali richieste, a muoversi all'interno della società utilizzando anche queste vie, sarà a forte rischio di esclusione, non in grado di cogliere le opportunità che vi si presenteranno: sotto a un punto di vista professionale ma anche personale. Secondo Sandra Troia (2014) Il "digital competence divides" è spesso in relazione con il "social and economic divides": senza l'allargamento digitale, nessuna competenza può essere agita in maniera esauriente. La tecnologia dovrebbe essere utilizzata come "volano" dalle Istituzioni: dalla "partecipazione ad iniziative" alla "creazione di iniziative": lo studente dovrebbe essere educato ad interloquire in modo propositivo nonché a saper indicare e suggerire politiche. Questo, è il vero "sentirsi parte". Essere considerati cittadini "digitali" non può e non deve limitarsi al fruire dei servizi online resi disponibili dalle Amministrazioni o altro. Ogni singolo cittadino si configura come portatore di esperienze eterogenee, di tipo socioculturale, bisogni diversi mutevoli e difficilmente classificabili. Le due parti, il cittadino e l'Istituzione hanno bisogno l'uno dell'altro: non solo il cittadino ha bisogno dell'Istituzione per ottenere delle risposte, ma è anche quest'ultima necessita dei cittadini per formulare delle politiche funzionali ed efficaci.

Tornando a parlare di gamification, Mikaly Csikszentmihalyi sostiene in questo che i giocatori sperimentano una sorta di "rapimento": lo psicologo lo chiama "flow experience", un'esperienza ottimale entro la quale il soggetto è totalmente assorto nell'attività che sta svolgendo con piacere. Le condizioni che rendono possibile il seguente stato sarebbe un compito che sia:

- Possibile da completare;
- Controllabile;
- Avente un obiettivo chiaro;
- Avente un feedback immediato;

Quando vi è una differenza troppo ampia tra la "missione" e le reali abilità soggettive, gli individui provano rabbia, frustrazione e ansia: vi è qui il rischio di un probabile "allontanamento dalla sfida". Perché quest'esperienza sia produttiva e ottimale, bisogna regolare la progressione in un climax ascendente in grado di coinvolgere pienamente gli alunni. Oltre la gamification, vi è anche il serious game: s'intende quando i giochi e videogiochi non sono applicati a contesti ludici. Introdurre un serious games nella didattica, significa ribaltare radicalmente la metodologia di

insegnamento, includendo un linguaggio nuovo, un apprendimento basato su livelli di gioco, su attività di gruppo, sul raggiungimento di obiettivi attraverso premi e punteggi. Vi sono dei videogiochi che per esempio, trattano la tematica del bullismo, altri che trattano quello delle migrazioni, o delle vittime di guerra, proponendo storie dal punto di vista della parte lesa, veicolando concetti di “integrazione”, “inclusione”, educando alla comprensione e diversità che ci appartiene fieramente. Altri ancora che aiutano a imparare la matematica, la storia e le lingue. Tali tecnologie immersive consentono agli studenti non solo di sviluppare l’empatia ma anche di imparare facendo, alimentando la creatività e la concentrazione, la collaborazione, l’“imparare” per prove ed errori, l’esplorazione e l’interazione critica attraverso il linguaggio e i media. Degli esempi di serious games con i quali è possibile giocare online da casa propria con i genitori o insieme ai docenti nella propria “classe virtuale” e non, sono:

- “Venti Mesi”: una collezione di storie interattive sulla Resistenza e la Liberazione dal nazifascismo. Comprende 20 storie ispirate a fatti realmente accaduti sul territorio di Sesto San Giovanni (Milano) e dintorni durante la Seconda guerra mondiale. Il gioco è disponibile in lingua italiana e inglese, sia in versione PC e Mac.
- “Function&Go”: un serious games per l’apprendimento di concetti matematici di base. È dedicato agli allievi del penultimo e ultimo anno delle scuole superiori.
- “Se mi ami non morire” (Bury me my Love): racconta la storia di Nour, una giovane migrante siriana che intraprende un pericoloso viaggio verso la salvezza aiutata dal marito Majd.
- “Escape Room” per l’educazione: comprende degli scenari a tema (il laboratorio di uno scienziato, lo studio di un investigatore, un ospedale, un castello etc.) da cui bisogna evadere trovando la cosiddetta “chiave finale”, attraversando percorsi insidiosi e dinamici.
- “The Great Palermo”: il gioco è stato definito “Una storia di cibo e trasformazione”. Si sviluppa come una visual novel interattiva basata sulla cultura del cibo nella società siciliana, esplorata dal protagonista Gaetano.

Talvolta si tende a confondere la “gamification” con i “serious games” o credere che siano la stessa cosa. La gamification è l’utilizzo di elementi di game design, meccaniche di gioco in contesti diversi dal gioco per raggiungere un determinato obiettivo, come ad esempio divertire, motivare, coinvolgere, vendere. Un serious game è un gioco intero e completo, non dei “pezzetti di gioco”, che ha finalità diverse dalla gamification. Il termine “serious” fa riferimento alla presentazione e immersione in contesti “più seri”, che trattano delle tematiche diverse.

L'attuale dibattito nelle scienze dell'educazione ha riconosciuto l'importanza del costrutto "imparare a imparare": i responsabili politici l'hanno approvato come principio, le comunità educative hanno dedicato molti sforzi per incorporare i suoi principi di base nei programmi di studio. Il 18 dicembre 2006 la Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, pubblicando la Raccomandazione Europea e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, definì 9 macrocompetenze (chiamate brevemente competenze europee), tra cui proprio "Imparare a imparare". Perché questo principio si traduca in realtà, è necessario che ogni cittadino si impegni in due sensi: deve maturare una strategia che gli permetta d'approvvigionarsi di conoscenze, e dovrà trasformare quelle conoscenze in competenze ed abilità che siano spendibili e praticabili nel mondo del lavoro. È un invito ad apprendere come organizzare la conoscenza per poterne fruire il più possibile. Avere una conoscenza solida, anche se limitata, crea nella persona un senso di efficacia che rappresenta uno dei pilastri della motivazione. Ovvero: di tutto quello che dietro i banchi di scuola o dietro un monitor impariamo, in giro per il mondo dobbiamo sapere cosa farcene, come dare "vita" e "senso" agli insegnamenti e conoscenze, nella nostra rete fitta di rapporti interpersonali e professionali. In opposto, una conoscenza frammentaria espone l'individuo a un senso di insicurezza che può spesso rivelarsi fatale nell'intraprendere una iniziativa.

L'apprendimento concretamente non è solo un ritenere ma anche un "lasciare andare". È ormai consolidato il fatto che l'apprendimento si fonda sull'organizzazione della conoscenza e sulla fiducia che di questa ce ne si possa servire nel momento dell'applicazione. Conoscere ma non applicare, non può essere definita una vera conoscenza. Allo stesso tempo, assorbire senza uno sguardo critico, che permetta una collocazione a quanto venga spiegato, snatura l'apprendimento rendendo passivo e molto limitato, poiché solo attraverso una partecipazione attiva è possibile creare vera assimilazione. È compito del formatore o del docente, quello di favorire la collocazione della conoscenza nella maniera più funzionale e corretta, aiutando a creare una gerarchia nella conoscenza che sia d'aiuto per il recupero delle informazioni necessarie o delle istruzioni che andranno eseguite. In ragione di quanto riportato infatti: "Gli studenti non sono vasi da riempire ma fiaccole d'accendere" scriveva 2000 anni fa Plutarco.

In questa maniera, fornendo gli studenti di strumenti adatti e guidandoli nell'apprendimento, saranno portati a diventare sempre di più studenti autoregolati. L'Apprendimento Auto-Regolato (Self- Regulated Learning) affonda le proprie radici nel cognitivismo, è la teoria che vede il processo di apprendimento come il risultato dell'azione degli studenti, distaccandosi dalla concezione di un

apprendimento che su di loro semplicemente “accade”, in maniera passiva. In tale processo, gli studenti diventano protagonisti, “padroni” del proprio apprendimento.

Per “competenze autoregolative” si intendono molteplici fattori, tra i quali assume particolare importanza la capacità di adottare in modo flessibile le strategie cognitive e metacognitive. A livello cognitivo, lo studente deve essere in grado di processare, memorizzare, riorganizzare, elaborare, ripetere, fare sintesi e ragionare sui contenuti dell’attività di studio. A livello metacognitivo, deve pianificare e monitorare le attività, riflettere sull’adeguatezza delle strategie applicate per adattare alla situazione e al proprio stile cognitivo. Connessa all’autoregolazione, troviamo il principio dell’autoefficacia, esaminata e sostenuta da Bandura: il soggetto la prova quando sa che nel compiere una determinata azione, grazie alle sue abilità, è in grado di raggiungere un obiettivo che si è prefissato. Il senso della propria autoefficacia riveste un ruolo essenziale nel funzionamento umano in tutte le fasi della vita, poiché esso condiziona il comportamento non soltanto direttamente, ma anche grazie l’influenza che esercita su altre importanti determinanti personali, quali: percezione di ostacoli, aspettative di risultato, inclinazioni affettive, obiettivi e aspirazioni. Le convinzioni di autoefficacia personale condizionano il nostro pensiero, se siamo ottimisti o autoincoraggianti, piuttosto che pessimisti e autodebilitanti; le attività intraprese, le sfide e le mete che vengono scelte, il grado di coinvolgimento, l’impegno e gli sforzi, la resistenza e la resilienza alle avversità, la qualità delle realizzazioni, il livello di stress e depressione vissute nell’attraversare momenti di difficoltà.

È possibile aiutare gli studenti a praticare l’autoregolazione in ambienti di apprendimento supportati dalla tecnologia? La letteratura indica che il livello di autoregolazione dell’apprendimento generalmente aumenta con l’età, anche se non si sviluppa rapidamente e neanche spontaneamente. Ma, l’inclusione di elementi di autoregolazione nel percorso didattico viene indicata come fondamentale per lo sviluppo di questa competenza negli studenti, teoria supportata dai risultati di diversi studi condotti in contesto scolastico, come Schunk e Zimmerman, quest’ultimo ha detto: “In un momento o nell’altro, tutti abbiamo osservato degli studenti autoregolati. Essi affrontano i compiti educativi con fiducia, diligenza e intraprendenza. Forse, cosa più importante, gli studenti autoregolati sono consapevoli quando conoscono un fatto o possiedono un’abilità e quando non la conoscono. A differenza dei loro compagni di classe passivi, gli studenti autoregolati cercano in modo proattivo le informazioni quando necessario e prendono le misure necessarie per padroneggiarle. Quando incontrano ostacoli come cattive condizioni di studio, insegnanti confusi o un libro di testo astruso, trovano il modo di avere successo. Gli

studenti auto-regolati considerano l'acquisizione come un processo sistematico e controllabile e si assumono una maggiore responsabilità per i risultati ottenuti".

Gli studi più recenti sull'autoregolazione, in contesti tecnologici non solo evidenziano la necessità di prevedere e fornire gli alunni di opportunità di pratica di autoregolazione, ma iniziano a parlare di vera e propria attività di supporto, definita scaffolding: da strutturare all'interno degli ambienti stessi e da realizzare includendo elementi di sostegno all'autoregolazione, quali specifiche funzionalità dell'ambiente, indicazione di strategie di apprendimento, guide all'uso. Nello specifico, parliamo di aiuto concettuale, metacognitivo, procedurale e strategico e di scaffolding da strutturare in relazione a:

- Apprendimento tematico (come concetti, procedure);
- Attenzione al proprio processo di apprendimento (strategie metacognitive);
- Apprendimento sulla struttura tecnologica (procedure, strumenti a disposizione, funzionalità);
- Apprendimento sulle modalità di adattamento a diversi contesti formativi (ad esempio attività di help-seeking legata al contesto).

Prevede anche la predisposizione di una componente sociale nell'ambiente di apprendimento, che può essere garantita tramite agenti virtuali implementati nell'ambiente o tramite agenti reali, presenti o collegati in rete, quali tutors/insegnanti e peers, è considerato un valido supporto all'autoregolazione.

### 3.3 Universal Design for Learning a sostegno della didattica a distanza

Secondo la dottoressa Marina Ferrari, il docente deve rendere il sapere gestibile dallo studente che realizza la sua conoscenza attraverso un processo di riflessione e di ricostruzione dell'esperienza, in cui il soggetto apprendente diviene soggetto epistemico del proprio sapere. Bisogna ripensare alla professionalità docente secondo due obiettivi, da una parte come decostruttore di significati disciplinari e dall'altro come co-costruttore della capacità di apprendere dello studente. L'insegnante dovrebbe guidare la visualizzazione delle informazioni attraverso l'uso delle nuove tecnologie. I docenti sono chiamati ad agire sulla specificità degli allievi, al fine di favorire lo sviluppo di competenze globali e di garantire un'armonica crescita della personalità.

