

# Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca

DAVIDE CAPPERUCCI

Associato di Pedagogia sperimentale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: [davide.capperucci@unifi.it](mailto:davide.capperucci@unifi.it)

**Abstract.** This paper investigates the strengths and weaknesses of distance learning at the time of Covid-19 starting from the contribution provided by empirical research in education, with particular reference to the results of the national research conducted by SIRD (Italian Educational Research Society) on this issue during the lockdown period.

**Keywords.** Covid-19 - Pandemic - Distance learning – Didactics - School - Teaching and learning

---

Come sostiene Alessandro Mariani, la pandemia causata dal Covid-19 ha prodotto effetti su molteplici “universi”, “da quello medico a quello sanitario, da quello politico a quello economico, da quello mediatico a quello civile, da quello culturale a quello delle scienze umane e sociali” (2020, p. 5). Anche il mondo dell’istruzione e della didattica hanno dovuto fare i conti con le difficoltà legate al diffondersi del virus.

Se in passato altre forme pandemiche hanno provocato problemi sanitari di ampia portata e conseguenze devastanti su molte popolazioni, soprattutto nel continente asiatico e in quello africano, almeno negli ultimi cinquant’anni è difficile immaginare un altro evento, capace di mettere in ginocchio il Nord tanto quanto il Sud del pianeta, paesi ricchi e poveri, persone di differenti età e condizioni sociali. Oggi tutti quanti dobbiamo fare i conti con questa “micro-particella gelatinosa”, come l’ha definita la virologia Ilaria Capua del One health Center of Excellence dell’Università della Florida (Capua, 2020), che per l’opinione pubblica è diventata “*il virus*”.

In quello che sta succedendo, diversamente da quanto sostengono le teorie apocalittiche e le *fake news* complottiste che popolano la rete, non si nasconde un disegno superiore secondo il quale saranno le forze della natura, laddove i comportamenti umani e la politica hanno fallito, a reintrodurre un’idea di società e di mondo più democratici e equi di quelli prodotti fino ad oggi. Neanche il Covid-19, infatti, si comporta allo stesso modo con tutti coloro che incontra: le difese di cui disponiamo restano comunque impari, sono distribuite in maniera diversa tra le persone, differenti sono le conseguenze, talvolta letali, che esso produce e non dobbiamo certo ricordare le file di camion militari che nei mesi scorsi hanno attraversato la città di Bergamo e le statistiche sugli anziani deceduti nelle R.S.A. per comprendere quanto tutto ciò sia drammaticamente vero. Di fronte a questo scenario di paura, impotenza e dolore per le perdite che stiamo subendo,

la ricerca pedagogico-didattica quale contributo può fornire all'educazione in tempi di pandemia? In che modo grazie alla ricerca educativa possiamo fronteggiare l'eccezionalità della situazione che stiamo attraversando così da limitare i danni esistenziali, sanitari e apprenditivi a cui anche le giovani generazioni sono esposte in questo momento? Come pedagogisti e didatti, ma ancor prima come intellettuali e cittadini, abbiamo di fronte a noi due direzioni: quella della *responsabilità* e quella della *ricerca* (Arendt, 2001; Lucisano, 2014). Complementari tra loro, possono contribuire a supportare le scelte educative delle scuole, delle università, degli insegnanti e dei giovani che si trovano ad operare e ad apprendere in condizioni di emergenza.

