

# LA VALUTAZIONE D'IMPATTO SOCIALE DELLA DIDATTICA DIGITALE DOPO IL COVID-19

Una prospettiva di ricerca multi-obiettivo  
e multi-stakeholders

a cura di  
Veronica Lo Presti e Maria Dentale

**FrancoAngeli** 

INFERENZE

EVIDENZE

INFERENZE

EVIDENZE

## Inferenze/Evidenze

collana diretta da *Antonio Fasanella e Carmelo Lombardo*

**Comitato scientifico:** Maria Carmela Agodi (Università degli studi di Napoli Federico II), Giuseppe Anzera (Sapienza Università di Roma), Adele Bianco (Università degli studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara), Christian Borch (Copenhagen Business School), Andrea Borghini (Università di Pisa), Wayne Brekhus (University of Missouri/Columbia), Ernesto D'Albergo (Sapienza Università di Roma), Alessandra Decataldo (Università degli studi di Milano Bicocca), Maria Paola Faggiano (Sapienza Università di Roma), Giovanna Gianturco (Sapienza Università di Roma), Srebranka Letina (University of Glasgow), Mariano Longo (Università del Salento), Veronica Lo Presti (Sapienza Università di Roma), Krzysztof T. Konecki (University of Łódź), Alberto Marinelli (Sapienza Università di Roma), Stefano Nobile (Sapienza Università di Roma), Paolo Parra Saiani (Università di Genova), Massimo Pendenza (Università degli studi di Salerno), Olli Pyyhtinen (University of Tampere), Lorenzo Sabetta (Sapienza Università di Roma), Hizky Shoham (Bar-Ilan University), Stefania Tusini (Università per Stranieri di Perugia), Dieter Vandebroeck (Free University of Brussels), Petri Ylikoski (University of Helsinki).

**Comitato editoriale:** Lorenzo Barbanera (Sapienza Università di Roma), Ernesto Dario Calò (Sapienza Università di Roma), Michela Cavagnuolo (Università degli Studi di Roma "Foro Italico"), Maria Dentale (Università per Stranieri di Perugia), Raffaella Gallo (Sapienza Università di Roma), Melissa Mongiardo (Università della Toscana).

*Inferenze/Evidenze* intende promuovere il pluralismo delle idee e un approccio integrato di teoria e ricerca, configurandosi come uno spazio di condivisione di prospettive concettuali, strategie di indagine ed esperienze empiriche centrate su un'ampia varietà di temi e problemi tipici del mondo contemporaneo. Guarda a percorsi investigativi capaci di valorizzare la pratica dell'immaginazione sociologica e, attraverso disegni di ricerca rigorosi e innovativi, ancorati a strutture teoriche e a sufficienti e controllate basi di dati, di favorire il più possibile lo sviluppo di programmi di ricerca pluralistici e integrati.

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due *referees* esperti.

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# LA VALUTAZIONE D'IMPATTO SOCIALE DELLA DIDATTICA DIGITALE DOPO IL COVID-19

Una prospettiva di ricerca multi-obiettivo  
e multi-stakeholders

a cura di  
Veronica Lo Presti e Maria Dentale

**FrancoAngeli** 

INFERENZE

EVIDENZE

Isbn e-book Open Access: 9788835178736

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza Creative Commons  
*Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*  
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.  
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni  
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

*A Rebecca, a Elettra...*

*Ad Antonio...*



# Indice

<b>1. Introduzione alla ricerca. Attori, contesti e interventi di policy prima, durante e dopo la pandemia</b>	
di <i>Veronica Lo Presti, Maria Dentale</i>	pag. 11
1. L'esperienza collettiva della didattica digitale nelle scuole italiane. Un quadro d'insieme	» 11
2. La valutazione dell'impatto sociale della didattica digitale nelle scuole romane: una prospettiva di ricerca multi-stakeholder e multi-obiettivo	» 15
3. La mappa della ricerca: note tecniche su attori, strategie di rilevazione e analisi dei dati	» 20
4. Brevi cenni all'articolazione del volume	» 22
Riferimenti bibliografici	» 23
<b>2. Caratteristiche e specificità della didattica digitale in tempi di pandemia: uno zoom sui contesti scolastici coinvolti nella ricerca</b>	
di <i>Fabrizio Martire, Marco Palmieri, Alfonsina Mastrolia, Davide Seller</i>	» 29
1. Introduzione	» 29
2. Potenziamento dell'infrastrutturazione digitale delle classi scolastiche	» 31
3. Disponibilità e adeguatezza delle piattaforme e degli applicativi digitali	» 38
4. Erogazione di corsi di formazione per l'insegnamento e l'apprendimento collaborativo	» 42