La Didattica com'è già stato riportato da Mario Castoldi nel suo libro *Didattica generale* (2015), è una disciplina che ha avuto origine antica e fin da quel preciso momento, non ha mai smesso di mutare le proprie pratiche, di aggiornare i propri strumenti, di cambiare il proprio approccio, conservando la sua finalità più grande, ma ruotando sempre intorno alla sua ragione d'essere: "come educare", "come

insegnare”. Un “come” che non ha contenitori di significato definitivi, ma che segue l’avanzamento e il progresso dell’umanità, della comunità scientifica e informatica. Per essere più precisi, nel concreto, basterebbe chiedere a un qualsiasi insegnante di un grado di scuola qualsiasi, se nel corso della propria carriera abbia mai trovato un metodo d’insegnamento e approccio relazionale unico, efficace, infallibile, per tutte le persone in divenire che abbiano mai varcato la “sua” aula.

Alla luce da quanto appena riportato, a riprendere tali principi, ad esempio, l’Universal Design for Learning (UDL) è un approccio all’insegnamento finalizzato ad offrire pari opportunità di successo a tutti gli studenti. È stato inventato già nel 1985 da Ronald L. Mace. Questo movimento culturale si inserisce in campo pedagogico e didattico, sostenuto dall’azione del gruppo di ricerca CAST (Center for Applied Special Technology). Il principio fondamentale dell’UDL è che non esista uno studente “medio” e che, anzi, ogni individuo impara in modo diverso sulla base di molteplici fattori: fisici, emotivi, comportamentali, neurologici e culturali. Il suo scopo è quello di migliorare l’esperienza educativa di tutti gli studenti introducendo metodi più flessibili di insegnamento e valutazione, dando spazio a lezioni realmente inclusive e che si adattino a tutte le tipologie di alunni. Si promuove l’utilizzo di una varietà di metodi di insegnamento allo scopo di rimuovere qualsiasi ostacolo all’apprendimento e fare in modo che gli studenti imparino nelle modalità con cui si trovano più a loro agio, si sottolinea l’importanza della flessibilità. Ogni persona possiede specifiche modalità di coinvolgimento, specifici metodi di acquisizione delle informazioni e diversi mezzi di espressione con cui dimostrare quanto appreso.

Lungo questo elaborato non si vuole scivolare a ritroso, su concetti esplicitati e ribaditi già da molti, docenti, ricercatori e pedagogisti. Né tanto meno generalizzare o semplificare un processo lungo e pretenzioso di investimenti monetari e temporali. Ma non si può sfuggire e tanto meno voltare le spalle allo scontro con le realtà di fatto, all’interno della realtà italiana, sbattendo inevitabilmente su una certa resistenza da parte di molti, a lasciare il proprio metodo d’insegnamento che potremmo identificare in una sorta di “comfort zone”, e a fare la fatica urgente, per la quale meriterebbe la lettera maiuscola, propria, dell’insegnamento.

Come hanno sottolineato Giorgio Crescenza e Maria Grazia Riva (2021), nella scuola italiana, il modello di riferimento organizzativo e didattico è rimasto più o meno quello di tanti per non dire troppi, anni fa. Nell’Italia del 2000, la nostra scuola pare ancora quella disegnata nel 1923 da Giovanni Gentile, anche con tutte le modificazioni e i cambiamenti attuati durante il regime fascista per attuare gli aspetti più rigorosi del progetto idealistico e l’impostazione “selettiva che aveva guidato il filosofo siciliano. Nasceva una visione esclusivamente umanistica che escludeva, o reputava subordinato, il sapere tecnico e scientifico. Il sistema scolastico si dimostra

per certi aspetti ormai ingessato, ha perso il carattere dinamico che possedeva ancora negli anni Settanta-Ottanta, rischia di non recepire più le nuove domande della società e di conseguenza dei suoi componenti. La scuola urge di rimettersi in movimento, di riacquistare il suo carattere di traino per lo sviluppo di ogni comunità e di opportunità di mobilità per le nuove generazioni.

È stata condotta una ricerca nel 2016 per il programma di ricerca coordinato dal laboratorio ERID dell'Università degli Studi di Foggia, "Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione". Il campione è stato costituito da 206 insegnanti della regione Puglia che hanno frequentato il secondo ciclo di un corso di formazione, sui modelli didattici innovativi, promosso da INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) nell'ambito del progetto EDOC@WORK. L'indagine è stata realizzata nell'ambito di un più ampio programma di ricerca pluriennale del laboratorio ERID del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia.

Dalle analisi è emerso che la fiducia del docente nelle proprie capacità di utilizzare le TIC ossia la self-efficacy, favorisce maggiormente l'utilizzo sia meramente strumentale che didattico delle TIC. L'uso delle tecnologie per compiti e scopi amministrativi e per sostenere e/o migliorare il processo di apprendimento è anche influenzato dal fattore "Interesse", ovvero dall'insieme di preferenze, avversioni o indifferenze che riguardano le attività rilevanti per la propria carriera, in questo caso, le attività riguardanti l'uso delle tecnologie nel processo educativo. Tale risultato è coerente con la relazione che intercorre tra self-efficacy e uso del PC in quanto, sulla base di quanto affermato da Bandura, gli individui tengono a sviluppare un maggiore interesse proprio nelle aree in cui giudicano se stessi come efficaci. Un'ulteriore variabile che favorirebbe l'uso strumentale e didattico delle tecnologie è l'approccio costruttivista all'insegnamento.

Tutto ciò, a conferma e sostegno del fatto che le credenze che gli insegnanti possiedono inerenti all'approccio utilizzato nel processo educativo, sarebbero fattori fondamentali in grado di promuovere e l'uso delle tecnologie nella didattica.

Facendo riferimento fuori dal contesto italiano, il Dr. Robert O'Dowd è il professore titolare di inglese come lingua straniera e linguistica applicata presso l'Università di Léon, in Spagna. È particolarmente interessato allo scambio interculturale online e all'esplorazione di come la comunicazione online possa essere adoperata dalle università per supportare e migliorare l'apprendimento degli studenti. Nel 2019 è stato anche co-editore di un'edizione speciale della prestigiosa rivista Language Learning & Technology on Virtual Exchange in Foreign Language Education. Ha anche coordinato il progetto Erasmus+ KA3 della Commissione Europea Evaluating

and Upscaling Telecollaborative Teacher (EVALUATE), una sperimentazione politica europea che ha studiato l'impatto dello scambio virtuale su oltre 1000 studenti insegnanti coinvolti nella formazione iniziale degli insegnanti di tutta Europa.

Per O' Dowd, l'insegnamento delle lingue straniere trova un notevole giovamento, prestazioni ottimali ed efficaci, attraverso la telecollaborazione: l'applicazione di strumenti di comunicazione online per collegare geograficamente classi di studenti di località lontane, con l'obiettivo di sviluppare le proprie competenze linguistiche e interculturali, competenze perseguibili tramite l'attuazione di compiti collaborativi e tanti progetti. Questi scambi in genere coinvolgono compiti in cui gli studenti provenienti e allo stesso tempo residenti in più parti del mondo, presentano agli altri diversi aspetti della propria cultura, confrontano tra di loro le pratiche e le prospettive culturali o si impegnano in discussioni basate su testi condivisi.

Lo scambio virtuale è diventato molto popolare negli ultimi anni, non solo è stato ampiamente utilizzato nell'insegnamento delle lingue straniere, ma è stato anche ampiamente impiegato nelle discipline umanistiche e nell'istruzione aziendale. Si sono instaurate anche diverse organizzazioni che offrono alle università l'opportunità di coinvolgere i propri studenti in programmi di scambio guidati e strutturati su temi come la crisi dei rifugiati o il dialogo arabo-occidentale.

Muller-Hartmann ha suggerito che in questo processo, il ruolo dell'insegnante è cruciale nell'iniziare, sviluppare e monitorare gli scambi di telecollaborazione per l'apprendimento delle lingue. Insieme a Kurek, ha sottolineato l'importanza nella progettazione di compiti efficaci per lo scambio virtuale: i docenti devono spiegare lo scopo del compito, stabilendo i passaggi e le procedure e specificando il prodotto finale. Vengono adoperate le piattaforme più disparate, citandone solo alcune: Zoom, Google Docs, Padlet. Strumenti disponibili e accessibili come ad esempio Google Docs, da utilizzare anche in autonomia, al di fuori dell'orario d'incontro, nel momento personalmente opportuno, da supporto allo studio: caricamento di documenti, file, slide, articoli, video, perennemente a disposizione.

In generale, nella didattica a distanza, il docente è tenuto più che mai a personalizzare la didattica, a indirizzare specifici messaggi individualmente, attuare perché no, anche telefonate di rinforzo allo studente. È chiaro che spesso la comunicazione sarà "uno a molti", come ad esempio durante le videoconferenze. Ma l'impegno del docente dovrà comunque indirizzarsi più sullo studente singolo e meno genericamente al gruppo classe, rispetto alla didattica tradizionale. La lezione deve essere vissuta come un incontro, dovrà riattivare le competenze degli studenti, con alcuni elementi di spiegazione che prenderanno più che altro spunto dalle perplessità

o dalle lacune, dai punti deboli dei ragazzi. La relazione docente-discente deve essere necessariamente capovolta (flipped classroom), non solo perché le ore in presenza appaiono troppo dedicate alle spiegazioni, che risulterebbero molto faticose seguite dietro a un monitor se durassero più di 15 minuti, ma perché agli studenti non si chiederà di rispondere alle domande, ma di formulare a loro volta delle domande non generiche al docente, inerenti allo studio svolto e presentate possibilmente come preambolo. Si sottovaluta troppo spesso l'importanza del ricercare le domande giuste e, a proposito della durata della lezione, si potrebbero riprendere i principi scoperti da Ebbinghaus che parlando di lavoro di memorizzazione, mise in luce che occorre distribuire il carico di apprendimento su più sessioni, per fare in modo che la memorizzazione sia più facile. Tentare di apprendere tutto in una sola volta espone di certo ad un carico cognitivo più forte ed è meno produttivo. Per ricordare meglio, bisogna suddividere l'apprendimento in più sedute distanziate, tenendo anche conto che esiste anche un effetto seriale per cui la posizione delle informazioni è importante alla fine della memorizzazione. Ad esempio, durante un incontro, le prime e le ultime informazioni di una lista si ricordano più facilmente a confronto di quelle di mezzo. Il docente si prefigura come "allenatore", attivatore. Non rinuncia alla sua professione, ma la interpreta in un'altra maniera: si concentra ad attivare le strategie di ognuno per "imparare a imparare", deve predisporre le basi per stimolare un dibattito, animarlo, salvaguardare e incoraggiare la collaborazione tra gli studenti.

La lezione diventa un momento di scambio, esperienze condivise, con l'obiettivo di stimolare uno spirito di ricerca basato sulla collaborazione tra compagni e docenti.

Il regista e coordinatore di tutto questo approccio, resta il docente, che si serve di nuovi strumenti immediati e di facile reperibilità, a tutti i richiedenti.

Questa modalità di scambio da remoto era già nota ben prima della pandemia da Covid-19, non priva di critiche di certo, confrontata continuamente con l'irripetibilità dell'incontro fisico e concreto, ma altrettanto vantaggiosa e innovativa. Ciò che non si può negare, è quanto anche in questo caso, la tecnologia sia servita da mezzo di "arrivo", da ponte virtuale da una parte all'altra del globo, un altro strumento quando le distanze sono invalidanti, per "creare luogo di apprendimento". Forse non si tratta altro che comprendere quando sia il caso di intraprenderlo e come sia necessario attraversarlo.

La comunicazione è aumentata con l'invenzione della tecnologia della parola: della scrittura alla stampa agli altri media vecchi e nuovi. Il libro (contrariamente a come sarebbe intuitivo pensare) resta il primo e il più importante strumento per la didattica a distanza. Il telefono o la televisione non hanno certo dismesso l'incontro tra persone, semmai lo hanno moltiplicato.

Le tecnologie hanno il ruolo di “mediatori della conoscenza”, hanno indubbiamente modificato la modalità di erogazioni dei contenuti, delle informazioni, da ciò ne è conseguito un cambiamento dei processi di acquisizione di tali contenuti e di gestione delle conoscenze in relazione al nuovo modello di Società fondato sull’informazione (Società dell’informazione) e sulla conoscenza (Società conoscitiva). All’interno di tale contesto, la competenza digitale si afferma come essenziale per la conoscenza e un’efficace consapevolezza delle potenzialità, opportunità e valori offerti dalle tecnologie su un piano personale e professionali all’interno di una società in continua evoluzione, come negli ambiti formativi.