La direzione della responsabilità va percorsa sia a livello personale che professionale. Nel primo caso essa rimanda all'assunzione di scelte consapevoli e rispettose del bene del singolo e della collettività, soprattutto in questo particolare frangente in cui le scelte di ognuno incidono sulla qualità della vita e sulla salute di altre persone. Nel secondo caso essa rimanda ai "significati dell'atto educativo", che assumono un valore trasformativo e emancipativo sia dei contesti che delle persone che si trovano a vivere la pandemia (Mezirow, 2003). Questa attenzione ai significati dell'educazione riguarda tutti i livelli e tutti i contesti formativi, dal nido all'università, nel momento in cui chi vi opera si fa carico dei bisogni formativi dei soggetti, si impegna a garantire un'offerta formativa concepita come "spazio" di condivisione e di cura, come strumento di riscatto dallo smarrimento e dall'isolamento che accomuna giovani, adulti, anziani, e si adopera a mantenere in vita relazioni, processi, prodotti dell'apprendimento. Tutto ciò chiama in causa anche la seconda direzione che come pedagogisti e didatti non possiamo non intraprendere, ovvero quella relativa al progresso della ricerca scientifica applicata alla didattica, sia sul fronte teorico che su quello empirico. La ricerca didattica contemporanea si articola in molteplici sentieri euristici, come ci ricorda Giuliano Franceschini (2020), che hanno a che fare con lo studio di nuovi modi di "fare educazione", l'elaborazione di strategie di insegnamento-apprendimento, pratiche efficaci, metodologie inclusive, modelli e strumenti di valutazione, a cui oggi - ancora più che in passato - è importante associare un uso critico dei dispositivi di didattica a distanza (DAD) da impiegare anche oltre l'emergenza.

Il diffondersi del Corona virus, prima a marzo del 2020 poi con la ripresa dei contagi durante il periodo invernale, ha inciso pesantemente sul regolare funzionamento della scuola e dell'università, con il graduale passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza, fino all'applicazione di modelli duali che hanno previsto la compresenza di entrambi i formati. Se in passato la didattica a distanza è stata una delle possibili alternative di formazione, più utilizzata nella scuola secondaria, nelle università e nell'educazione degli adulti, con la pandemia e la chiusura delle scuole è diventata l'unica modalità per continuare a garantire la prosecuzione delle attività didattiche. In questa direzione si sono orientati i provvedimenti del Governo e del Ministero. Inizialmente, con il decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, articolo 1, comma 2, lettera p), è stata riconosciuta, su tutto il territorio nazionale, la possibilità di svolgere "a distanza" le attività didattiche delle scuole di ogni grado, in seguito il DM 26 giugno 2020, n. 39 ha fornito un quadro di riferimento a partire dal quale progettare la ripresa delle attività scolastiche nel mese di settembre. Detto decreto ha previsto la predisposizione, da parte di tutte le scuole, di un *Piano scolastico per la didattica digitale integrata*, che è stato ulteriormente dettaglia-

to dalle “Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI)”, da adottare in modalità complementare alla didattica in presenza nelle scuole secondarie di secondo grado, nonché dalle istituzioni scolastiche di qualsiasi grado per necessità di contenimento del contagio o in caso di ulteriori sospensioni totali delle attività didattiche a causa dell’aggravarsi delle condizioni epidemiologiche. Già dalla fine del mese di ottobre, le ordinanze dei governatori delle Regioni più colpite hanno previsto il passaggio dal 75% di didattica a distanza per le scuole superiori, disposto dal Dpcm 24 ottobre 2020, al 100% a seguito della chiusura totale delle scuole.

Per assicurare il diritto allo studio, nonostante le limitazioni e le esigenze di distanziamento imposte dalla pandemia, le proposte governative si sono orientate verso una didattica digitale integrata, che ha previsto un bilanciamento tra attività sincrone e asincrone, secondo paradigmi di *blended learning* già sperimentati (Garrison e Kanuka, 2004; Picciano, Dziuban e Graham, 2013), e la sperimentazione di un sistema duale, diffusosi maggiormente a livello universitario, in cui i suddetti modelli sono stati erogati in parallelo per garantire maggiori condizioni di sicurezza, opportunità di accesso all’offerta formativa e riduzione degli spostamenti. La didattica digitale integrata (DDI), talvolta con eccessivo entusiasmo, è stata definita a livello ministeriale come una “metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento”. Questa lettura della DDI sembra ignorare i limiti organizzativi e gestionali ad essa connessi, nonché le difficoltà logistiche legate alla connettività e le condizioni di arretratezza delle infrastrutture informatico-tecnologiche che in alcuni casi ne hanno ridotto pesantemente la fruibilità. Quanto all’efficacia didattica di questa modalità di insegnamento-apprendimento sono ancora pochi i dati di ricerca disponibili per valutare in modo affidabile l’impatto che essa può avere sullo sviluppo di conoscenze e competenze, sia sul fronte della scuola che su quello dell’università. In virtù di questo è opportuno assumere la “postura di ricerca”, a cui si è fatto riferimento in precedenza, allo scopo di rilevare le criticità legate all’uso della didattica a distanza in condizioni estreme e particolari come quelle riconducibili ad una pandemia (Hevner, 2007; Yelland, Cope e Kalantzis, 2008; CAST, 2011). A riguardo non sono molti gli studi presenti nella letteratura nazionale e internazionale, ragione per cui è importante prendere a riferimento quelle indagini che allo stato attuale sono in grado di fornirci informazioni, seppur da approfondire, rispetto ad un fenomeno come l’uso della DAD in situazioni di pandemia, che altrimenti non saremmo in grado di leggere e di interpretare secondo la lente della scienza (Ranieri e Gaggioli, 2020).