5. Ritorno in presenza. Riflessioni conclusive	pag. 46
Riferimenti bibliografici	» 52
<b>3. Stili di didattica e pratiche pedagogiche a confronto: contesti e rappresentazioni</b>	
di <i>Veronica Lo Presti, Viviana Capozza, Veronica Salvi, Simona Cavallo</i>	» 55
1. Pratiche didattiche e innovazione metodologica durante e dopo la didattica digitale	» 55
2. Stili di didattica: una tensione tra tradizione e cambiamento	» 57
3. Effetti e conseguenze della didattica digitale sull'innovazione pedagogica: un bilancio conclusivo	» 76
Riferimenti bibliografici	» 77
<b>4. Il contributo della didattica digitale allo sviluppo dell'apprendimento per competenze: luci e ombre</b>	
di <i>Antonio Fasanella, Maria Dentale, Viviana Capozza, Giulio Valerio Rimoli</i>	» 80
1. Caratteristiche e specificità dell'e-learning: una questione definitoria alla luce del futuro della scuola	» 80
2. Flessione nel profitto scolastico e ri-progettazione del carico didattico rivolto agli studenti	» 83
3. Modalità di apprendimento e <i>self regulation</i> nelle attività didattiche digitali	» 93
4. Competenze di base e competenze trasversali nella didattica digitale: sviluppi e criticità	» 99
5. La verifica degli apprendimenti: verso una <i>valutazione formativa</i>	» 107
6. L'autovalutazione delle competenze relative all'apprendimento autodiretto. I risultati delle rubriche valutative	» 113
Riferimenti bibliografici	» 121
<b>5. Relazioni sociali, istanze e bisogni socio-emozionali durante e dopo la pandemia</b>	
di <i>Veronica Lo Presti, Maria Paola Faggiano, Maria Dentale</i>	» 129
1. Il prisma delle relazioni sociali: azioni, reazioni e rappresentazioni della didattica digitale in una prospettiva triangolare	» 129

2. I bisogni degli studenti. Resoconti e rappresentazioni a confronto	pag. 131
3. Profili relazionali e meccanismi sociali nel confronto docenti-studenti	» 142
4. La generazione sfiduciata: effetti e conseguenze della didattica digitale sulle relazioni tra pari	» 150
5. Relazioni scuola-famiglia: la portata epistemica dello sconfinamento dei ruoli	» 158
6. Genitori e figli: la riorganizzazione dei ruoli familiari in tempi di pandemia	» 163
7. Riflessioni conclusive	» 167
Riferimenti bibliografici	» 168
<b>6. Le dimensioni narrative della didattica digitale attraverso lo sguardo dei suoi protagonisti. Un'applicazione di analisi statistico-testuale</b>	
di <i>Fiorenza Deriu, Raffaella Gallo</i>	» 171
1. Introduzione	» 171
2. Pretrattamento del testo e validazione del <i>corpus</i>	» 172
3. Protagonisti, luoghi e contesti della didattica digitale	» 174
4. I tratti caratteristici delle narrazioni della didattica digitale attraverso la testimonianza dei suoi protagonisti	» 181
5. Conclusioni	» 191
Riferimenti bibliografici	» 192
<b>Conclusioni e richiami</b> , di <i>Maria Dentale</i>	» 193
<b>Appendice metodologica</b>	» 197
Traccia di intervista rivolta ai docenti-coordinatori delle classi coinvolte nella ricerca	» 197
Traccia di intervista rivolta alle famiglie	» 200
Traccia di focus group rivolta agli studenti (a.s. 2021/2022)	» 202
Traccia di focus group rivolta agli studenti (a.s. 2022/2023)	» 204
<b>Gli autori e le autrici</b>	» 207



# *1. Introduzione alla ricerca.*

## *Attori, contesti e interventi di policy prima, durante e dopo la pandemia*

di Veronica Lo Presti, Maria Dentale\*

### **1. L'esperimento collettivo della didattica digitale nelle scuole italiane. Un quadro d'insieme**

L'emergenza epidemiologica legata alla diffusione del CoVid-19 in Italia può essere interpretata come un fatto sociale totale, le cui ripercussioni, in termini di estensione, portata e intensità, hanno attraversato ogni aspetto della società (dalle relazioni sociali a quelle economiche e politiche), modificandone la struttura, l'ordine delle priorità e l'assetto valoriale. All'indomani della proclamazione dello stato di emergenza, l'intera comunità scolastica è stata, di fatti, coinvolta nell'imponente "esperimento collettivo" (Roncaglia, 2020) della didattica digitale; una vera e propria chiamata alle armi che ha richiesto una profonda riorganizzazione delle modalità di accesso ai luoghi della formazione, contestualmente a un riassetto complessivo della progettazione didattico-curricolare, avente come obiettivo quello di capitalizzare e mettere a sistema le risorse (materiali e immateriali) erogate anni addietro con il *Piano nazionale scuola digitale*<sup>1</sup> (Pnsd). Per quanto all'inizio sia stata ritenuta una misura-tampone, volta a rendere possibile la frequenza scolastica in condizioni di emergenza straordinaria, la didattica digitale ha senz'altro migliorato l'esperienza educativa e relazionale di studenti e docenti, consen-

\* Il capitolo è il risultato della riflessione congiunta delle autrici. Nello specifico, è possibile ripartire la titolarità dei paragrafi nel seguente modo: Maria Dentale ha redatto i parr. 1 e 2; Veronica Lo Presti ha redatto i parr. 3 e 4.

<sup>1</sup> Il Pnsd, introdotto con la legge n. 107 del 2015, ha previsto ingenti stanziamenti per l'acquisto e il rafforzamento della dotazione infrastrutturale di aule e laboratori scolastici, compresa la formazione all'utilizzo delle tecnologie digitali per il personale docente. Un punto di svolta per l'avvio del processo di infrastrutturazione digitale è rappresentato dall'introduzione del *team digitale* e della figura dell'*animatore digitale*, quest'ultima con funzioni di supporto tecnico, indirizzo e coordinamento.