Quante innovazioni tecnologiche continueranno ad approdare sul panorama mondiale grazie all’invenzione e al progresso umano? Il ventaglio di strumenti e mezzi per comunicare, conoscere, formare continuerà a crescere, ne sono prova tutti quest’anni di sviluppi e scoperte. Tutto ciò impone una doverosa riflessione sull’uso che se ne farà, il ragionamento di fondo che guida l’azione umana in tutti i suoi rami d’azione. L’uso e l’attenzione e accorgimento per chi, a determinati mezzi e opportunità, non può accedere, per motivi di natura economica/finanziaria, per barriere-limitazioni culturali, per mancanza di formazione.

## Capitolo 4 RICERCA EMPIRICA: INTERVISTE NARRATIVE, ESPERIENZE DI DAD ALL'INTERNO DI UNA SCUOLA PRIMARIA

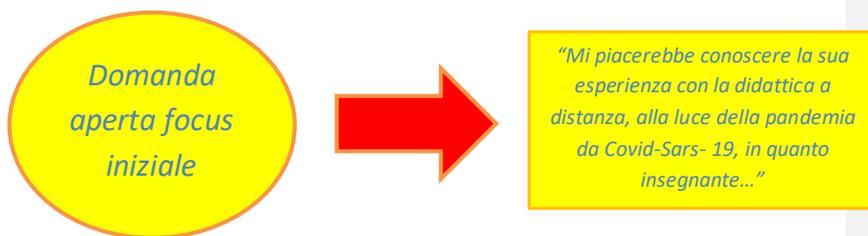
### 4.1 Finalità e domande di ricerca

Con la seguente ricerca, si è cercato di indagare e fare emergere alcuni degli aspetti critici e complessi della didattica a distanza che hanno coinvolto la scuola italiana, durante il periodo della pandemia da Covid- Sars 19 ma allo stesso tempo, di sottolineare ed evidenziare i nuovi quesiti e le possibilità che la didattica a distanza ha aperto per l'istruzione italiana. Con le testimonianze raccolte, si è cercato di dare luce a più aspetti, tra i quali, quello che ha sostenuto Roberta Rigo in *“L'analisi formativa della disciplina nella didattica per padronanze”*, ovvero che bisogna essere consapevoli della grossa responsabilità culturale e normativa dei docenti, in modo che le scelte, fondate su un solido sapere teorico e disciplinare, siano una finestra aperta sul mondo e risultino utili per quello che serve agli studenti. È doveroso interpretare le linee programmatiche relative all'indirizzo di studi scelto, coniugandole con il patrimonio esperienziale e culturale, con l'analisi della domanda formativa delle famiglie e della società, con i problemi e bisogni formativi degli allievi.

Si parte con il presupposto condiviso anche da Franca Da Re (2013), psicologa e dirigente scolastica, che la didattica trasmissiva ed esercitativa non è più sufficiente:

“La didattica trasmissiva ed esercitativa non basta più: essa ci permette al massimo di conseguire conoscenze e abilità, ma non competenze; inoltre, genera sempre più estraniamento e rifiuto negli alunni, che troppo spesso non riescono a rintracciare il senso e il significato delle proposte e richieste della scuola. Per far loro conseguire competenze, dobbiamo offrire agli allievi occasioni di assolvere in autonomia i “compiti significativi” (v. oltre), cioè compiti realizzati in contesto vero o verosimile e in situazioni di esperienza, che implicino la mobilitazione di saperi provenienti da campi disciplinari differenti, la capacità di generalizzare, organizzare il pensiero, fare ipotesi, collaborare, realizzare un prodotto materiale o immateriale. Il compito affidato non deve essere banale, ma legato a situazioni di esperienza concreta e un po' più complesso rispetto alle conoscenze e abilità che l'alunno già possiede, per poter attivare il problem solving. Attraverso i compiti significativi non soltanto si mobilita ciò che si sa, ma si acquisiscono nuove conoscenze, abilità e consapevolezza di sé e delle proprie possibilità.” (pg. 20-21)

Si è partiti da una domanda generale, per poi andare a indagare diverse peculiarità:



- “Secondo il suo punto di vista si poteva intervenire e gestire il tutto in un altro modo...?”
- “Le sono mai stati proporsi corsi di formazione per la didattica a distanza e/o l’utilizzo di strumenti e risorse, come applicazioni o programmi per tenere le lezioni online e a distanza?”
- “Cosa le viene in mente di positivo ma anche negativo, alla luce di quell’anno di emergenza per la sua figura professionale?”
- “Alla luce di tutto quello che mi ha raccontato, che parole (immagini, metafore, significati, aggettivi) dedicherebbe alla sua persona, a livello privato, e quale dedicherebbe alla sua personale figura professionale?”

#### 4.2 Contesto e partecipanti

Le interviste narrative in questione sono state rivolte ad alcune insegnanti di una scuola primaria del Friuli-Venezia Giulia. Le quattro professioniste partecipanti hanno espresso il loro consenso all’utilizzo delle informazioni-testimonianze raccolte, mantenendo la forma anonima, firmando il modulo sul consenso informato.

Per tutte le interviste condotte, si è cominciato con una domanda focus comune, una domanda aperta destrutturata, per poi proseguire con domande più precise e dettagliate.

Io sottoscritta ho lavorato personalmente per tre anni in questa scuola primaria in veste di educatrice scolastica, affiancando bambini con disabilità di varie classi e seguendo diversi bambini nello svolgimento compiti nella fascia pomeridiana della giornata.

### 4.3 Metodologie e strumenti

Per svolgere le seguenti interviste, si è scelto di utilizzare l'approccio dell'intervista narrativa, derivata dalla tesi sostenuta da Robert Atkinson (1998), il quale evidenzia l'importanza delle storie nel generare conoscenza.

Inoltre, come rilevato da Gabriel (2000): non c'è niente di più "vero" dell'esperienza, e anche quando questa presenta un discorso sulla realtà, una verità, che ci appare lontano, distorto, manipolatore, rimane pur sempre esperienza, ovvero l'oggetto della nostra ricerca. In quest'ottica, è la distinzione tra fatti e storie a essere problematica: non è possibile dare un resoconto puramente fattuale di un evento, perché ogni resoconto è verità (soggettiva) ma non è- né può essere- realtà, è esperienza dell'evento ma non è- né può essere – l'evento. Possiamo invece assumere una posizione "forte" in cui consideriamo le storie non dei fatti, quanto l'unica verità possibile sui fatti stessi.

Da un lato le storie sono il processo in cui la verità viene costruita coinvolgendo autore e ascoltatore, dall'altro sono il contenuto della verità stessa, ovvero la posizione che il soggetto assume di fronte al mondo. E' questa in definitiva la posizione postmoderna (Best, Kellner, 1991, 1997; Currie, 1998; Lyotard, 1984; Jameson, 1991), che da un lato ha esiliato il concetto di realtà, ovvero di ciò che rimane in ogni caso inaccessibile e di cui "non si può parlare", e dall'altro ha assimilato la verità (il discorso sulla realtà) alla finzione (la distorsione consapevole e inconsapevole della verità che qualunque rappresentazione contiene anche in funzione degli interessi, dei bisogni psicologici, delle appartenenze del soggetto): riconoscendo in ultima anche le "vere storie" sono "storie vere".

Secondo Robert Atkinson (pp.118-119): le narrazioni autobiografiche hanno un valore educativo, in quanto rendono le connessioni dal nostro passato (o da quello di qualcun altro) al nostro futuro più chiare di quanto non fossero prima. Esse innovano, in quanto spiegano come possono e devono cambiare le cose rispetto allo status preesistente. Portano con sé tutta la saggezza di un'esperienza vissuta. Inoltre:

"Ogni individuo è legato agli altri da una fortissima interdipendenza. Più mettiamo in comune le nostre vicende personali, più ci affratelliamo tra di noi". Robert Atkinson (pp.118-119)

La Grounded Theory, è stata inaugurata alla fine degli anni Sessanta da due sociologi americani, Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss (cfr. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago: Aldine, 1967), e oggi è diffusamente applicata nella ricerca empirica in diverse discipline, dalla psicologia all'informatica, dal marketing e management all'analisi testuale, è una metodologia

di ricerca sociale e un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati.

La Grounded Theory è una metodologia che produce una teoria chiara e sui dati, è una metodologia che produce una teoria assolutamente e profondamente basata sui dati: «il fondamento nei dati di una teoria grounded – afferma Tarozzi – ha qualcosa di carnale, di materico, è un radicamento vitale nell'esperienza dei fatti, forte, intenso, a volte perfino violento. Ma al tempo stesso è un radicamento preciso, puntuale, che in virtù di ciò può essere base per successive costruzioni, terreno su cui edificare corrette teorie formali».

Questo approccio esplora i fenomeni sociali attraverso lo sviluppo di spiegazioni teoriche che sono “basate” (grounded) e che derivano dalle esperienze pratiche dei partecipanti ad uno studio. Il ricercatore ascolta, osserva e immerge il soggetto studiato nei dati qualitativi, per creare una teoria che può essere provata o ulteriormente approfondita (Glaser e Strauss, 1967). Alla base di questo approccio dobbiamo considerare tre elementi costitutivi:

- Lo studio di progettazione interattiva (iterative study design): vengono raccolti ed analizzati simultaneamente a cicli i dati, i cui risultati vengono utilizzati per raccogliere i dati successivi;
- Il campionamento mirato (purposeful sampling): selezione mirata delle fonti dei dati rispetto alla loro capacità di fornire altri dati che confermino, cambino o espandano una teoria emergente;
- L'approccio di comparazione costante all'analisi dei dati (constant comparison): i problemi di interesse nei dati vengono comparati con altri esempi per similitudini e differenze.

Come sostenuto da Santo Di Nuovo (2005), nella ricerca qualitativa di tipo narrativo, il campionamento delle osservazioni deve essere diverso rispetto alla ricerca sperimentale: non può basarsi sulla tradizionale ricerca del gruppo “statisticamente rappresentativo”, ma in alternativa, sull'uso di casi singoli e conseguente su un campionamento longitudinale delle osservazioni; oppure su un campionamento “teoretico” (Strauss e Corbin, 1990; Patton 1990) che si avvale di casi estremi, di casi critici per la teoria, esperienze intensive: “meno casi, ma scelti in modo mirato e studiati in profondità” è la regola generale del campionamento qualitativo.

Josselson (1995) sostiene che nell'ambiente accademico, siamo ormai entrati nell'era della narrazione. Il racconto si delinea come una forma di conoscenza

ugualmente interessante per la storia, per la letteratura, per la psicologia, per la sociologia e perfino per la scienza. Il racconto ci consegna un'esperienza vissuta nella sua forma più pura e più vivida. Il racconto ci dà il contesto effettivo entro cui bisogna vedere una determinata cosa per capirla a fondo. Il significato non è necessariamente evidente nell'esperienza in sé, ma lo diventa molto di più quando raccontiamo una storia sull'esperienza. Il racconto fornisce le parti- motivi, trama, connessioni, sentimenti- che rendono possibile la comprensione e il significato. Il racconto è una preziosa forma di conoscenza, un sistema di costruzione di significato, che permette di capire cos'è unico per alcuni e universale per altri, e di come sia l'unico che l'universale facciano parte di un tutto dinamico e interattivo.

Robert Atkinson (1998) spiega come l'intervista narrativa si discosti dalla tradizionale classificazione delle modalità di conduzione dei colloqui, che distingue tra intervista strutturata (quindi standardizzazione delle domande e delle risposte, somministrazione di tutte le domande, rispetto dell'ordine di somministrazione predefinito), intervista semistrutturata (assenza di standardizzazione delle domande e delle risposte, somministrazione di tutte le domande, con ordine di somministrazione non prevedibile) e intervista non strutturata (assenza di standardizzazione delle domande e delle risposte, tipo e ordine di somministrazione delle domande non prevedibile).

L'intervista narrativa Robert Atkinson (1998) è caratterizzata da tre aspetti principali:

- Il ruolo attivo dell'intervistatore, che grazie alla sua competenza in termini di processo narrativo ha l'opportunità di scegliere quando e come intervenire a sostenere il racconto a partire da sollecitazioni orientate di volta in volta a focalizzare, approfondire, amplificare. L'intervistatore non è una figura completamente neutra, ma partecipa alla costruzione del materiale di ricerca (Boje, 1991; Gabriel, 2000; Lieblich, Tuval-Mashiach, Zilber, 1998). Lo fa consapevolmente, ovvero è in grado di controllare il proprio intervento rivolgendolo a migliorare la qualità del materiale ma non a influenzarne il contenuto.
- La durata dell'interazione
- La definizione del formato del materiale atteso dall'intervistatore, che esplicita e una consegna in cui richiede all'intervistato di raccontare episodi della propria esperienza di lavoro che considera significativi in riferimento all'oggetto di ricerca. Nell'intervista narrativa si chiede che le risposte dell'intervistato vengano formulate come un racconto, ovvero che assumano la forma di una o più storie.