In questo frangente vogliamo riferirci in particolar modo alla ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) dal titolo “Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19”, realizzata in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM), che ha visto la partecipazione di diverse Università italiane. La suddetta ricerca non ha inteso valutare l’operato del Ministero, delle scuole e tantomeno degli insegnanti nel momento in cui, a seguito del *lockdown*, si è passati dalla didattica in presenza alla didattica a distanza, bensì mettere a fuoco quanto è successo alla scuola italiana e alla didattica nella primavera del 2020, ponendo attenzione a quanto è stato possibile realizzare nel periodo di emergenza COVID-19 (Lucisano, 2020).

Alla ricerca hanno preso parte 16.133 insegnanti (curricolari e di sostegno, titolari e supplenti), pari al 2% del totale degli insegnanti italiani, residenti in 1.834 Comuni (il 23% di tutti quelli italiani), con una copertura di tutte le regioni del Paese. Nel dettaglio sono stati raggiunti 1.910 insegnanti di scuola dell'infanzia, 6.831 di scuola primaria, 4.003 di scuola secondaria di primo grado, 3.272 di scuola secondaria di secondo grado e 117 in servizio nei C.P.I.A., nella formazione professionale e nell'educazione degli adulti. La ricerca è stata realizzata a partire dalla somministrazione di un questionario da compilare on-line, composto da 122 item con 6 domande aperte. La compilazione dei questionari è avvenuta tra l'8 aprile e il 15 giugno 2020 in un intervallo temporale di 11 settimane. Gli insegnanti che hanno risposto non costituiscono un campione rappresentativo della popolazione degli insegnanti italiani, ciò richiede cautela nell'interpretazione dei dati a livello nazionale, poiché coloro che hanno risposto erano docenti già in contatto con la società pedagogica o membri di associazioni insegnanti, e quindi potenzialmente più attivi e impegnati. Nonostante ciò la ricerca costituisce un'esperienza particolarmente significativa che grazie ai dati raccolti fornisce una prima restituzione della situazione vissuta da molte scuole e da migliaia di insegnanti in un momento storico in cui i modelli didattici consolidati sono saltati completamente, catapultandoci in un tipo di scuola e di realtà del tutto inedite che occorre indagare e conoscere per poter affrontare responsabilmente i mesi che ancora ci separano dal superamento della pandemia.

Il questionario è stato strutturato attorno a dieci assi principali di seguito riportati: 1. L'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; 2. Gli strumenti tecnologici utilizzati; 3. Le modalità di svolgimento della didattica sincrona e asincrona; 4. Le strategie didattiche utilizzate; 5. La preparazione degli insegnanti a svolgere la didattica a distanza; 6. Le criticità incontrate nella didattica a distanza; 7. La qualità delle forme di collaborazione attivate; 8. I problemi incontrati nella valutazione degli studenti; 9. Gli interventi realizzati per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali; 10. La valutazione complessiva dell'esperienza.

In questa sede non ci interessa condurre un'analisi puntuale delle risposte a ciascuna domanda, comunque reperibile sul sito della SIRD ([www.sird.it](http://www.sird.it)), quanto sintetizzare alcuni dati significativi che la ricerca ha messo in evidenza e che possono risultare utili ai fini di una riflessione più ampia sulle criticità e sui punti di forza della DAD.

Si riportano di seguito i punti di maggiore interesse che la ricerca è riuscita a mettere in luce.