tendo un'importante evoluzione dell'intero comparto scolastico italiano. Il primo monitoraggio ministeriale pubblicato il 25 marzo 2020 riporta il dato, senza dubbio significativo, della massiccia partecipazione degli studenti alla didattica a distanza: a pochi giorni dal primo lockdown nazionale, l'80% di essi era stato raggiunto da un'ampia rosa di piattaforme<sup>2</sup> digitali mai utilizzate prima. I risultati dell'indagine nazionale realizzata da Cisl Scuola nel 2020 – attraverso gli Uffici scolastici regionali di 2.400 scuole di diverso ordine e grado – evidenziano il notevole sforzo compiuto dagli insegnanti italiani nel rendere possibile, nelle settimane immediatamente successive alla sospensione delle attività didattiche, l'erogazione della didattica a distanza (alla fine del mese di marzo 2020 aveva aderito a essa più della metà degli insegnanti, il 62,7%). Passando al piano della dotazione tecnologica e strutturale degli edifici, la situazione diventa più critica. Gli interventi di potenziamento della connettività, pur rilanciando le condizioni per lo sviluppo di una didattica orientata a un uso via via più intensivo delle Ict, hanno risentito di disuguaglianze territoriali e dislivelli sociali perduranti, difficili da eradicare. Il punto di vista dei dirigenti scolastici coinvolti<sup>3</sup> dal Censis nel 2020 nell'indagine "Italia sotto sforzo. La scuola e i suoi esclusi" restituisce, nel suo insieme, il quadro senz'altro articolato dei variegati effetti della pandemia sulla capacità di tenuta delle scuole italiane. A parere degli intervistati, le differenti dotazioni tecnologiche, di connettività e di familiarità d'uso delle Ict hanno rappresentato un grave ostacolo per il pieno funzionamento della didattica digitale. Pur riconoscendo a quest'ultima il merito di aver consentito alla scuola di "ragionare sul futuro dell'insegnamento"<sup>4</sup> (per il 96% dei dirigenti intervistati), di "riflettere sull'opportunità di un'integrazione più strutturata delle Ict"<sup>5</sup> nel curriculum ordinario, e di consolidare una prospettiva di governance orizzontale improntata a rafforzare quelle reti di collaborazione con gli attori del tessuto tecnologico, produttivo e imprenditoriale locale che gravitano intorno al mondo scolastico (per l'86,1% dei dirigenti intervistati).

Nello stesso periodo in cui il Censis rilevava le opinioni dei dirigenti scolastici, la Società italiana di ricerca didattica (Sird) ricostruiva le pratiche

<sup>2</sup> Tra le piattaforme più usate durante questo periodo (che costituiranno un'imponente eredità per l'organizzazione del materiale didattico e la programmazione delle attività integrative curriculari svolte in asincrono per gli anni a venire) figurano: Google Workspace for Education e Office 365 Education (*Agenda Digitale*, 2022, rivista online navigabile al seguente link: <https://www.agendadigitale.eu/>).

<sup>3</sup> I dirigenti coinvolti sono n. 2.812.

<sup>4</sup> L'espressione racchiusa dalle virgolette riprende l'item della domanda del questionario somministrato ai dirigenti scolastici coinvolti nell'indagine del Censis (cfr. *infra*).

<sup>5</sup> Cfr. nota precedente.

pedagogiche più diffuse tra i docenti italiani durante i primi mesi di sospensione della frequenza scolastica<sup>6</sup>. Secondo gli intervistati, le difficoltà legate a fattori di natura tecnica (gap tecnologico, carenza di competenze specifiche relative al funzionamento di tecnologie digitali, di hardware, software ecc.) hanno impedito la progettazione di *learning connected environments*, ambienti di apprendimento 2.0 dove l'insegnante diventa facilitatore del ragionamento dei propri studenti, stimolandone l'attenzione, la motivazione e una più attiva partecipazione grazie all'ausilio di metodi didattici come il *project based learning*, realizzabili in contesti di didattica tradizionale e ibrida (blended, in sincrono/asincrono); in tali circostanze, la *didattica frontale* ha rappresentato la soluzione ampiamente più diffusa e praticata per la trasmissione dei contenuti formativi. La complessa trama delle opinioni e rappresentazioni sociali connesse ai principali effetti della didattica a distanza sull'ambiente di apprendimento si riconferma anche quando si passano in rassegna le esperienze di didattica mista e di ritorno in presenza avvicendatesi negli anni immediatamente successivi al primo lockdown nazionale.

Nel 2021, l'indagine condotta da Crenos e Fondazione Agnelli<sup>7</sup> (rivolta a dirigenti scolastici, docenti e studenti di 123 scuole secondarie di secondo grado) restituisce un quadro fatto di luci e ombre, dove le criticità<sup>8</sup>, connesse alla sperimentazione delle tecnologie digitali sembrano convivere con rinnovate opportunità di sviluppo della scuola italiana. Le difficoltà vissute durante la pandemia avrebbero, infatti, consentito di puntare i riflettori sulle sue

<sup>6</sup> L'indagine, condotta mediante somministrazione di un questionario online, è stata realizzata nel periodo tra aprile e giugno 2020, coinvolgendo 16.133 docenti delle scuole secondarie di secondo grado.

<sup>7</sup> L'indagine, realizzata mediante somministrazione di questionario, è stata condotta nei mesi di marzo-giugno 2021 dal Centro Studi Crenos e dal Dipartimento di Scienze economiche e aziendali dell'Università di Cagliari, insieme alla Fondazione Agnelli. Sono stati coinvolti: 105 dirigenti scolastici, 3.905 docenti e 11.154 studenti di 123 scuole secondarie di secondo grado italiane.