Soffermandosi sulla letteratura che utilizza un approccio di tipo narrativo, si possono individuare tre principali tipi di materiale di ricerca:

- La story, ovvero la storia, un breve racconto in prima persona in cui un singolo individuo presenta un'esperienza vissuta in riferimento a uno specifico tema definito dal ricercatore.
- La Life story, ovvero la storia di vita, un lungo racconto in prima persona in cui un singolo individuo presenta l'esperienza che ha vissuto nel corso di tutto l'arco della sua esistenza o di un periodo significativo di essa.
- la history, ovvero la cronaca, un racconto in terza persona in cui il ricercatore presenta l'esperienza di un singolo individuo utilizzando le proprie parole.

La produzione di ciascuno di questi materiali ha alla base una modalità di scambio dialogico tra il ricercatore e il soggetto che ha vissuto l'esperienza che può essere definita intervista narrativa: un colloquio finalizzato alla raccolta di storie, in cui il ricercatore ha il ruolo di intervistatore e il soggetto il ruolo di intervistato.

Secondo Gherardi (2000) l'intervista narrativa offre al ricercatore un elevato potenziale di accesso all'oggetto della sua ricerca, ovvero consente di avvicinarsi al mondo cognitivo dei suoi interlocutori e di riconoscerne le rappresentazioni della realtà. Come fanno notare Denzin e Lincoln (1994), l'intervista narrativa non solo riflette il flusso di significati che la persona utilizza per dare senso alle situazioni, ma consente di accedere alle situazioni ovvero di "osservarle" attraverso gli occhi del soggetto. Attraverso la storia si può vedere la situazione proprio come se la rappresenta il soggetto. Come sostengono Clandin e Connelly (1994), possiamo affermare che l'intervista narrativa è uno strumento di rilevazione dell'esperienza personale che contiene sia l'osservazione (vedere le situazioni) sia l'ascolto (comprendere i significati).

Sia che i racconti autobiografici vengano usati come fonte di materiali per la ricerca in campo psicologico, sociologico, antropologico ecc., che come mezzo di promozione dell'attività introspettiva (Birren, Birren, 1995), o per qualunque altra finalità scientifica, le interpretazioni di questi racconti- il processo di costruzione del significato- sono di solito di due tipi: - il quelle che si fondano su una qualche base teorica e quelle che emergono da un quadro di riferimento personale, soggettivo o esperienziale. È quasi impossibile avere un'interpretazione che non derivi da una combinazione, o da una fusione, di questi due tipi di reazione.

Negli anni Ottanta Fisher ha descritto la narrazione come paradigma della comunicazione umana, ovvero: raccontare storie, viene definita come la più antica e universale forma di interazione e comunicazione tra gli individui, motivo per il quale, secondo l'autore, l'uomo non è definibile soltanto come "homo sapiens", ma anche come "homo narrans". L'uomo interpreta la realtà con un bagaglio di strumenti narrativi ed è tramite questi, che compie azioni e prende delle decisioni. Grazie alla narrazione, l'uomo attribuisce un significato al mondo in cui vive. La riflessione di Fisher sulle narrative paradigm si accorda con quelle compiute da Bruner negli anni dopo la svolta culturalista, secondo il quale la narrazione rappresenta una forma del pensiero e del discorso tramite la quale possiamo comprendere ed esprimere la nostra esperienza.

Bruner (1969) ha individuato due diverse modalità di pensiero attraverso le quali l'uomo modula la sua esperienza diretta con la realtà, gestendo e organizzando la conoscenza: vi sono due tipi di funzionamento cognitivo, due modi di pensare, ognuno dei quali fornisce un proprio metodo particolare di ordinamento dell'esperienza e di costruzione della realtà. Questi due modi di pensiero, pur essendo complementari, sono irriducibili l'uno all'altro. Secondo lo psicologo, qualsiasi tentativo di ricondurli l'uno all'altro o di ignorare l'uno a vantaggio dell'altro produce inevitabilmente l'effetto di farci perdere di vista la ricchezza e la varietà del pensiero.

Per Bruner (1988), il pensiero paradigmatico è il primo, di tipo logico-scientifico: si esprime in modalità matematica e la sua funzione è quella di chiarire, di eliminare le ambiguità. Quello che Bruner definisce invece pensiero narrativo è di tipo polisemico, aperto al possibile, si sviluppa attraverso le azioni e trasmette un sapere liberato dagli enunciati analitici di tipo scientifico. All'interno del pensiero narrativo, Bruner (2002) identifica tra le caratteristiche quello legato alle narrative creation of self, fondamentale per la costruzione dell'identità soggettiva e di apertura verso l'altro, e dimostra come il significato individuale viene costruito durante la concettualizzazione e l'esposizione della propria narrazione, e che i racconti rappresentano la modalità attraverso la quale interpretiamo e diamo un senso alle nostre esperienze.

Il lavoro di ricerca è stato suddiviso in questo modo:

FASI	ATTIVITA'
Fase 1	Presentazione dell'argomento di ricerca e consegna individuale del consenso informato e programmazione delle interviste
Fase 2	Svolgimento interviste individuali
Fase 3	Raccolta dati e analisi dati

Le interviste con le insegnanti sono state registrate con il registratore, per poi essere trascritte e rielaborate via computer.

#### 4.4 Analisi dei dati

Analizzando le interviste condotte, ciò che viene evidenziato in comune, è l'impreparazione e la carenza del corpo docente e degli alunni, su un piano di competenze digitali ma anche su un piano strumentale, di mezzi specifici.

“Io mi ritengo abbastanza competente a livello digitale, ma di fatto, non ho il tempo materiale per preparare materiali digitali da poter utilizzare in classe; quindi, anche le cose che io so fare difficilmente le metterò in pratica: le preparo, ma la rete Wifi della scuola non funziona, ma mentre stai facendo tutte queste azioni la classe è scoperta, non sei pronta a trovare un piano B. Se tutte noi avessimo meno ore frontali di insegnamento, forse alcune ore le potremmo dedicare anche a questo.”  
[25:03]

E ancora:

“Permane comunque una poca disponibilità di mezzi, abbiamo le Dash Board, abbiamo un pc per ogni classe, ma i tablet che abbiamo sono stati donati da associazioni esterne ma sono vecchi, non si possono caricare determinate app perché non sono supportati dal sistema. Posso fare tutti i corsi di questo mondo, ma se non posso lavorare insieme ai bambini in classe, poco serve. Un corso di formazione molto utile sarebbe sulla creazione di mappe digitali, che è una cosa che servirebbe già con i bambini della primaria. Penso a tutti i bambini con bisogni educativi speciali, come insegnante di sostegno, la mia idea sarebbe quella di proporre a questi bambini la creazione di queste mappe, in modo che diventino autonomi, in visione della scuola secondaria. A proposito di questo, i bambini con questi particolari bisogni, durante il periodo di emergenza, hanno patito molto: alcuni di loro per circostanze culturali e familiari non avevano gli strumenti per

mettersi in contatto, non si collegavano per assenza di computer e che venivano valutati sul fatto che non inviavano i compiti.” [19:04]

“La didattica a distanza mi ha aiutata a capire quanto è importante anche fermarsi: capire quando ci sono le condizioni, quando i bambini sono pronti, se non c'è predisposizione ad apprendere non ha senso proseguire. La nostra scuola è sprovvista di computer: se dovessimo tornare ad utilizzare il computer, non possiamo dire di avere dei bambini che sono in grado di utilizzare lo strumento, perché di fatto non abbiamo pc. Abbiamo dei tablet, delle dashboard che sono stati donati alla scuola, che servono a noi insegnanti per sfruttare i materiali digitali, ma di fatto i bambini non stanno imparando nulla sotto questi punti di vista” [17:45]

Dati che si riallacciano a queste considerazioni, li ritroviamo nel progetto “Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020” realizzato dal Censis in collaborazione con Eni e con il supporto di Agi. Tale progetto, ha avuto l'obiettivo di “fare un esame di coscienza”, analizzando le difficoltà che l'Italia si porta dietro al passato, i nervi scoperti che hanno comportato l'impreparazione ad affrontare l'emergenza legata all'epidemia del Covid- 19. Il Censis mette in luce come un altro aspetto poco considerato in passato è quello determinato dall'intreccio tra competenze digitali possedute, disponibilità di tecnologie ed ambienti, e composizione familiare. Con l'emergenza Covid-19 e la conseguente chiusura delle scuole, seguire le lezioni da casa ha implicato di avere a disposizione spazi sufficienti per tutti i componenti della famiglia e una strumentazione informatica tale da consentire agli studenti di seguire le lezioni a distanza. Questa condizione ha escluso una quota importante della popolazione. I più recenti dati Istat, relativi al 2018-19, mostrano che il 33,8% delle famiglie non ha un computer o un tablet in casa, il 47,2% ne ha uno e il 18,6% ne ha due o più. La percentuale di chi non ne possiede almeno uno scende al 14,3% tra le famiglie con almeno un minore. Ciò significa che in Italia 850.000 studenti tra i 6 e i 17 anni (il 12,3%) non hanno un pc o un tablet a casa. A complicare ulteriormente il quadro, intervengono gli spazi abitativi disponibili.

Secondo i dati relativi al 2018, il 41,9% dei minori vive in abitazioni sovraffollate e non ha a disposizione un luogo idoneo per connettersi a Internet e studiare. Una quota pari al 7% dei minori vive in condizioni di grave deprivazione abitativa (problemi strutturali, senza bagno/doccia con acqua corrente, con problemi di luminosità).

Secondo Zanetti (2010) il termine divario digitale, in origine nato per dare un nome alla differenza che esiste fra chi non ha accesso alle tecnologie digitali (in particolare pc e Internet), si è espanso andando a comprendere qualunque forma di discriminazione o di “diseguaglianza, barriera, limitazione esistente nell'accesso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione”. Ma le cause di questa problematica, così complessa nella sua interezza, non sono da imputare alla

semplice possibilità di accesso ai dispositivi ma, piuttosto, a “un sistema di diseguaglianze di nature sociale”.

Lo studio “The Great Digital Divide: Why bringing the digitally excluded online should be a global priority”, condotto tra dicembre 2019 e febbraio 2020 su oltre 5.000 persone, evidenzia che già prima della pandemia il 69% delle persone senza accesso online viveva in povertà e che il 48% della popolazione offline desiderava avere accesso a internet. Il report sottolinea che il digital divide è legato a tre fattori: età, reddito ed esperienza. Quasi il 40% della popolazione offline che vive in condizioni di povertà non ha mai utilizzato internet per via del costo proibitivo e la fascia d'età con la più alta percentuale di componenti offline nel campione è quella tra i 18 e i 36 anni (43%). Complessità d'uso di internet (65%) e “mancanza di interesse” legata a una sensazione di paura (65%) sono state citate anche da alcuni segmenti della popolazione offline.