*1. Aumento del carico di lavoro e rimodulazione della programmazione didattica.* L'emergenza Covid ha richiesto agli insegnanti di ripensare la didattica e l'offerta formativa sia sul fronte dei contenuti che su quello delle metodologie/attività didattiche nel passaggio da una didattica in presenza, o *blended* nel migliore dei casi, ad una didattica interamente a distanza. Questo ha prodotto un aumento dei tempi di progettazione degli interventi e di predisposizione dei materiali, con un conseguente incremento del carico di lavoro. Per quanto riguarda la rimodulazione della programmazione didattica, rilevata a partire dalle risposte al questionario attraverso una scala Likert a 5 passi, emerge come gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria siano dovuti intervenire in misura maggiore, ridefinendo quanto pianificato in precedenza in un tempo molto breve e contestualmente alla verifica della funzionalità degli strumenti. Tutto ciò ha comportato, soprattutto nella scuola primaria, un incremento del monte ore effettivo (4.1). Sus-

sistono differenze significative tra i diversi ordini di scuola, infatti, i valori medi di scala riferiti alla rimodulazione della programmazione sono superiori nella scuola dell'infanzia (3.8) e in quella primaria (3.8) rispetto a quelli della scuola secondaria di primo (3.6) e secondo grado (3.7) ed evidenziano un maggiore impegno nella ridefinizione degli obiettivi di apprendimento, delle strategie didattiche, delle modalità di valutazione e del tempo dedicato al lavoro collegiale.

2. *Uso degli strumenti tecnologici e raggiungibilità della DAD.* La DAD per essere utilizzata 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.*) (D'Alonzo, 2017). Dalle risposte dell'intera unità di analisi emerge come gli strumenti più utilizzati siano state le piattaforme digitali, seguite dagli strumenti di messaggistica istantanea, mentre tra i dispositivi scarsamente utilizzati vi sono i Social e i siti della scuola, che notoriamente assolvono ad una funzione più amministrativa che didattica. Anche in questo caso sussistono differenze significative riguardo alla scelta degli strumenti da parte degli insegnanti in base ai cicli scolastici. Nella scuola per l'infanzia al primo posto nelle scelte operate dagli insegnanti troviamo le chat (4.3), seguite dal telefono (3.6), impiegati soprattutto per i contatti con le famiglie. Nella scuola primaria dopo le chat (4.0), troviamo le mail (3.8) ed il registro elettronico (3.8); diversamente nella scuola secondaria al primo posto vengono confermate le piattaforme digitali (4.5), assieme alle classi virtuali e al registro elettronico. In maniera piuttosto diffusa si riscontra un'inadeguatezza della preparazione dei docenti nell'uso delle TIC, ciò emerge in maniera più forte nei gradi iniziali del sistema d'istruzione. Si esprime positivamente rispetto al proprio grado di preparazione il 9,9% degli insegnanti della scuola dell'infanzia, mentre la percentuale sale al 23,4% nella scuola secondaria di secondo grado. Le differenze si accentuano anche in relazione all'aver avuto o meno esperienze dirette di didattica a distanza. Solo il 6% delle insegnanti di scuola dell'infanzia, infatti, afferma di averne avute, mentre gli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado raggiungono il 30%. Un dato incoraggiante emerge rispetto alla volontà degli insegnanti di integrare la didattica in presenza con forme di didattica a distanza anche dopo l'emergenza, facendo tesoro delle competenze legate all'uso delle TIC acquisite durante la pandemia. In tutti gli ordini e gradi scolastici, ad eccezione della scuola dell'infanzia dove la percentuale è leggermente inferiore (pari al 39,4%), le risposte al questionario indicano che per oltre la metà degli insegnanti l'esperienza della DAD è stata frutto di apprendimenti che ritengono utili anche per il futuro.