<sup>8</sup> Tra le principali criticità si annovera il dato sulla diffusa stanchezza e demotivazione allo studio, in prevalenza associato alla massiccia iperconnessione da remoto (complessa da gestire sia per i docenti che per gli studenti e le famiglie). Andando ai dati, il 91% degli studenti dichiara di aver trascorso tra le 5 e le 6 ore di collegamento al giorno per lo svolgimento di attività in modalità sincrona. Il dato suggerisce che per la quasi totalità delle scuole la Dad è stata una mera trasposizione online del regolare orario scolastico, senza riorganizzazione di tempi e attività. I dirigenti scolastici confermano la percezione degli studenti: il 91% dei dirigenti scolastici afferma di avere trasposto online il regolare orario scolastico. Il 65% l'ha fatto senza diminuire la durata delle lezioni, mentre il 26% ha ridotto proporzionalmente l'orario in tutte le materie. La decisione di trasporre online il quadro orario è stata approvata da quasi tutti i docenti: per l'85% il monte-ore settimanale per le attività in sincrono era adeguato (Fondazione Agnelli, Crenos, 2021).

decennali contraddizioni (digital divide; scarsa preparazione del personale docente all'impiego delle Ict; mancata implementazione del curricolo digitale integrato), coinvolgendo gli addetti ai lavori in una riflessione puntuale sul futuro dell'insegnamento e sull'importanza di accelerare il processo di digitalizzazione in vista del raggiungimento pieno degli obiettivi dell'agenda digitale europea. Ampiamente riconosciuto alle Ict è il merito di aver favorito un radicale cambiamento delle forme abituali di relazione e interazione tra docenti e studenti (e tra pari); la democraticità delle tecnologie digitali avrebbe avuto degli effetti evidenti anche sul versante degli apprendimenti e del rendimento degli studenti<sup>9</sup>.

I dati rilevati attraverso l'Osservatorio scuola digitale<sup>10</sup> (Osd) (Azione #33 del Pnsd), relativi all'a.s. 2022/2023 (nel periodo di uscita dall'emergenza), tracciano un bilancio senza dubbio più promettente rispetto a quello degli anni dell'emergenza sanitaria, confermando il crescente impatto positivo degli investimenti<sup>11</sup> stanziati in questo periodo sulla dotazione tecnica di aule e laboratori e, dunque, sulla crescente spinta a inserire le tecnologie digitali nella programmazione curricolare del piano triennale dell'offerta formativa (Ptof). La disponibilità di dispositivi portatili (laptop, notebook e tablet) avrebbe consentito, una volta rientrati in presenza, un utilizzo più dinamico e polifunzionale della medesima dotazione di dispositivi, in passato relegati in aule e laboratori attrezzati con computer fissi. Tale tendenza è confermata anche dal rapporto Oecd *Measuring Innovation in Education* del 2019 che, nei mesi immediatamente precedenti lo scoppio della pandemia, rilevava una significativa crescita, per frequenza e intensità, dell'impiego dei dispositivi personali (laptop e notebook) – rispetto ai computer fissi – disponibili nelle scuole europee di ogni ordine e grado.

<sup>9</sup> La quasi totalità dei dirigenti scolastici (89%) e il 71% dei docenti ritiene che l'emergenza sanitaria abbia incrementato le competenze digitali nella direzione di rendere possibile l'utilizzo futuro di strategie didattiche integrate tra digitale e analogico.

<sup>10</sup> Hanno preso parte alla rilevazione 7.769 scuole (su un totale di 8.089); di queste, 2.493 sono le scuole secondarie di secondo grado; la rilevazione è stata realizzata mediante somministrazione (al personale scolastico incaricato) di un questionario semi-strutturato articolato in un set di dimensioni tematiche connesse alla transizione digitale; ossia: tipo di connettività; numero di dispositivi disponibili; strategie didattiche improntate all'utilizzo del digitale; digitalizzazione amministrativa; adesione a partenariati e a reti di scopo finalizzate all'innovazione digitale; formazione e aggiornamento sull'uso delle Ict; innovazione digitale e lavoro.

<sup>11</sup> Quasi la metà delle scuole ha adottato il curricolo digitale all'interno del Ptof, sia nel primo ciclo (51%) sia nel secondo (40%). Tra le scuole che non hanno adottato il curricolo digitale all'interno del Ptof, circa il 30% dichiara di aver sviluppato percorsi di educazione civica digitale.

In estrema sintesi, la valutazione complessiva dell'esperienza della didattica digitale nelle scuole italiane fa emergere uno scenario valoriale, di pratiche, rappresentazioni e propositi in continua evoluzione e mutamento. Un nodo essenziale per la traduzione operativa delle principali acquisizioni maturate durante gli anni del Covid-19 (erogazione di una didattica sperimentale, inclusiva, arricchita dalle funzionalità di metodi e strumenti tecnologici) è certamente rappresentato dalla concreta integrazione delle Ict all'interno di una prospettiva organizzativo-gestionale più organica che lanci e valorizzi l'utilizzo strutturale e integrato della strumentazione digitale nella didattica ordinaria. D'altra parte, l'esigenza di stare al passo con l'innovazione tecnologica, forgiando progetti educativi che facciano leva sulle expertise (teoriche e professionali) più richieste alle giovani generazioni è centrale nella programmazione didattica degli ultimi anni e costituisce la premessa per un dialogo e un'interconnessione ottimali tra scuola e tessuto sociale e produttivo circostante.

## **2. La valutazione dell'impatto sociale della didattica digitale nelle scuole romane: una prospettiva di ricerca multi-stakeholder e multi-obiettivo**

Di fronte all'emergenza sanitaria legata alla diffusione del Covid-19 in Italia, le tecnologie digitali hanno consentito di portare avanti le attività ordinarie delle varie agenzie educative attraverso lo strumento principale della didattica digitale<sup>12</sup>.