Inoltre, è emerso un ulteriore aspetto, sulle nozioni e la formazione che le insegnanti, al momento dello scoppio dell'emergenza, non avevano:

“Ho seguito molti webinar e corsi di formazione in merito, tutti proposti però nel corso dell'emergenza sanitaria” [6:35]

Un'altra testimonianza racconta:

“In seguito all'anno di pandemia, ci hanno mandato dei corsi sulla didattica digitale, sulla didattica innovativa, pacchetti google comunque (classroom, meet, moodle), quasi ogni 6 mesi vengono fatte proposte di questo tipo. Poi ci hanno fatto delle proposte di corsi anche diversi, di app, di giochi digitali, la maggior parte però da ricercare in autonomia, la maggior parte dei corsi che ho trovato erano focalizzati per ragazzi più grandi, non per bambini della scuola primaria. Su infanzia e primaria davvero poco, o comunque delle app che io posso utilizzare, ma che portavano via un sacco di tempo per l'organizzazione, un'insegnante che ha più discipline deve comunque selezionare e togliere qualcosa. Sicuramente sono stati fatti dei corsi di informatica, generale, che non guasta mai solitamente, utile perché la maggior parte del personale scolastico si trova in seria difficoltà.” [12:22]

“Sì, di corsi ce ne sono stati e ce ne sono tutt'ora, ormai si parla tanto di DDI (Didattica Digitale Integrata), più che di DaD, ma sono arrivati dopo l'emergenza pandemica. C'è ancora qualcuno che non sa come si utilizza classroom. Chiedo però, a queste persone che ancora non sanno cos'è la classroom, cos'abbiano fatto in tutto questo periodo. Sarebbe interessante capire come abbiano gestito il tutto. Di corsi ce ne sono stati, ma tutti successivamente, non c'era nulla di pronto, avevamo la piattaforma del registro elettronico che permetteva di caricare dei contenuti, ma che non permetteva però di tenere delle lezioni online. Noi abbiamo il registro elettronico “Spaggiari”, spaggiari quel marzo, quel primo marzo non era pronto per fare didattica online, lezione sincrona, tu potevi caricare dei contenuti, però non

potete vedere gli alunni. Noi dopo una settimana-due, nella nostra scuola, avevamo utilizzato subito Classroom, non abbiamo aspettato. A casa abbiamo provato a “giocare” con il mezzo, per imparare a come fare. Tutto è iniziato con l’estate successiva, i primi corsi, con le piattaforme che davano delle possibilità in più, però bisognerebbe aprire una parentesi anche su questi corsi di formazione: a mio parere ci sono delle proposte che non combaciano con quelle che erano le richieste di quella volta. Propongono ad esempio G-Suite, loro ti spiegano come caricare documenti, come usare drive per salvare i materiali, c’è tanta teoria con varie nozioni e poi c’è una parte pratica di “compito” che il corsista deve svolgere, anche in minigruppo.” [8:35]

Le stesse osservazioni emergono anche dalla ricerca di Valeria Colombo, Stefania Ferrari, e Alice Moro (2021), intitolata: “Da domani le lezioni si fanno online. Le sfide della pandemia all’insegnamento dell’italiano L2 a scuola”, in cui si riporta che i docenti hanno dichiarato di aver dovuto affrontare l’emergenza senza una specifica preparazione: nonostante più di metà campione avesse partecipato a percorsi formati sull’utilizzo in classe di strumenti multimediali, la maggior parte degli intervistati non aveva avuto modo di riflettere attivamente sull’uso delle tecnologie nell’insegnamento a distanza. Ed è emerso che la didattica a distanza ha richiesto una rimodulazione delle programmazioni, in modo più rilevante per infanzia e scuola primaria, con un conseguente carico di lavoro aggiuntivo per i docenti.

Un’insegnante ha raccontato:

“Nella mia precedente esperienza lavorativa era normale l’utilizzo dei sistemi informatici; quindi, non ho trovato difficoltà nell’uso di computer e tablet e dei vari programmi che ci è stato chiesto di utilizzare. Viceversa, non è stato semplice creare i materiali adatti da usare nelle lezioni a distanza con gli alunni: il tempo dedicato alla preparazione delle attività e al reperimento dei materiali adatti agli strumenti informatici sembrava non finire mai, ero sempre collegata.” [3:53]

Ma a quanto pare, la didattica a distanza ha aperto un varco significativo nella e per la scuola di oggi:

“Ho imparato molto a sfruttare il digitale, la creazione di video lezioni, la creazione di cartoni animati didattici, da sfruttare un domani in presenza l’ho imparato durante quel periodo, perché bisogna inventarsi qualcosa, non si poteva semplicemente fotografare un quaderno o fare un video. Doveva esserci un minimo di azione, per coinvolgere i bambini. Qualcosa che attirasse la loro attenzione, che li coinvolgesse. Ho imparato ad ascoltarli di più, a leggere di più il linguaggio del corpo, il linguaggio “facciale”, con un monitor davanti, il viso in primo piano. Una volta rientrati, ci ho fatto molto più caso sotto questi aspetti. Lì dovendo guardare il

piccolo monitor, se c'erano tutti, se succedeva qualcosa, mi concentravo di più.”  
[32:05]

“Ho imparato che ci deve sempre essere un'alternativa didattica, un piano B, un piano di azione deve essere pronto in caso di necessità. Tante lacune digitali sono ancora permanenti, devo allenarmi di più, è un esercizio continuo. I bambini con bisogni educativi speciali potrebbero avere molto vantaggio da questa modalità di lavoro. Ci vorrebbe una rivoluzione, dal basso verso l'alto, per aiutare questi bambini, ad avere una possibilità nel riuscire a fare da soli.” [23:03]

#### 4.5 Risultati: discussione temi emergenti

I dati maggiormente evidenti e significativi emersi nelle interviste sono essenzialmente due:

1. La scarsa se non del tutto assente formazione del corpo docente rispetto alla didattica a distanza e dei conseguenti strumenti tecnologici;
2. L'ignoranza da parte delle nuove generazioni rispetto all'uso degli strumenti tecnologici e l'impossibilità di averne a portata di mano nell'ambiente familiare;

Ranieri (2011) afferma che la familiarità e l'uso intensivo che le giovani generazioni hanno con alcuni device non sono sinonimo di competenza digitale. Se è possibile affermare che quasi tutti i teenagers (ma meno i bambini e i preadolescenti) navigano su internet (nel 2019 il 92,2% dei 14-17enni), solo il 30,2% possiede alte competenze digitali, mentre circa il 60% si colloca su livelli bassi e il 3% non possiede alcuna competenza digitale.

Durante la pandemia, infatti, la diffusione di Internet, o più in generale della tecnologia, ha visto una diffusione sempre più dilagante e irreversibile e ciò ha messo alla luce la profonda disparità esistente tra chi ha la possibilità concreta di accedere alla tecnologia e chi invece ne è escluso, come emerso dalle esperienze professionali sopra riportate, rappresentando quindi una delle più rilevanti cause di emarginazione della società contemporanea

Inoltre, sempre secondo Censis (2020) diverse ricerche realizzate negli ultimi anni mostrano come il principale rischio di insuccesso nell'impiego della tecnologia a supporto delle attività didattiche è legato alla formazione degli insegnanti, considerata inadeguata e insufficiente nella maggior parte dei casi. Secondo OECD (2019), i docenti si sono sentiti impreparati e hanno attinto a materiali ed esperienze più o meno formali per colmare lacune. Secondo Conole (2013) e Laurillard (2012) le carenze non riguardano la tecnologia tout court, ma la capacità

complessiva di riprogettare la didattica in un mutato setting formativo che colloca l'interazione tra docente e alunni e tra alunni all'interno di situazioni caratterizzate da diversi vincoli spazio-temporali e diverse modalità comunicative. Come sostengono Hodges, Williamson, Eynon e Potter (2020) un rafforzamento della capacità progettuale si rende necessario anche a fronte della tendenza emersa nel corso della pandemia a ricorrere a formati didattici prevalentemente erogativi.

All'affacciarsi dell'emergenza Covid-19 e a fronte delle numerose difficoltà emerse, alcune associazioni e società scientifiche si sono mosse per fornire indicazioni e sostenere le scuole in questo difficile passaggio ad una didattica da gestire completamente a distanza.

La Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale (SIREM) ha elaborato un compendio centrato sugli aspetti metodologici e didattici, che evidenzia come elementi imprescindibili della DaD (SIREM, 2020):

- la partecipazione, che è data non solo dalla disponibilità delle dotazioni tecnologiche da parte delle famiglie, ma anche dalla motivazione dello studente, che va promossa insieme ad una maggiore autonomia e autoregolazione;
- la scelta degli strumenti, preferibilmente piattaforme integrate su cui sarà necessario dare indicazioni precise. A questo riguardo, il compendio fornisce anche una guida alle risorse che possono essere utilizzate;
- l'accessibilità, particolare attenzione deve essere posta alla preparazione di materiali di supporto efficaci con font di grandezza leggibile, colori ben contrastati, brevi video pensati anche per essere fruiti da studenti con disabilità;
- la definizione dell'obiettivo formativo, che non solo va definito con chiarezza in termini progettuali, ma deve essere condiviso con gli studenti e supportato da indicazioni su quello che c'è da fare, le risorse da consultare e i lavori da svolgere;
- le modalità didattiche, che possono essere a carattere erogativo o interattivo. Qualsiasi modalità si decida di attuare è importante avere presente che la didattica a distanza richiede tempi diversi, più brevi per le attività erogative e più distesi per le attività interattive;
- le esposizioni online possono avvenire in modalità sincrona (utilizzando per esempio strumenti di videoconferenza) o asincrona (utilizzando per esempio dei video preregistrati);
- le discussioni online possono essere mediate dall'insegnante che, in questo caso, funge da tutor moderando le conversazioni nel forum interno alla piattaforma, nelle chat testuali o audio interne alla piattaforma o nelle chat vocali esterne (es. Skype, Hangouts, ecc.) o ancora nei canali informali per l'interazione (es. WhatsApp, Flipgrid o Telegram, ecc.);

- la valutazione formativa e il feedback sono gli ingredienti più qualificanti della didattica e devono essere gestiti anche a distanza, dove essi richiedono azioni esplicite come domande di verifica, l'interazione tra insegnante e allievo e l'autovalutazione;
- le attività e i compiti: esistono numerose attività che possono essere realizzate in rete, anche se non è pensabile improvvisarsi esperti di formazione a distanza.

Le criticità emerse dalle testimonianze delle insegnanti, sono emerse anche dalla ricerca tenuta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica in collaborazione con le associazioni delle insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIIM), intitolata "La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19". Secondo Claudio Girelli (2020) tra le criticità emerse, un primo posto trova l'aumento del tempo di lavoro legato alla necessità di riorganizzare la didattica. Seguono i problemi legati alla gestione degli ambienti di apprendimento e le difficoltà nel coinvolgere tutti gli studenti. La valutazione del lavoro degli alunni ha rappresentato uno degli aspetti di maggiore difficoltà. Per gli studenti con DSA e BES il lavoro di rimodulazione del PEI è avvenuto nel 55% dei casi mentre il PDP è stato rimodulato solo nel 44% dei casi. Nella maggior parte dei casi è stato necessario l'uso di ulteriore materiale personalizzato e specifiche modalità di contatto tra alunno e docente anche attraverso un forte coinvolgimento delle famiglie.

Nelle interviste condotte, emerge anche l'evidenza della mancata chiara organizzazione per gli istituti, confusione e disorganizzazione tra i docenti. A proposito di questo, è stata interpellata la professoressa Dianora Bardi, presidentessa dell'associazione ImparaDigitale da Bergamonews, che ha sottolineato quanto segue: "Riprodurre semplicemente una lezione frontale sul web determina una naturale difficoltà nei ragazzi a seguire l'insegnante. Il problema non è solo dettato dall'utilizzo di strategie comunicative adeguata a coinvolgere gli studenti, che sono comunque necessarie, ma scaturisce dalla necessità di riorganizzare completamente il "fare scuola". Per riuscire bisogna innanzitutto individuare gli obiettivi che si vogliono raggiungere, analizzare le criticità di ogni studente, capire come affrontarle e valorizzare i talenti di ognuno monitorando il loro apprendimento. Penso che la DaD sia un'occasione unica perché consente di fare ciò che nella realtà non è concesso, superando tutte le barriere che per forza di cose abbiamo nella fisicità, per esempio tenere lezioni a una platea più ampia di alunni, a più classi insieme, coinvolgere più colleghi in compresenza svolgendo lezioni per nuclei tematici, organizzare gruppi nella rete, far intervenire esperti posti in luoghi lontani, far interagire studenti di lingue e culture diverse, aprirsi ad un mondo davvero oltre le pareti scolastiche. Ma è necessario andare oltre le sole competenze digitali, bisogna riflettere su una nuova governance, senza la quale ogni singola esperienza va vanificata. È dunque necessario ripensare ad una scuola in cui i docenti progettino insieme, collaborino e condividano per relazionarsi in un modo nuovo con gli alunni, che devono essere ascoltati, superare l'impostazione

degli orari delle lezioni, la divisione delle materie e la logistica delle classi come l'abbiamo conosciuta finora". Inoltre, aggiunge: "Nella prima ondata della pandemia l'attenzione si è concentrata sull'utilizzo delle tecnologie e degli strumenti. Era un'esperienza eccezionale, soprattutto per gli istituti meno organizzati e ha richiesto competenze digitali che gli adulti ma anche i ragazzi, ancor meno le famiglie, non possedevano. Una volta terminata questa fase iniziale, però, è divenuto necessario fare un passo in avanti. Non è semplice, ma è necessario: la pandemia ha acceso i riflettori e ha accelerato delle trasformazioni che già erano presenti da anni a fronte dei cambiamenti della nostra società e della diffusione del digitale".

Sono stati inoltre riscontrati, carenze e lacune nell'utilizzare strumenti tecnologici e rispettivi programmi. Il Docente degli Istituti De Amicis e Componente del Tavolo del Ministero dell'Istruzione per l'innovazione Andrea Maricelli, ha evidenziato che la tecnologia se non si sa come sfruttarla non serve a nulla. Esistono evidenze scientifiche che dimostrano che non si può portare avanti la didattica nello stesso modo. La didattica digitale non è un ostacolo ma un'opportunità da non perdere.