Un aspetto ricorrente messo in evidenza dalla presente ricerca è l'importanza della presenza di una rete infrastrutturale e di una connettività efficienti per rendere sostenibili le attività didattiche a distanza, aspetto che durante il *lockdown* ha colto impreparate molte aree del territorio nazionale e di conseguenza anche molte scuole che hanno subito la mancanza di connessioni adeguate alla rete internet. Tutto ciò pone evidenti problemi di raggiungibilità e accessibilità. Secondo la stima dei partecipanti alla ricerca, infatti, un quarto degli studenti è stato raggiunto parzialmente (18%) o per nulla (8%) dall'insegnamento a distanza, mentre la percentuale sale al 37% nella scuola dell'infanzia. Alcune aree regionali del Sud e delle Isole presentano percentuali di disagio significativamente più alte del resto del paese. Complessivamente circa due milioni di studenti durante il *lockdown* hanno avuto un'esperienza di scuola poco o per nulla adeguata (Cirelli, 2020).

3. *Strategie didattiche, modalità di valutazione degli studenti e interventi per alunni con DSA e BES.* La letteratura internazionale e nazionale è concorde nell'affermare come la didattica in presenza e quella a distanza non possano avvalersi delle stesse attività e dei medesimi strumenti (Rossi, 2016, 2017; Crispiani e Rossi, 2006; Galdieri, 2020; Limone e Pace, 2015; Goodyear, 2005; Graham, 2013; Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond, 2020; Jewitt, 2008; Stahl, Koschmann, e Suthers, 2006). Per quanto riguarda le strategie didattiche le risposte al questionario attestano come la situazione di emergenza generata dal Covid abbia determinato un impiego maggiore di modalità trasmissive rispetto a quelle interattive. Questo dato può essere spiegato sia in base alle difficoltà che una parte dei docenti incontra solitamente nell'uso interattivo delle TIC, sia dalla volontà di ricorrere a forme didattiche maggiormente sperimentate e consolidate a fronte di una situazione generale di per sé più incerta di quella ordinaria. Quello che emerge è un ricorso diffuso a modalità tradizionali di insegnamento anche in quegli ordini scolastici, come la scuole dell'infanzia e la scuola primaria, dove le metodologie attive e partecipative sono maggiormente presenti. Come sostiene Lucisano: "La difficoltà di rapportarsi con gli studenti e di ottenere da loro interazioni e risposte attraverso l'uso di strumenti telematici ha comportato una regressione verso le forme tradizionali o trasmissive delle modalità didattiche" (2020, p. 12).

Le risposte degli insegnanti, ordinate secondo la media di ciascun item, evidenziano quindi come le modalità didattiche trasmissive siano state quelle maggiormente utilizzate, aspetto che accomuna tutti gli ordini e gradi scolastici. Al primo posto troviamo la "trasmissione ragionata di materiali (accompagnata da indicazioni specifiche)" (4.3), seguita nell'ordine da: "spiegazioni in presenza (video lezioni)" (4.0), "intervento successivo alla spiegazione (chiarimento, restituzione)" (4.0), "interventi di spiegazione scritta dei materiali trasmessi" (3.7), "compiti a casa e studio individuale" (3.6), "libri di testo" (3.4), "spiegazioni registrate (audio o video) in differita" (3.3). Tra le modalità meno scelte dai docenti figurano: "Presentazioni di lavori individuali da parte di studenti o gruppi" (2.3), "Classe capovolta" (2.0), "Discussione collettiva sincrona (in presenza)" (2.0), "Lavori di gruppo non strutturato" (2.0), "Laboratori virtuali" (1.9), "Presentazione di lavori di gruppo da parte di studenti" (1.8). Questa tendenza è presente anche nella scuola secondaria di primo grado che tende ad allinearsi alla secondaria di secondo grado piuttosto che alla scuola primaria.

La valutazione, che persino nella didattica in presenza risulta essere spesso uno dei punti deboli della scuola italiana (Vertecchi, 2003; Domenici, 1993), anche nella DAD ha rappresentato uno degli aspetti di maggiore difficoltà per gli insegnanti. Le domande del questionario puntavano ad indagare soprattutto le modalità di valutazione del profitto e le tipologie di strumenti utilizzati a tale scopo. La maggior parte degli insegnanti ha dichiarato di avere seguito le indicazioni del collegio docenti (87%) e del Ministero (74%) e di aver dovuto cambiare i criteri impiegati rispetto all'esperienza precedente (73%). Tra le modalità di valutazione più utilizzate, anche in questo caso, hanno prevalso quelle tradizionali, come i compiti scritti (71,5%) e le interrogazioni orali (64,3%), seguite da ricerche e altri lavori pratici (63,7%), test (61,0%), concludono l'elenco le rubriche (53,0%), le modalità di autovalutazione (44,1%) e i lavori di gruppo (24,3%). Da un'analisi delle risposte per ordine di scuola si evince come anche per la scuola primaria, in cui normalmente sono presenti forme di didattica attiva, sia stato problematico realizzare attività di