L'utilizzo diffuso e capillare delle Ict ha richiesto una definitiva riorganizzazione dell'offerta formativa, tenendo conto dell'esigenza di rinnovare la programmazione curricolare con strategie, percorsi formativi e progetti di inclusione miranti a disinnescare quei meccanismi di riproduzione delle diseguaglianze sociali e educative, responsabili della crescita del tasso di dispersione scolastica e del significativo scollamento valoriale delle giovani generazioni dal messaggio educativo veicolato dalle istituzioni formative durante il biennio più crudo della pandemia (2020-2021). Entro tale scenario

<sup>12</sup> Nel presente volume, l'espressione *didattica digitale* viene utilizzata per ricomprendere le due soluzioni di didattica che si sono avvicinate durante gli anni della pandemia, ovvero: (i) la *didattica a distanza* (Dad), svolta in luoghi e contesti privati, esterni agli edifici scolastici; (ii) la *didattica digitale integrata* (Ddi), realizzata prevedendo un'alternanza della presenza tra scuola e luoghi-contesti privati e, contestualmente, tra gruppi di studenti a scuola e in luoghi-contesti privati (DM n. 39 e 89/2020).



che tiene conto, per una parte, delle istanze, delle esigenze e delle richieste di bisogno maturate ed espresse da più generazioni a confronto<sup>13</sup>, impegnate a promuovere/recepire le diverse soluzioni di didattica digitale avvicinandosi nel periodo di sospensione dell'attività scolastica ordinaria, e per un'altra parte, del potenziale di innovazione sociale e pedagogica connesso all'integrazione delle Ict nella progettazione didattica, si colloca l'indagine sulla "Valutazione dell'impatto sociale della didattica digitale dopo il Covid-19".

L'indagine è stata promossa a valere sui fondi del Progetto di ateneo finanziato dall'Università Sapienza di Roma; si è estesa in un orizzonte temporale triennale (2021-2023) e ha coinvolto, in interviste focalizzate e focus group, docenti, studenti e famiglie di 14 scuole secondarie di secondo grado romane (cfr. par. 3). È opportuno evidenziare che, sin dalla fase di ideazione e progettazione, il disegno della ricerca valutativa ha espresso e fatta propria l'esigenza di inquadrare gli elementi di novità (normativi, valoriali, legati a pratiche condivise e a rappresentazioni sociali diffuse) introdotti nell'ambiente scolastico – durante e a seguito dell'esperienza della didattica digitale – all'interno della matrice teorica della teoria della complessità (Rogers, 2008). In tale direzione, l'obiettivo di ricostruire l'impatto sociale (Stern, 2016) della didattica digitale sui diversi mondi (valoriali, sociali e relazionali) che si interconnettono nella trama di relazioni tra scuola e contesto sociale ha riflettuto la finalità di valorizzare, nel senso di scandagliare in maniera profonda, i contesti (decisionali e di pratiche) entro i quali ha preso forma e sostanza la policy, nell'idea che "è il contesto che definisce il programma", legandolo strettamente alla situazione in cui esso viene implementato (Bermann, 1978; Pressman, Wildawsky, 1973; Brodtkin, 2003).

Entro questa più generale premessa, l'iter della ricerca (dalle decisioni operative connesse alla selezione dei contesti, all'individuazione degli stakeholder, alla concettualizzazione delle dimensioni di indagine fino alla progettazione degli strumenti di rilevazione) ha tenuto in considerazione la necessità di:

- ricostruire la complessità del programma di didattica digitale portato avanti dalle scuole romane a partire dalla linea comune, tracciata dal Ministero, di intervallare, nei diversi periodi della pandemia e a seconda dell'alternarsi di momenti di stasi e di picchi di contagio, le due soluzioni didattiche della Dad (didattica erogata interamente a distanza) e Ddi<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Docenti e famiglie, da un lato; studenti, dall'altro lato.

<sup>14</sup> Di seguito, le prescrizioni normative connesse alla regolamentazione della Dad/Ddi: (i) decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, con legge 6 giugno 2020, n. 41; (ii) decreto n. 89 del 7/8/2020 di "Adozione delle Linee guida sulla didattica digitale

(didattica digitale integrata, nella duplice accezione di alternanza della frequenza a) tra settimane fruite interamente a distanza e settimane fruite interamente in presenza; b) tra gruppi di studenti a distanza e gruppi di studenti in presenza);

- rintracciare l’eterogeneità degli *impatti sociali* della *didattica digitale* seguendo una prospettiva: a) *multi-stakeholder*, mirante a far emergere dettagli, specificità e tratti ricorrenti nei modi di descrivere, rappresentare e definire l’esperienza vissuta da docenti, studenti e famiglie, valorizzando, dapprima, la specifica visione di ciascuno degli attori coinvolti e promuovendo, poi, la *triangolazione* dei punti di vista differenti emersi dall’analisi; b) *inter-temporale*, finalizzata a correlare azioni, decisioni e cambiamenti – riscontrabili al momento della rilevazione o in ipotesi connessi a scelte future in via di progettazione – al passaggio dalla fase della *didattica ordinaria* alla fase della *didattica d’emergenza* (in Dad/Ddi) e, infine, al ripristino della presenza dopo il Covid-19.

Gli aspetti sopra enucleati, con riguardo alla prospettiva di analisi multi-stakeholder e inter-temporale seguita dalla ricerca, riflettono la finalità più generale di restituire un quadro dettagliato dei mutamenti intercorsi durante gli anni della pandemia nel modo di concepire, articolare e integrare la didattica ordinaria (tradizionale) con le strategie pedagogiche innovative legate all’utilizzo del digitale.