## Conclusione

Alla luce di quanto riportato, le considerazioni da fare sarebbero innumerevoli. Certamente e in primis, l'emergenza sanitaria avvenuta nel 2020 ha colto tutti di sorpresa, creando non poca confusione e disordine all'interno degli istituti scolastici, come emerso anche nelle interviste da me medesima effettuate e dalle ricerche condotte in Italia a seguito della pandemia. Nel documento del MIUR del 28 maggio 2020 si sostiene che la didattica a distanza abbia "rappresentato una risposta pronta ed efficace delle scuole", affermazione che si scontra con le testimonianze raccolte. In più che abbia "determinato un'accelerazione di nuove competenze del personale scolastico e degli studenti".

È emerso dalle interviste raccolte, che parte delle insegnanti non era mai stata formata prima dell'emergenza sanitaria sulla programmazione e sullo svolgimento della didattica a distanza, avendo ancora delle carenze di mezzi tecnologici a scuola. Questa informazione ritorna anche in una ricerca del Censis (2020) riportata nelle pagine precedenti che, facendo riferimento ad alcune rilevazioni MIUR 2016, ricorda che allo scoppio dell'emergenza il 97% delle scuole disponeva di una connessione, ma solo l'11,2% aveva una connessione veloce (superiore ai 30 Mbps). Inoltre, nella stessa indagine, è emerso che uno dei principali rischi all'impiego della tecnologia a scuola stava soprattutto nella formazione degli insegnanti, considerata inadeguata o insufficiente (77,2%), così come il rischio che "l'entusiasmo tecnologico" (70,9%) portasse ad utilizzare le tecnologie nelle scuole con un approccio didattico tradizionale. Già secondo Larry Cuban (1986) l'innovazione tecnologica-educativa è una questione multidimensionale e complessa, che necessita di essere studiata a partire dai fattori che riguardano l'accessibilità e la qualità delle strumentazioni, ma anche le dimensioni di carattere organizzativo e socioculturale.

Dopo questa concretizzazione, il Ministero con il decreto-legge 17 marzo 2020, n.18, ha stanziato 5 milioni di euro per l'aggiornamento professionale degli insegnanti, grazie ai quali 572.888 docenti (il 68% dell'organico italiano) hanno frequentato corsi sul tema da marzo a ottobre 2020.

Secondo Cosimo di Bari (2020), docente presso l'Università di Roma, in favore della didattica a distanza ma anche per quella in presenza, il compito dovrebbe essere quello di promuovere tra gli allievi uno sguardo critico rispetto agli strumenti che vengono utilizzati per trasmettere e costruire il sapere. Se ritornassimo ai principi dell'educazione socratica, potremmo riconoscere l'appello affinché l'allievo non si limiti ad apprendere soltanto ciò che viene riportato sui libri, ma che sviluppi un occhio critico, che vada alla ricerca di domande, per farsi

un'idea propria. Ciò richiama l'educazione liberale auspicata da Martha Craven Nussbaum, o all'invito di formare una testa ben fatta di Edgar Morin.

Per Franco Cambi, la pedagogia critica deve farsi strumento per il concreto progettare educativo, diventando una cassetta per gli attrezzi per le professionalità educative. L'educazione secondo questo pensiero va ripensata in relazione alle trasformazioni, soprattutto in tre aspetti essenziali che ne esaltano la sua identità più intima: la sua complessa articolazione intorno all'idea di formazione, la centralità che ha assunto la categoria di cura, e il suo volgersi progressivo verso il soggetto. Soggetto, non privo di statuto critico e problematico.

Per il MIUR (2015) “L'educazione nell'era digitale, non dovrebbe porre al suo centro la tecnologia, ma i nuovi modelli di interazione didattica che la utilizzano” (MIUR, 2015, p.28). Il ponte dalla scuola tradizionale alla scuola digitale segna un passaggio che tocca inevitabilmente quattro ambiti fondamentali: gli strumenti, le competenze degli studenti e contenuti, formazione e accompagnamento. Il ruolo degli insegnanti è e resta cruciale per l'erogazione di una didattica inclusiva e di qualità, sia a distanza che in presenza, e un modello di formazione più flessibile, dinamico e con una continua attenzione alla sostenibilità a lungo termine (Zhu, & Liu, 2020), dovrà orientare e fornire agli insegnanti saldi punti di riferimento: per la progettazione di ambienti di apprendimento motivanti e sfidanti; per favorire la costruzione degli apprendimenti; per garantire ad ogni persona-alunno, in qualsiasi situazione e contesto, il successo formativo.

“C'è un vantaggio reciproco, perché gli uomini, mentre insegnano, imparano.”  
Lucio Anneo Seneca, libro 1- 7:8 “Lettere morali a Lucillo”.

Alla luce di tutto ciò, bisognerebbe distaccare la didattica a distanza come un'alternativa alla didattica in presenza in situazioni emergenziali, e vederla invece come un'opportunità funzionale per la scuola di oggi. Sicuramente, come raccolto nella ricerca di A. Tosolini, D. Venturi (2020) “L'emergenza come opportunità di cambiamento: i percorsi di due scuole superiori”, la situazione di emergenza dettata dal Covid-19 ha avuto conseguenze su diversi aspetti della scuola concepita nel suo senso di istituzione ma anche di comunità: riduzione delle relazioni sociali, l'azzeramento delle interazioni educative e ha mutato lo scenario della scuola ed il suo orizzonte di senso con i docenti, studenti, genitori, personale e dirigenti che hanno dovuto fare i conti con le proprie criticità e debolezze tecnologiche e organizzative oltre che da un punto di vista umano e psicologico. Inoltre, sono stati relativizzati tempo e spazio; hanno perso centralità i contenuti rigidi che un tempo si chiamavano programmi e i criteri di valutazione. Ma è anche vero, che a distanza la personalizzazione dei percorsi di apprendimento si è imposta come normalità

dell'educazione per un'esperienza diretta ed è parso chiaro quanto la cittadinanza digitale e il digital divide non sono solo dei meri contenuti dell'art. 5 della legge 92/2019 sulla educazione civica, ma sostanza delle nostre relazioni e fondamento e struttura dell'essere cittadini adesso. Secondo A. Tosolini, D. Venturi (2020) da questa esperienza si è imparato che lavorare a distanza in digitale richiede nuove modalità e stili di relazione (nuove netiquette, un nuovo galateo, nuove competenze professionali), capaci di andare rapidamente all'essenza delle cose. Si è sottolineata l'urgenza di ripensare, insieme alle modalità dell'interazione didattica, le modalità di verifica e di valutazione. Il momento di crisi che si è vissuto, invita a ragionare per competenze, a una "valutazione per competenze" trasversali, come imparare ad imparare, collaborare e partecipare, e per competenze digitali.

Si potrebbe cambiare completamente il nostro approccio con parametri di valutazione completamente diversi quali resilienza, creatività, originalità, tenacia, empatia, pazienza, capacità di fare squadra, solidarietà, impegno per il bene comune senza dimenticare che «prima di certificare le competenze è necessario valutarle e prima di valutarle è necessario promuoverle poiché gli insegnanti hanno il diritto di valutare, ed in seguito di certificare, solo ciò che hanno cercato con forza di sviluppare» (Petracca, 2016). La valutazione per competenze è, infatti, l'azione conclusiva di un lungo percorso di rinnovamento della pratica didattico-educativa e capiamo bene come non sia possibile decidere se uno studente possiede o meno una competenza sulla base di una sola prestazione, bensì si deve poter disporre di un insieme di sue manifestazioni o prestazioni particolari, raccolte nel tempo.

Mario Fierli (2020) per la rivista quindicinale Education 2.0 ha intervistato Guglielmo Trentin, dirigente di ricerca all'Istituto per le Tecnologie Didattiche del CNR di Genova, che alla domanda proposta dall'intervistatore: "Da tempo le scuole hanno attivato l'uso della rete a supporto della didattica. È avvenuto nelle forme più varie: dal registro elettronico, ai compiti a casa, alla gestione di percorsi didattici, alle lezioni on line di vario genere. Certamente non si può portare a sistema tutto questo in poche settimane. Ma comunque come valuti la situazione attuale?"

La rispostata G. Trentin (2020) è stata: "È vero, da tempo le scuole fanno uso della rete nella didattica, ma in modo molto differente. Se da una parte abbiamo punte di eccellenza che, in occasione della chiusura delle scuole hanno saputo far fronte in modo quasi immediato all'emergenza, dall'altro, direi nella maggior parte dei casi, assistiamo a uno sfruttamento minimale delle potenzialità offerte dalla rete, usata spesso più come risorsa di supporto (accesso e condivisione di risorse, scambio di

materiali didattici, attività gestionali) che come vero e proprio ambiente in cui spostare parte dell'attività didattica, di studio, di consolidamento degli apprendimenti in modo collaborativo.

Per giungere a questo però ci vuole tempo, disponibilità e curiosità da parte del docente nel ricercare e sperimentare nuove forme organizzative di una didattica che sempre più si svilupperà in spazi ibridi, quello reale e quello digitale, esattamente come già avviene nel quotidiano al di fuori della scuola.

Con l'emergenza Coronavirus, si ha avuta la sensazione di voler accelerare questi processi, saltando inevitabilmente passaggi fondamentali, non solo di tipo didattico-pedagogico ma anche organizzativo-gestionale di qualcosa come l'aula virtuale, proiettata in una dimensione completamente diversa da quella dell'aula reale. Ben inteso, gli insegnanti stanno facendo del loro meglio (come sempre, del resto) ma molti di loro si trovano nella stessa situazione di chi, per imparare a nuotare, viene gettato in acqua dicendo: «per adesso cerca di stare a galla, lo stile verrà dopo!».

Ecco, in questo momento molti insegnanti, soprattutto quelli che non hanno mai pensato alla rete come ambiente didattico, all'improvviso si sono sentiti scaraventare nell'oceano della didattica in rete. E quando non hai idea di come muoverti, la cosa più spontanea che ti viene in mente è, da un lato cercare di usare la rete per mantenere in qualche modo i contatti con gli studenti, dall'altro riproporre in rete quanto di solito si fa in aula: la lezione frontale, la somministrazione e la correzione di compiti, magari anche la proposta di attività di gruppo senza però considerare che, proponendole in rete, devono essere adeguatamente pianificate, organizzate e gestite. Ti accorgi quasi subito, cioè, che la soluzione non può essere semplicemente quella di traslare in uno spazio virtuale l'attività fino ad allora condotta in un'aula fisica.

Questa esperienza, tuttavia, può avere anche risvolti positivi: (ri)scoprire l'importanza non solo della pianificazione della lezione, ma anche della sua organizzazione. Ripensare alcune attività in un'ottica di rete spesso aiuta a comprendere come farle meglio di quanto siano state fatte in aula, e del perché certe volte non hanno avuto successo. Del fatto che in aula, come in rete, non convenga stare sempre al centro della scena, ma rilanciare spesso agli studenti il controllo/protagonismo dell'azione. Se questo in aula è a discrezione del docente, in una didattica totalmente in rete è una necessità, dato che è impensabile mantenere la concentrazione dei ragazzi a video per lungo tempo (soprattutto dei più piccoli), e che perciò si debbano prevedere durante la lezione a distanza anche momenti autogestiti o gestiti in piccoli gruppi in modo sia da alleggerire la stanchezza da video, sia per dar modo agli studenti di riflettere, rispondendo per via

scritta a stimoli del docente, o producendo brevi artefatti che li aiutino a consolidare l'apprendimento dei contenuti della lezione.”

La didattica ancora una volta, porta i propri protagonisti a re-interrogarsi, non stabilizzandosi mai, ma aprendo nuovi scenari di indagine inediti.

## Bibliografia

Alberti, A. (2021) *La scuola della repubblica, un ideale non realizzato*, Roma: Anicia.

Antonietti, M. & Guerra, M. & Luciano, E. (2020). *Trasformare la relazione educativa nelle situazioni di emergenza: un'indagine nei servizi 0-6 al tempo del Covid-19*, *Pedagogia oggi*, Rivista SIPED, Pensa Multimedia.

Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa, Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*, Novara: De Agostini Scuola SpA, Utet.

Baldacci, M. *La pandemia e il fallimento della scuola-azienda*, "MicroMega", vol. 4, pp. 147-157

Balestra, E., Uboldi, A., Goglio V., Caliendo, A. (2021). *Quali- Dad Una ricerca qualitativa sui significati e le pratiche degli accademici italiani riguardo la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Torino: Centro Luigi Bobbio, Per la ricerca sociale pubblica e applicata: Dipartimento di Culture, Politica e Società Università degli studi di Torino.

Bandura, A. (2012). *Adolescenti e autoefficacia, Il ruolo delle credenze personali nello sviluppo individuale*, Collana i mattoncini, Erickson.

Bergdahl, N. & Nouri, J. (2020). *Covid-19 and Crisis- Prompted Distance Education in Sweden, Technology, knowledge and learning*.