lavoro di gruppo, mentre più diffuso sembra essere il ricorso a forme di autovalutazione condivise con gli alunni. In questo caso minore è l'uso delle interrogazioni, che invece risulta essere molto alto nella secondaria di secondo grado. Il ricorso a compiti scritti, test e l'uso di ricerche e lavori pratici per la valutazione è più presente nella scuola secondaria di primo grado.

Il lavoro di rimodulazione della programmazione didattica ha riguardato anche gli interventi destinati agli studenti con DSA e BES, questo è avvenuto nel 55% dei casi per quanto riguarda i PEI e in misura minore, per il 44% dei casi, per i PDP. Nella maggior parte dei casi si è intervenuti con la predisposizione di ulteriore materiale personalizzato (per il 71,2% dei casi nella scuola dell'infanzia, l'85,5% nella scuola primaria, l'86,8% nella scuola secondaria di primo grado, il 67,7% nella scuola secondaria di secondo grado) e specifiche modalità di contatto tra l'alunno e il docente attraverso il coinvolgimento delle famiglie (per il 77,2% dei casi nella scuola dell'infanzia, l'87,4% nella scuola primaria, l'84,8% nella scuola secondaria di primo grado, il 65,6% nella scuola secondaria di secondo grado). Sempre dall'analisi per ordine e grado scolastico, è negli istituti comprensivi che sembra essere presente una maggiore attenzione e attivazione rispetto ai processi di inclusione connessi alla DAD. La percezione dell'importanza di questi interventi è diversa se a valutarli sono gli insegnanti curricolari o gli insegnanti di sostegno. Solo nella dell'infanzia si registra una sostanziale condivisione degli interventi tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, nella primaria e secondaria di primo grado si evidenzia uno scostamento significativo che diventa assai più evidente nella scuola secondaria di secondo grado.

Nel complesso, la novità rappresentata dalla DAD sembra non aver incentivato l'innovatività nella didattica, per cui sia sul fronte delle strategie didattiche che su quello della valutazione gli insegnanti hanno privilegiato strumenti e approcci metodologici tradizionali centrati sulla trasmissione piuttosto che sull'interazione e la partecipazione. Su questo pare abbia inciso significativamente la capacità di utilizzare in maniera competente e interattiva le possibilità offerte dalle piattaforme in uso.

4. *La collaborazione interna e esterna.* In una situazione emergenziale come quella creata da una pandemia la collaborazione tra le parti che compongono un sistema rappresenta una dimensione strategica affinché le attività e le finalità di un'organizzazione possano essere portate avanti (Giuffrida, 2018). Questo ha riguardato anche il funzionamento della scuola e della didattica nel periodo di *lockdown*. Le domande del questionario hanno analizzato il grado di collaborazione sia internamente che esternamente alla scuola. Nel primo caso i dati raccolti sono mediamente positivi, infatti il 67% degli insegnanti ha dichiarato di avere collaborato abbastanza o molto con il consiglio di classe, sebbene almeno 3 insegnanti su 10 abbiano invece valutato sporadica o nulla questa collaborazione. Analizzando le scale per ordine di scuola, si riscontra come la collaborazione con i consigli di classe sia stata percepita in modo maggiore nella scuola dell'infanzia (3.8), primaria (3.8) e secondaria di primo grado (3.7) e in misura significativamente minore nella secondaria di secondo grado (3.2). Anche la collaborazione con il coordinatore di classe sembra aver avuto poca incidenza per il 35% degli insegnanti e quella con il colleghi della stessa disciplina o Dipartimento per il 46%. Di segno negativo è anche il rapporto con figure specifiche come l'animatore digitale, che per la didattica a distanza avrebbe potuto fornire un apporto significativo; coloro che rispondono di avere intera-

gito per niente, poco o qualche volta con questa figura sono oltre il 67%. La lettura di questi dati mette in evidenza una certa difficoltà nel mantenere alta la collegialità e l'unitarietà della scuola, la relazione insegnante-alunno è spesso mantenuta a livello individuale, mancano pertanto strategie condivise di comunicazione e di organizzazione della DAD. Nel complesso i rapporti con la dirigenza e lo staff di direzione sembrano essere abbastanza positivi.