Entro tale scenario, la scelta di ricorrere a metodi e tecniche qualitative di ricerca sociale (interviste focalizzate, focus group – cfr. par. 3) è stata dettata dall’esigenza di identificare e descrivere, in maniera approfondita, pezzi di esperienze, opinioni, rappresentazioni sociali e valoriali inerenti soluzioni di intervento e scenari di progettazione futura che, al momento della rilevazione, erano esse stesse in continuo divenire; perciò dunque difficili da ricomprendere entro un percorso di ricerca rigido, corredato da tecniche standardizzate di raccolta del dato (per es. il questionario).

Prima di passare ai temi e alle questioni oggetto di riflessione approfondita con gli stakeholder coinvolti nella ricerca, è opportuno operare una chiarificazione di ordine semantico-concettuale che attiene alla definizione di *impatto* a cui si è scelto di aderire. Come argomentato nelle pagine precedenti, la complessità legata all’attuazione di una politica educativa come

integrata, di cui al decreto del ministro dell’Istruzione 26 giugno 2020, n. 39; (iii) l’Allegato A del predetto decreto delinea nel dettaglio le *Linee guida per la didattica digitale integrata per l’anno scolastico 2020/2021*, fornendo indicazioni per la progettazione del Piano scolastico per la didattica digitale integrata (Ddi) da adottare nelle scuole secondarie di secondo grado in modalità complementare alla didattica in presenza.

la didattica digitale ha suggerito l'adozione di un disegno di ricerca ideato e progettato a partire da una prospettiva di intrinseca flessibilità e malleabilità; tale prospettiva si è riflessa sia nella scelta dei metodi e delle tecniche di rilevazione e analisi del dato prescelte, sia nella definizione di *impatto sociale*, inteso come “l'effetto a lungo termine, positivo o negativo, primario o secondario, previsto o imprevisto, prodotto direttamente o indirettamente da un intervento” (Stern, 2016). Tale definizione – per assunzione: aperta, ampia e multi-prospettica – ha consentito di valorizzare appieno i contesti decisionali, valoriali e relazionali *entro e con* i quali la didattica digitale ha interagito, non limitandosi a intercettare gli effetti contemplati dagli obiettivi della policy (*causalità come attribuzione*), bensì ricomprendendo nel momento analitico tutte le possibili concause (*causalità come contribuzione*) legate ai mutamenti intervenuti durante la realizzazione della didattica digitale a opera delle scuole (tra le concause: la particolare dotazione infrastrutturale digitale di partenza degli istituti scolastici; la presenza di una comunità di pratiche professionali esperta e propensa all'utilizzo del digitale – cfr. *infra*).

Seguendo tale impostazione teorico-concettuale, il tipo, la natura e l'intensità dei *cambiamenti*, o degli *impatti*, rendicontati o presunti, risultano da una valutazione che tiene conto della *prospettiva diacronico-temporale* di medio-lungo periodo, lungo la quale il cambiamento riflette tratti e contingenze specifiche legate alle esperienze vissute (da docenti, studenti e genitori) nel passaggio da una soluzione di didattica all'altra (dalla didattica ordinaria, in un tempo ante-Covid-19; alla didattica dell'emergenza, al tempo del Covid-19; alla didattica della presenza, dopo il Covid-19).

Con riferimento alle *dimensioni tematiche*, approfondite con le interviste e i focus group, l'impatto sociale della didattica digitale è stato concepito in termini di:

- *accrescimento (o meno) della portata dell'innovazione metodologico-didattica introdotta nella progettazione curricolare*. Si è partiti dall'ipotesi che l'innovazione delle pratiche e dei processi educativi non rappresenti una tendenza costante, univocamente riscontrabile in tutti i contesti scolastici, bensì variabile a seconda di componenti sociali di natura strutturale (le condizioni di partenza delle scuole, in termini di infrastrutturazione digitale) e simbolico-valoriale (le culture professionali interne alle scuole/classi, in termini di maggiore o minore propensione dei docenti a innovare le prassi educative). A seconda dell'uso e del significato a esse conferito, il ricorso alle Ict ha potuto stimolare (o meno) i docenti nella direzione di arricchire il setting didattico digitale (allestito durante il periodo pandemico) e analogico (al quale si è ritornati a conclusione della pandemia) con strategie pedagogiche e progettuali sperimentali, basate

su un'erogazione dei materiali didattici personalizzata, interattiva e *centered students* (Riofrio *et al.*, 2015), nonché arricchita da contenuti di tipo digitale. Durante le interviste e i focus group sono stati approfonditi gli aspetti connessi al/alla: (i) potenziamento dell'infrastrutturazione digitale delle classi scolastiche; (ii) adeguatezza delle piattaforme e degli applicativi digitali; (iii) erogazione di corsi di formazione per l'apprendimento collaborativo; (iv) presenza di una comunità scolastica pronta a ricorrere a metodologie didattiche sperimentali (*flipped classroom, debate approach, project based learning*) (Maglioni, Biscaro, 2014; De Florio, 2016; Cinganotto *et al.*, 2021);

- *rafforzamento (o meno) dei processi di apprendimento e potenziamento delle competenze trasversali*. L'esperienza della didattica digitale ha consentito di riflettere sulla necessità di valorizzare una progettazione didattica per competenze trasversali, puntando sulle strategie didattiche più adeguate ad accompagnare i giovanissimi nel processo di formazione permanente (lifelong learning) (Bartolucci, Fabbri, 2020).