Birren, J. E., Birren, B.A. (1995), "Autobiography: Exploring the self and encouraging development".

Birren, J. E., Kenyon, G.M., Ruth, J. E., Schroots, J.J. F., Svensson, T. (a cura di), *Aging and Biography: Explorations in Adult Development*. Springer, New York, pp. 283-299.

Bottigli, L. & Falaschi, E. (2020). *L'educazione a distanza, Un'esperienza a sostegno del cambiamento formativo di educatrici e insegnanti dei contesti "zerosei"*, Studium Educationis, Pensa Multimedia Editore srl.

Buber, M. (1991). *L'io e il tu, Saggi antropologici*, Bonomi.

Bruschi, B. & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza, Com'è, come potrebbe essere*, Bari: Editori Laterza.

Caliceti, G. (2020). *La scuola senza andare a scuola, Diario di un maestro a distanza*, San Cesario di Lecce: Manni.

Capperucci, D. (2020). *Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca*, *Studi sulla formazione*, 23, 13-22, 2020

Castoldi, M. (2015). *Didattica generale, Nuova edizione riveduta e ampliata*, Milano: Mondadori Università.

Cavanaugh, C. & Jo Gillan, K. & Kromrey, J. & Hes, M. & Blomeyer, R. (2004). *The effects of Distance Education on k-12 student outcomes*, Learning point associates.

Cavioni, V. & Clouder, C. (2014). *Oltre la valutazione degli apprendimenti scolastici. Un'esperienza pilota per lo sviluppo della scuola efficace*, Psicologia dell'educazione, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.

Cattabrinì, U. (2009) - *IVV*, *Percorsi storici della formazione*, Milano: Apogeo | Cambi F. & Ragazzini, D. *Teoria e storia della didattica, in: I saperi dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia, Scandicci.

C. Di Bari (2020). *Costruire "teste ben fatte" con la didattica a distanza: riflessioni pedagogiche sugli usi della DaD, dentro e fuori dall'emergenza* - Università di Parma, Studi sulla Formazione.

Ceccacci, L. (2021). *La sfida della valutazione in DaD: note a margine di un percorso di formazione per docenti della secondaria di area umanistica*, Formazione & Insegnamento, PensaMultimedia Editore.

Censis, (maggio 2020) "Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. 1. La scuola e i suoi esclusi".

Ciurnelli, B. & Izzo, D. (2020). *Lifelong LifeWide Learning*, Barbara Ciurnelli, VOL. 17, N. 36, pp. 26- 43.

Crescenza, G. & Riva, M.G. (2021). *Riflessioni pedagogiche di una scuola al bivio, Tra contraddizioni, spinte ideologiche, tensioni innovatrici*, Edizioni Centro Studi Erickson, Pedagogia più Didattica, Vol.7 n° 2, ottobre.

De Angelis, M. & Santonicola, M. G. & Montefusco, C. (2020). *In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace*, *Formazione & Insegnamento XIII*, Pensa MultiMedia Editore.

Delfino, M.& Dettori, G. & Persico, D. (2009). *Imparare ad imparare con le tecnologie, Un panorama tutto italiano della ricerca sul rapporto tra autoregolazione dell'apprendimento e ICT*, CNR – Istituto per le Tecnologie Didattiche- n°1

Demozzi, S.& Chierogato, N. (2021). *Il valore dell'incertezza, Gli effetti della pandemia tra crisi e cambiamento, Pedagogia più didattica*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

De Notaris, D. & Melchionna, T. & Reda, V. (2020). *Didattica digitale chi, come e perché*, Roma: Salerno Editrice.

De Pietro, O. (2015). *Competenze digitali e professionalità docente*, *Topologik*, n.18, pg 111-124.

De Rossi, M. & Trevisan, O. (2021). *Ripensare alla didattica in periodo emergenziale: progettualità e sostenibilità dell'integrazione delle tecnologie nella Scuola Primaria e dell'Infanzia*, *Formazione & insegnamento XIV -1 – 2021*

Di Carlo, M. (2020). *Didattica a distanza (DAD)*, Italiano digitale.

Ferritti, M. (2020). *Scuole chiuse, classi aperte, Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza*, SINAPPSI, Connessioni tra ricerca e politiche pubbliche, n.3 2020, Rivista quadrimestrale dell'Inapp.

Giannetti, T. (2006). *Autoregolazione dell'apprendimento e tecnologie didattiche per approfondire il rapporto tra tecnologie e apprendimento*, Istituto Tecnologie Didattiche, TD n.1.

Glaser, B., Strauss, A. (1967). "e discovery of Grounded "theory: strategies for qualitative research, Chicago, IL, Aldine Pub Co.

Girelli, C. (2021). *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, RicercAzione, Esprimere Riflessioni.*

Gunawardena, C.N., McIsaac, M.S., *Distance Education*, University New Mexico

Josselson, R. (1995). "Imaging the real: Empathy, narrative, and the dialogic self". In Josselson, R., Leblach, A. (a cura di), *The Narrative Study of Lives*, vol.3, *Interpreting Experience*. Sage, Thousand Oaks, pp. 27-44.

- Kanizsa, S. (2007). *Il lavoro educativo, L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano: Bruno Mondadori.
- Khan, S. (2012). *La scuola in rete, Reinventare l'istruzione nella società globale*, Milano: Corbaccio.
- Laneve, G. (2021). *La scuola nella pandemia dialogo multidisciplinare*, Eum.
- Limone, P. & Dipace, A. & Martiniello, L. (2016). *Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione*, Lessico pedagogico, settembre 2016
- Lipani, S. (2015). *Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa, Pedagogie, ricerche, Scienze dell'uomo, filosofiche, storiche e letterarie, Scienze Sociali*, aprile 2015
- Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*, Roma: Sapienza Università di Roma: Lifelong Lifewide Learning.
- Mancini, I. & Ligorio, B. (2018). *Progettare scuola con i blog, Riflessioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*, Milano: Franco Angeli.
- Ministero della Salute, Direzione generale della prevenzione sanitaria, oggetto: riaperture delle scuole. Attestati di guarigione da COVID-19 o da patologia diversa da COVID-19 per alunni/personale scolastico con sospetta infezione da SARS-CoV-2.
- Moore, M. G. & Anderson, W. G. (2003). *Handbook of Distance Education*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah New Jersey.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, R. Cortina Editore.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità*, Bologna, Il Mulino.
- Nigris, E. (2019). *Didattica generale, Edizione breve*, Milano: Guerini Scientifica Goware

Petsuwan, S. & Pimbee, P. Papat, P. (2019). *Impacts of Distance Education System on Teacher Competency of Remote Schools in Lower Northern Thailand*, in "Mediterranean Journal of Social Sciences", vol. 10 n. 3, 10 maggio, p.41.

Pignatelli, C. (2021). *Competenze strategiche e didattica universitaria: un percorso di autoregolazione e valutazione dell'apprendimento nello studio e nel lavoro*, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli studi di Roma.

Ranieri, M. & Gaggioli, C. & Borges, M.K. (2020). *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*, Praxis educativa, vol. 15, e 16307, 2020, UNLPAM

Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente, Il mestiere della Pedagogia*, Franco Angeli.

Roig-Vila, R. (2020). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Barcelona: Octaedro.

Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*, Lecce: Pensa Multimedia.

Seneca, L.A. (2021). *Lettere morali a Lucillo*, StreetLib.

Serravalli, J. (2020). *Connecting with the students online. Strategies for Remote Teaching & Learning*, Heinemann, Portsmouth, Nh.

Studi sulla formazione, Open Journal of Education, Numero 1, 2020, ISSN 2036-6981

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory* 25 marzo Bollettino AIB rivista italiana di biblioteconomia e scienze dell'informazione.

Toselli, L. (2020). *La didattica a distanza funziona, se sai come farla*, Milano: Edizioni Sonda s.r.l.

Tosolini, A., Venturi, D. (2020). *L'emergenza come opportunità di cambiamento: i percorsi di due scuole superiori*, Iul Research, Open Journal of Iul University Volume n. 1.

Trentin, G. (2020). *Didattica con e nella rete, Dall'emergenza all'uso ordinario*, Milano: Franco Angeli.

Trentin, G. (1999). *Telematica e Formazione a Distanza: il caso Polaris*, Milano: Franco Angeli, (pp.15-31).

Troia, S. (2014). *La cittadinanza digitale. Sviluppare la competenza digitale per una cittadinanza attiva*, Trento: Imparare sempre, Pearson Academy.

Vannini, I. (2019). *La qualità nella didattica, Metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*, Trento: Le Guide Erickson.

Vicari, S. & Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19, L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Trento: Erickson.

Vullo, L. & Lucangeli, D. (2021). *Il corpo è docente, sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.a.

### Sitografia

[Arenghi, A., Bencini, G., Pavone, M., Savarese, G. \(3 settembre 2020\) DaD in univervità durante il lockdown: criticità e potenzialità](https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-19-n-3/dad-in-universita-durante-il-lockdown-criticita-e-potenzialita/)  
<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-19-n-3/dad-in-universita-durante-il-lockdown-criticita-e-potenzialita/>

*Associazione Italiana Dislessia Didattica a distanza: una risorsa inaspettata?*  
*Intervista a Stefano Versari* [https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento?gclid=Cj0KCQiAkMGcBhCSARIsAIW6d0Co8PnYSFP6qrSnznVtGfzUaDH6Y0x9k1S\\_fIN7xPU7Qk4WIYgpMjgaAo4vEALw\\_wcB](https://www.aiditalia.org/it/news-ed-eventi/news/udl-la-progettazione-universale-per-lapprendimento?gclid=Cj0KCQiAkMGcBhCSARIsAIW6d0Co8PnYSFP6qrSnznVtGfzUaDH6Y0x9k1S_fIN7xPU7Qk4WIYgpMjgaAo4vEALw_wcB)

Bergamonews P. Ghisleni (7 gennaio 2022) *La Dad è una grande occasione: dà l'opportunità di riprogettare la scuola*  
<https://www.bergamonews.it/2022/01/07/la-dad-e-una-grande-occasione-da-lopportunita-di-riprogettare-la-scuola/485990/>

De Pietro, O., (2015) *Competenze digitali e professionalità docente*  
[https://www.topologik.net/O\\_De\\_Pietro\\_Topologik\\_Issue\\_n.18\\_2015.pdf](https://www.topologik.net/O_De_Pietro_Topologik_Issue_n.18_2015.pdf)

Comitato Tecnico Scientifico della Presidenza del Consiglio dei Ministri, Modalità di ripresa delle attività didattiche del prossimo anno scolastico, 28 maggio 2020,  
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/DOCUMENTO+TECNICO+SULL%E2%80%99IPOTESI+DI+RIMODULAZIONE+DELLE+MISURE+CONTENITIVE+NEL+SETTORE+SCOLASTICO.pdf/8d3ca845-d7a7-d691-ec78-1c1ac5e5da53?t=1590689741359>

Cuder, A., De Vita, C., Doz, E., Tentor, G., Colombini, E., Pellizzoni, S., Passolunghi, M., C. (2020). *Le opinioni degli insegnanti della scuola primaria sulla didattica a distanza durante il lockdown: uno studio qualitativo*.  
[https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/32084/3/Cuder\\_et\\_alii.pdf](https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/32084/3/Cuder_et_alii.pdf)

Curion, V., (1-15 luglio 2020). *Imparare ad imparare. Il ruolo dell'organizzazione della conoscenza*.  
<http://www.clementinagily.it/wolf/wp-content/uploads/2020/07/GF-CURION-Imparare-a-imparare.-Organizzazione-della-conoscenza.pdf>

Da Re F., (2013). *La didattica per competenze apprendere competenze, descriverle, valutarle*.  
<http://lineadidattica.altervista.org/files/LA-DIDATTICA-PER-COMPETENZE.pdf>

Di Nuovo, S., (luglio-settembre 2005). *La ricerca narrativa in psicologia: un fondamento per la formazione*  
[http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo\\_03.htm](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_03.htm)

European association for International Education, *Robert O' Dowd University of Léon Spain*  
<https://www.eaie.org/community/biography/general/robert-odowd.html>

Ferrari, M. (n.d.) L'Orientamento Il magazine per la scuola, l'università e il lavoro. *L'inclusione scolastica con il modello UDL (Universal Design for Learning)*  
<https://asnor.it/it-schede-620-l-inclusione-scolastica-con-il-modello-udl-universal-design-for-learning>

Fierli, M. (2020) *Intervista a Guglielmo Trentin, didattica a distanza e processi di apprendimento*.  
<http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/intervista-a-guglielmo-trentin-didattica-a-distanza-e-processi-di-apprendimento.shtml>