Nella collaborazione esterna è dove sono stati evidenziati più problemi, soprattutto per quanto riguarda i rapporti scuola-famiglia. Nella scuola dell'infanzia e nella primaria si evidenzia una maggiore collaborazione con le famiglie, in questi casi infatti i valori medi delle scale di collaborazione per ciclo scolastico sono rispettivamente di 3.4 e 3.5, che scendono a 2.6 nella scuola secondaria di secondo grado e a 2.0 in quella di secondo grado.

I dati che la ricerca condotta dalla SIRD ha raccolto sono assolutamente preziosi per la ricchezza di informazioni che ci restituiscono. Seppur bisognosi di ulteriori analisi, approfondimenti statistici e integrazioni - anche attraverso strumenti qualitativi quali domande aperte e focus-group, previsti dalla seconda fase della ricerca - essi forniscono informazioni utili per i decisori politici, per le scuole e per gli insegnanti che continueranno ad essere impegnati in attività di didattica a distanza. La pandemia, infatti, ha enfatizzato alcune fragilità storiche del nostro sistema scolastico, ben evidenziate dalla ricerca in questione, come la presenza di dotazioni organiche inadeguate e condizionate dal precariato, l'inadeguatezza dell'edilizia scolastica, la mancanza di risorse, l'assenza o scarsa qualità di connettività alla rete che ha costretto all'isolamento migliaia di studenti, l'inadeguata preparazione iniziale e in servizio del corpo docente rispetto all'uso delle TIC e della didattica a distanza, la necessità di implementare le competenze dei docenti rispetto ai processi di valutazione del profitto degli studenti ancor più se riferiti alla DAD.

Le risposte al questionario descrivono in maniera piuttosto chiara le criticità che gli insegnanti hanno incontrato nella realizzazione di interventi di didattica a distanza. In estrema sintesi, a fronte di una valutazione nel complesso positiva che gli insegnanti fanno rispetto all'attivazione del corpo docente nella fase di emergenza, a cui ha corrisposto un considerevole carico di lavoro aggiuntivo rispetto alla didattica in presenza, non si registrano risultati altrettanto positivi rispetto alla qualità dell'esperienza vissuta durante il *lockdown* e rispetto alla qualità della DAD erogata, che presenta ampi margini di miglioramento per quanto riguarda l'efficacia per l'apprendimento, le forme di interazione e comunicazione, l'autonomia degli studenti, l'inclusione. Questi sono gli aspetti che occorre considerare seriamente per incrementare il funzionamento della didattica a distanza e l'incidenza che questa può avere sulla formazione dei giovani.

Nel concludere la riflessione proposta in queste pagine, occorre richiamare nuovamente il valore centrale che la ricerca ha per l'istruzione, per la cultura, per la salute e per l'economia di un paese, ancor più in una situazione di emergenza come quella che sta attraversando tutto il mondo (Williamson, Eynon e Potter, 2020). I prodotti della ricerca, compresi quelli illustrati in questo contributo, sono importanti e occorre che siano tenuti presenti rispetto a tre finalità:

- definire le politiche innovative, informate da evidenze scientifiche, per la scuola durante (e dopo) la pandemia;
- fornire alle istituzioni scolastiche linee guida efficaci su come realizzare la didattica a distanza;



- supportare il lavoro degli insegnanti impegnati nella progettazione, attuazione e valutazione di azioni didattiche che, anche se condotte attraverso la DAD, non possono rinunciare a sviluppare apprendimenti di qualità.