L'approfondimento di tale dimensione di indagine ha risposto all'esigenza di indagare e comprendere se il ricorso intensivo alle tecnologie digitali – supportato da pratiche pedagogiche e valutative innovative, altrimenti tradizionali – abbia potuto agevolare, oppure ostacolare, negli studenti: (i) lo sviluppo di un tipo di apprendimento per competenze trasversali (Stringher, 2016; Białeckci, Jakubowski, Wiśniewski, 2017); (ii) la naturale inclinazione verso l'auto-direzione e l'autonomia nell'apprendimento didattico (Bruni, Isidori, 2019);

- *intensione/estensione delle dinamiche interazionali latamente intese (tra docenti; tra docenti e studenti; tra studenti e con le famiglie)*. Una dimensione portante per la ricostruzione degli effetti della didattica digitale sull'apprendimento degli studenti è rappresentata dalla sfera delle relazioni sociali, all'interno della quale è possibile cogliere una varietà di esperienze, testimonianze, rappresentazioni e bisogni (ampliamento dei confini della relazionalità *vs* ripiegamento su una dimensione introspettiva; opportunità relazionali on/offline offerte dalla tecnologia *vs* compressione dei rapporti umani; sviluppo di nuovi interessi *vs* inerzia e impigritimento) che si prestano ad approfondimenti interessanti, soprattutto se – come nel caso dell'indagine realizzata nelle scuole romane – l'andamento della socialità (orizzontale e verticale, tra colleghi/tra studenti e tra colleghi e studenti) viene posto in relazione ad aspetti come il germogliare di nuove opportunità di socializzazione e gestione dei rapporti sociali, con riferimento alle relazioni intra-scolastiche e a quelle esterne all'ambito formale scolastico (Mokhtarian, Salomon, Handy, 2006; Stebbins, 2008; Klaver, Wim, 2021).

### 3. La mappa della ricerca: note tecniche su attori, strategie di rilevazione e analisi dei dati

L'indagine di cui si sta rendendo conto ha coinvolto 14 scuole secondarie di secondo grado romane, distinte tra licei, tecnici e professionali<sup>15</sup>. Le scuole sono state agganciate a partire da una lista ragionata di 203 istituti di istruzione superiore (risultano esclusi gli istituti privati, i convitti e i semi-convitti), costruita tenendo conto della dotazione tecnologica di aule e laboratori, del livello di preparazione degli studenti nelle discipline di base (italiano, matematica) e delle prospettive di carriera post-diploma (tab. 1).

*Tab. 1 – Dimensioni e indicatori selezionati per la classificazione delle scuole secondarie di secondo grado romane/Rav\**

<i>Dimensioni</i>	<i>Indicatori</i>
Dotazione infrastrutturale digitale e tecnologica**	Numero di computer, tablet e Lim ogni 100 studenti (Attrezzature e infrastrutture, 1.3.d.5 – Rav)
Dimensione della scuola	Numero di studenti iscritti, numero di classi e numerosità media degli studenti per classe (siti web delle scuole)
Rendimento scolastico***	Effetto scuola sui risultati degli studenti delle classi 2 <sup>a</sup> alle prove Invalsi ottenuti nelle discipline di base (italiano e matematica) (Effetto scuola, 2.2.c.1 – Rav)
Istruzione terziaria	Studenti diplomati nell'a.s. 2018/2019 che si sono immatricolati all'università/Prosecuzione negli studi universitari (2.4.b.1 – Rav)

\* Rapporto di Autovalutazione (2019-2021)/portale MIUR *Scuola In Chiaro*.

\*\* I valori registrati su tale indicatore sono stati aggregati nelle tre modalità: *basso, medio, alto* livello di dotazione tecnologica.

\*\*\* I valori registrati su tale indicatore sono aggregati nelle quattro modalità: (i) effetto sociale positivo/positivo (su entrambe le materie, in ordine: italiano e matematica); (ii) effetto sociale negativo/positivo; (iii) effetto sociale positivo/negativo; (iv) effetto sociale negativo/negativo.

Le attività di raccolta dei dati<sup>16</sup>, realizzate nel periodo ricompreso dall'ottobre 2021 (in piena fase di emergenza sanitaria) al giugno 2023 (in fase di uscita dall'emergenza sanitaria), hanno coinvolto: docenti coordinatori e

<sup>15</sup> Le scuole coinvolte sono le seguenti: Aristofane; Federico Caffè; Livia Bottardi; Von Neumann; Leonardo Da Vinci; Lucio Lombardo Radice; Leopoldo Pirelli; Nomentano; Tor Carbone; Ettore Majorana; Isacco Newton; Gelasio Caetani; Morgagni; Domizia Lucilla.

<sup>16</sup> Le attività di ricerca (interviste e focus group) sono state realizzate da remoto, connettendosi alla piattaforma telematica G-Suite for Education.

genitori, in interviste focalizzate, e studenti, in focus group<sup>17</sup>. Precisamente sono state/i realizzate/i:

- 108 interviste rivolte ai docenti-coordinatori delle classi<sup>18</sup> coinvolte nella ricerca;
- 41 focus group<sup>19</sup> rivolti agli studenti delle classi del quinquennio coordinate dai docenti intervistati;
- 12 interviste alle famiglie degli studenti.

Coerentemente con le scelte di taglio teorico-concettuale esplicitate sopra (cfr. par. 2), le tracce di intervista e di focus group<sup>20</sup> risultano articolate in domande e sotto-domande miranti a intercettare, ricostruire e approfondire quali cambiamenti siano intervenuti: a) nell'erogazione della didattica; b) nel modo di concepire la valutazione delle performance degli studenti e c) di vivere la dimensione della relazionalità durante e dopo la didattica digitale.