Fiorucci, R., (16 febbraio 2022) *Indice DESI: cos'è, come si calcola e come si posiziona l'Italia*  
<https://www.zerounoweb.it/cio-innovation/indice-desi-cose-come-si-calcola-e-come-si-posiziona-litalia-nel-2021/>

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, (2018). *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Testo rilevante ai fini del SEE)

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Giammetti, M. G. (24 aprile 2020). *Dalla FAD alla DAD: la didattica al tempo delle calamità*. <https://luigimartano.it/la-rivista/magic-e-school-2020/aprile-2020/298-dalla-fad-alla-dad-la-didattica-al-tempo-delle-calamita.html>

Girelli, C. (giugno 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, UCIM)*

<https://www.sird.it/>

Indire Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa (n.b.)  
<https://www.indire.it/progetto/edocwork3/>

La Gatta, L. (11 aprile 2020). *Ecco perché piace la didattica a distanza: i pareri dei lettori*  
<https://www.tecnicaldella scuola.it/ecco-perche-piace-la-didattica-a-distanza-le-opinioni-dei-lettori>

Limone, P., Dipace, A., Martiniello, L., (25 settembre 2016) *Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione*  
[https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2\\_2016-041116\\_Parte15.pdf](https://www.siped.it/wp-content/uploads/2016/11/pedagogia-2_2016-041116_Parte15.pdf)

Macchia, V., Guerrini, V. ., Cotza, V. . ., & Schlauch, M. . (2021). From critical issues to opportunities: The challenges for a sustainable school at the time of COVID-19. *Formazione & Insegnamento, 19*(1 Tome II), 786–796.  
[https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_67](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_67)

Martin, M., T., Koma, V., T., Segon, Bertolo, S. *Quaderni di orientamento, Orientamento e scuola Didattica a distanza*  
[https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/FOGLIA10/allegati/Quaderni-orientamento\\_56.pdf](https://www.regione.fvg.it/rafv/export/sites/default/RAFVG/istruzione-ricerca/regione-per-orientatori/FOGLIA10/allegati/Quaderni-orientamento_56.pdf)

Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L., G., Kardefelt-Winther, D. (febbraio 2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*.  
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/la-didattica-a-distanza-durante-l%E2%80%99emergenza-COVID-19-l'esperienza-italiana.pdf>

Ministero dell'istruzione e del Merito, *Piano Nazionale Scuola Digitale*  
<https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>

O'Dowd, R., Sauro, S., Spector-Cohen, E., (16 ottobre 2019) *The Role of Pedagogical Mentoring in Virtual Exchange*  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.543>

Paudice, F. (22 aprile 2021). *Le carenze della scuola italiana: il quadro secondo i dati OCSE*. <https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-archivio-studi-e-analisi-le-carenze-della-scuola-italiana-il-quadro-secondo-i-dati-ocse>

Petrocelli, C. (15 febbraio 2021) *La prima DAD della storia: l'apprendimento a distanza nell'epidemia di polio*.

<https://www.saperescienza.it/rubriche/scienza-e-societa/la-prima-dad-della-storia-l-apprendimento-a-distanza-nell-epidemia-di-polio/2803-la-prima-dad-della-storia-l-apprendimento-a-distanza-nell-epidemia-di-polio>

Pfefferbaum, B., M.D., J., D., S. North, C., M.D., M.P.E. (6 agosto 2020). *Mental Health and the Covid-19 Pandemic*  
<https://www.nejm.org/doi/10.1056/NEJMp2008017>

Pitassi, E. (3 dicembre 2019) *Il Modello 70:20: 10 che cos'è e come si applica all'e-learning*  
<https://www.emathe.it/il-modello-702010-come-si-applica-allelearning/>

Posey, A. Universal Design for Learning (UDL) : a teacher guide  
<https://www.understood.org/en/articles/understanding-universal-design-for-learning>

Portelli, M. (aprile 2021). *E-learning: cos'è e come funziona. La guida completa*.  
<https://www.froglearning.it/e-learning/>

Prette, V., (4 giugno 2020). *Save the Children guarda alla gamification e game-based learning*  
<https://www.gameifications.com/tag/miur/>

Ramella, F., Rostan, M. (21 settembre 2020). *Universi- dad: gli accademici italiani e la didattica a distanza*. <https://www.rivistailmulino.it/a/universi-dad>

Ranieri, M., Gaggioli, C., Borges, M., K. (2 settembre 2020) *La didattica alla prova del Covid-19 Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100128&script=sci\\_arttext&tlng=it](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092020000100128&script=sci_arttext&tlng=it)

Report: The Great Digital Divide (5 maggio 2020)  
<https://www.capgemini.com/it-it/news/comunicati-stampa/capgemini-report-the-great-digital-divide/>

Rigo, R. (n.b.) L'analisi formativa della disciplina nella didattica per padronanze  
[http://www.univirtual.it/red/files/file/R\\_Rigo-analisi\\_formativa\\_disciplina.pdf](http://www.univirtual.it/red/files/file/R_Rigo-analisi_formativa_disciplina.pdf)

Rompianesi, T., (9-10 settembre 2021) *La scuola ai tempi della DAD, Atti del convegno Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia Romagna, una ricerca sul campo*  
<http://amsacta.unibo.it/6836/1/Rompianesi%20T.%20%282021%29%20-%20La%20scuola%20ai%20tempi%20della%20DAD.pdf>

T4child *DAD: non un ostacolo ma un'opportunità*  
<https://www.time4child.com/dad-non-un-ostacolo-ma-una-opportunita/>

Saettone, L. (11 febbraio 2021) *Gamification a scuola: come applicare le meccaniche del game design per stimolare l'apprendimento. Dal 2010 la gamification è diventata una metodologia didattica: come applicare le dinamiche dei videogiochi per stimolare l'apprendimento a scuola? Tutti i vantaggi, gli esempi pratici e i lati oscuri del modello di innovazione costruttivista*  
<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/gamification/>

Save the Children (16 aprile 2020). *Game based learning, Gamification e didattica: cosa sono*  
<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/game-based-learning-gamification-e-didattica-cosa-sono>

Science Direct International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013) *Soft Skills Development to Enhance Teachers' Competencies in Primary Schools*

Segatto, M. (3 giugno 2022). *Guida ai Serious Game*.  
<https://www.projectfun.it/serious-game/guida/>

Silva, R. (n.d.). *Didattica a distanza e diritto allo studio all'epoca del covid-19*  
<http://files.spazioweb.it/23/15/23154cef-7796-4837-af4a-a87ee829402e.pdf>

Sirem Società italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale, *Il manifesto della didattica a distanza*  
<https://sirem.org/>

VirgilioNotizie (10 marzo 2022) *Istruzione: le sfide della dad si vincono con la gamification e le soft skill. Il nuovo report di Cambridge University Press and Assessment svela il futuro dell'insegnamento*  
<https://notizie.virgilio.it/istruzione-sfide-della-dad-si-vincono-con-gamification-soft-skill-1523974>

Vocabolario online Treccani *Scuola*  
<https://www.treccani.it/vocabolario/scuola/>

Somprach, Kanokorna,, Popoonsak, Pongtorna, Sombatteera, Sujanyac, (2013).

*Soft Skills Development to Enhance Teachers' Competencies in Primary Schools*

*International Conference on Education & Educational Psychology 2013 ICEEPSY*

<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814012579?token=71525A69D028DDE331F30EE4BC6A4E549414383593E97013B5B6A8E0EB981E4B35F4E06B9F96B8C390F8711898E7F168&originRegion=eu-west-1&originCreation=20230106105932>

Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006  
competenze chiave per l'apprendimento permanente

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO#:~:text=Il%20quadro%20di%20riferimento%20delinea,7\)%20spirito%20di%20iniziativa%20e](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=RO#:~:text=Il%20quadro%20di%20riferimento%20delinea,7)%20spirito%20di%20iniziativa%20e)

## Ringraziamenti

Innanzitutto, i miei sentiti ringraziamenti e riconoscimenti alle due professoresse che si sono occupate di seguirmi durante questo percorso di laurea: la professoressa Valentina Grion che anche se esterna al mio corso, ha sempre trovato un momento di confronto e di attenzione per me e il mio elaborato e un ringraziamento alla professoressa Natasha Bobbo. Ringrazio entrambe per la disponibilità dimostrata.

Questo percorso di laurea è stato tante cose, ma di sicuro non è stato facile: una strada tortuosa, lo studio incastrato a fatica tra moka di caffè serali e nel weekend, dopo una settimana densa di lavoro e di prima esperienza per la professione che considero la più bella che avrei mai potuto fare (e anche essere) nella vita. Tanti sacrifici, le corse a prendere treni, contare tutto su google maps per arrivare alle sedi dei vari esami (vero Martina?). Ma non è un percorso che dimenticherò tanto facilmente.

La mia vita è cambiata radicalmente lungo questo cammino: un lutto importante e improvviso a un passo dalla conclusione, una famiglia spezzata dal dolore, una montagna di problemi, una casa da salvare, una terapia di mezzo e le lacrime da lasciar correre.

Prima di tutto, papà, vorrei farti sapere che ce l'ho fatta, ho finito anche questo percorso di studi e credo che tu sia fiero di me: sono felice, sempre un po' incasinata e no, mai zitta, parlo ancora molto. Spero che il mio bacio ti arrivi ovunque tu sia, anche se so che sei qui con me. Sempre.

A mia mamma, Roberto, Anna, Giorgio e Sergio: so che sopportarmi non è mai stato semplice, la vita ha provato a farci molto male e di fatto ci è riuscita, ma siamo ancora qui, siamo ancora vivi e io vi sono grata per tutta la pazienza e l'interesse che avete sempre dimostrato nei miei confronti. Veronica e Alessia, vi voglio molto bene e, se vi è possibile, non lasciate i miei fratelli! Simone, sei ancora in tempo per convincere Anna a diventare un po' più affettuosa! Ma io lo so che la ami esattamente per così com'è, quella diva lì. Anna, sono convinta che papà sia fiero di entrambe...io le fragole tagliate che preparava per te, le vedo ancora. Fai la vita che ti appassiona, io sono orgogliosa di te, anche se proviamo Amore per cose e ambiti diversi, resta così tenace.

Grazie Samy, per esserti riavvicinata a me in un momento sicuramente molto particolare nella mia vita, ma per avermi dimostrato tutto l'affetto e la cura che da cugina e amica potevi dedicarmi, dimostrandomi che sono ancora la tua Chibiusa. Quale bottiglia scoppierà adesso? È tutto magia ed energia e tu lo sai bene.

Durante quest'ultimo anno ho tagliato un sacco di rapporti, diverse persone che credevo fondamentali nella mia vita, mi hanno dato prova dell'incontrario, ma non importa, hanno lasciato più spazio e luce ad altre. Io so che ho degli Amici che posso definire la mia seconda Famiglia: Serena, Selene, Merchi, Marco, Alberto, mi avete raccolta come fossi un uccellino ferito quando ne avevo più bisogno. Vi siete presi cura di me, aspettando con pazienza che passasse il flusso del dolore. Siamo tutti un po' come le fate ignoranti, e non esistono parole abbastanza grandi per sottolineare quanto vi sia grata e quanto vi Ami. Ma, a proposito di famiglia Martina e Federico, adoro vostro figlio che considero a tutti gli effetti mio nipote e adoro voi, a casa vostra mi sento come a casa mia, spero che proviate lo stesso. Quello che ci lega è importante e si può sentire. Laura, condividiamo entrambe una grande Passione che spesso e volentieri ci fa soffrire e ci fa arrivare a un passo dal bornout: ma sappiamo anche cogliere e piangere, quando ci ricordiamo perché ne valga la pena. Ed è questo che ci dà forza, ci ricarica e spinge avanti, parla ancora con me.

Grazie Daniele, hai issato le vele al vento giusto per me un migliaio di volte, prendendoti anche i temporali, tu sai. Dirti "Grazie", non basterà mai.

Eva, sei stata una collega d'ispirazione e con te ho imparato tantissime cose nuove, sei come il bicchiere di vino rosso accompagnato dalla carne giusta. Carla, Lucia, Cristina, Dory: siete state colleghe di estrema importanza, tutte per motivi diversi, tutte indispensabili. Lavorare insieme è stato un vero e proprio piacere. Piangere e ridere insieme, non è mai stato così interessante.

Grazie anche a tutto il supporto di amiche che non vedo e frequento quanto vorrei: Jennifer, Giada. Non ho mai smesso di pensarvi, volevo vi fosse chiaro.

La mia Fatica e il mio Tempo vanno alla ragione dei miei sforzi, sempre dalla parte degli "ultimi", quelli con cui la mia storia professionale è cominciata: a Bernard, Melissa, Veronica, Iria e Gaia, vi auguro il riscatto che la vita vi deve, e ogni Bene.