Il danno culturale e formativo che nel lungo periodo la pandemia potrebbe lasciarci in eredità, infatti, potrebbe essere molto più grave di quello sanitario ed economico. Per evitare tutto questo occorre guardare al futuro, al superamento delle difficoltà imposte dalla contingenza che gli uomini e le organizzazioni stanno vivendo, immaginando che quanto stiamo sperimentando oggi potrà tornarci utile domani; tutto ciò vale a maggior ragione per la didattica a distanza che da misura emergenziale può trasformarsi in strumento, opportunità, spazio creativo per una didattica integrata a vantaggio di tutti i soggetti in formazione.

## Bibliografia

- Arendt H., *Tra passato e futuro*. Milano: Bompiani, 2001.
- Capua I., *Il dopo. Il virus che ci ha costretto a cambiare mappa mentale*. Milano: Mondadori, 2020.
- CAST. *Universal design for Learning Guidelines: Version 2.0*. Wakefield: MA, 2011. <http://udlguidelines.cast.org/>, ultimo accesso 02/11/2020..
- Cirelli C., *La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19*. "Ricercazione", 1(12), 2020, 203-208.
- Crispiani P. e Rossi P. G., *E-learning: formazione, modelli, proposte*. Roma: Armando, 2006.
- D'Alonzo L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti, 2017.
- Domenici D., *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza, 1993.
- Franceschini G., *Didattica generale: ambiti di intervento e struttura epistemologica*, "Studi sulla Formazione", 23, 2020, 265-279.
- Galdieri M., *Flessibilità e adattamento al cambiamento nella trasposizione didattica a distanza*, "Education Sciences & Society-Open Access", 11(1), 2020.
- Garrison D. R. e Kanuka H., *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*, "The internet and higher education", 7(2), 2004, 95-105.
- Giuffrida P., *Guida alla governance nelle scuole: progettazione, organizzazione, gestione e controllo*. Roma: Armando, 2018.
- Goodyear P., *Educational design and networked learning: patterns, pattern languages and design practice*, "Australasian Journal of Educational Technology", 21(1), 2005, 82-101.
- Graham C. R., *Emerging practice and research in blended learning*. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (3<sup>rd</sup> ed.). New York, NY: Routledge, 2013.
- Hevner A. R., *A three cycle view of design science research*, "Scandinavian Journal of Information Systems", 19(2), 2007, 87-92.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T. e Bond A., *La differenza tra insegnamento a distanza di emergenza e apprendimento online*. 2020, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, ultimo accesso 02/11/2020.
- Jewitt C., *The visual in learning and creativity: a review of the literature*. London: Arts Council, 2008.

- Limone P. e Pace R., *The Learning by Design Framework in School and Out-of-School Context: Research Experiences and Perspectives*, In B. Cope, M. Kalantzis (Eds.), *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (pp. 157-171). London: Palgrave Macmillan, 2015.
- Lucisano P., *Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa*. "Italian Journal of Educational Research", 5 n.s., 2014, 13-20.
- Lucisano P., *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"*, "Lifelong, Lifewide Learning", 16(36), 2020, 3-25.
- Mariani A., *Un'emergenza inquietante a più volti*. "Studi sulla Formazione", 23, 2020, 5-7.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- Picciano A. G., Dziuban C. D. e Graham C. R. (Eds.), *Blended learning: Research perspectives*. New York, NY: Routledge, 2013.
- Ranieri M. e Gaggioli C., *La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria*. "Práxis Educativa", 15, 2020, 1-20.
- Rossi P. G., *Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica*, "Pedagogia Oggi", 2, 2016, 11-26.
- Rossi P. G., *Dall'uso digitale nella didattica alla didattica digitale*, In P. Limone e D. Parmigiani (Eds.). *Modelli pedagogici e pratiche didattiche* (pp. 3-19). Bari: Progedit, 2017.
- Stahl G., Koschmann T. e Suthers D., *Computer-supported collaborative learning: An historical perspective*, In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.
- Vertecchi B., *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli, 2003.
- Williamson B., Eynon R. e Potter J., *Politica pandemica, pedagogie e pratiche: tecnologie digitali e formazione a distanza durante l'emergenza del coronavirus*, "Apprendimento, media e tecnologia", 45(2), 2020, 107-114.
- Yelland N., Cope B. e Kalantzis M., *Learning by Design: creating pedagogical frameworks for knowledge building in the twenty-first century*. "Asia-Pacific Journal of Teacher Education", 36(3), 2008, 197-213.