Per quanto adattate ai diversi interlocutori<sup>21</sup> coinvolti, gli strumenti di rilevazione riflettono una struttura (per sezioni, dimensioni, domande e sotto-domande) univoca; tale modalità di raccolta e costruzione del dato si presenta in linea con le prospettive: a) inter-stakeholder (mirante a operare una triangolazione dei punti di vista partendo da un confronto ragionato tra le risposte fornite su ogni singola dimensione tematica) e b) inter-temporale (finalizzata a identificare se e quali cambiamenti siano intervenuti a scuola nel passaggio da una soluzione didattica all'altra) – entrambe al centro del disegno della ricerca valutativa.

Seguendo questa stessa matrice teorico-concettuale, anche i passaggi tecnico-procedurali connessi alla strategia di organizzazione e analisi dei dati, riflettono il medesimo approccio multi-obiettivo e multi-stakeholder.

<sup>17</sup> Contestualmente alla realizzazione dei focus group, a ciascuno studente è stata somministrata una rubrica di auto-valutazione mirante a rilevare il livello di acquisizione connesso a un set di competenze trasversali riferite alla dimensione dell'apprendimento auto-diretto (cfr cap. 4).

<sup>18</sup> Per quasi tutte le scuole, sono state selezionate le classi del quinquennio afferenti a due sezioni, una con curriculum tradizionale e l'altra con curriculum sperimentale.

<sup>19</sup> In totale, sono stati realizzati: 8 focus group nelle classi prime; 9 focus group nelle classi seconde; 10 focus group nelle classi terze; 8 focus group nelle classi quarte e 6 focus group nelle classi quinte. Ciascun focus group ha coinvolto mediamente 5 studenti; in totale sono stati intervistati 191 studenti.

<sup>20</sup> Le tracce di intervista (docenti-genitori) e di focus group (studenti), unitamente alla sezione relativa alle rubriche, sono disponibili in Appendice al presente volume.

<sup>21</sup> Lo stile di conduzione e la forma delle domande variano assumendo un tenore più formale nelle interviste ai docenti e, via via, più colloquiale nei focus group e nelle interviste rivolti e rispettivamente a studenti e genitori.

Nel dettaglio, i materiali testuali in analisi sono stati sottoposti a una procedura di pre-trattamento<sup>22</sup> (lettura, codifica, riconduzione a temi portanti) che ha consentito di identificare, organizzare e ricomprendere segmenti e porzioni di racconto entro quattro macro-dimensioni semantiche relative ai cambiamenti nella/e: (i) infrastrutturazione digitale e negli usi dei device da parte di docenti e studenti; (ii) erogazione delle pratiche didattiche; (iii) apprendimento per competenze trasversali e valutazione; (iv) relazioni sociali.

Come avremo modo di illustrare nelle pagine che seguono, ciascuna delle dimensioni in analisi è stata oggetto di approfondimento specifico nei capitoli del volume.

#### 4. Brevi cenni all'articolazione del volume

Muovendosi all'interno della prospettiva di analisi valutativa descritta nei paragrafi precedenti, i capitoli che compongono il volume riflettono il comune obiettivo di porre in evidenza e approfondire tratti e peculiarità degli impatti sociali della didattica digitale nei differenti contesti (fisici, sociali, relazionali e professionali) con i quali essa ha interagito.

In tale direzione, il capitolo 2 propone uno zoom sull'innovazione didattica generata a partire dagli investimenti relativi al potenziamento delle tecnologie digitali introdotte negli ambienti di apprendimento, chiedendosi se e quanto tale innovazione, presumibilmente rintracciabile in maniera variabile nei diversi contesti scolastici, dipenda da fattori strutturali (il grado di infrastrutturazione digitale della scuola) e simbolico-valoriali (la preparazione e predisposizione dei docenti a promuovere una didattica digitale che integri l'approccio tradizionale-trasmissivo con quello collaborativo, basato sul *mixage* di metodi e strumenti analogici e digitali).

Il capitolo 3 esamina e descrive i cambiamenti intervenuti nelle pratiche pedagogico-didattiche adottate dai docenti a seguito della massiccia iniezione di digitale (in termini di introduzione di nuove infrastrutture tecnologiche e di risalto maggiore conferito all'adozione dei metodi tipici del *dialogic teaching*) promossa dalle politiche ministeriali durante gli anni della pandemia. Particolare attenzione viene posta all'emergere di nuovi stili e configurazioni di pratiche

<sup>22</sup> Ciascuna delle dimensioni di impatto sociale corrisponde a una specifica matrice-dati che raccoglie stralci di testo e, a corredo, il seguente set di meta-informazioni: (i) data dell'intervista e/o del focus group; (ii) tipo di fonte, se docente-studente o genitore; (iii) denominazione della scuola; (iv) indirizzo formativo; (v) grado di istruzione; (vi) tipo di sezione, se sperimentale o tradizionale; (vii) materia insegnata dal docente.

pedagogiche, distinte in base al ricorso a metodologie didattiche sperimentali *centered student*, ossia favorevoli all'apprendimento collaborativo e, quindi, dal potenziale ascendente sulle modalità di apprendimento degli studenti.

Il capitolo 4 mette a fuoco l'impatto prodotto dalla rimodulazione del carico didattico e dalla rielaborazione delle pratiche valutative seguite dai docenti in tempi di didattica digitale sulle dimensioni inerenti il processo formativo (rendimento in termini di profitto; modalità di apprendimento; motivazione e partecipazione). Contribuisce ad arricchire il quadro analitico tracciato dalle interviste e dai focus group, la sezione delle rubriche di auto-valutazione somministrate agli studenti con lo scopo di approfondire l'auto-rappresentazione delle competenze acquisite e sviluppate negli ambienti digitali di apprendimento.

Il capitolo 5 indaga la sfera delle relazioni sociali nella prospettiva di intercettare le nuove opportunità di partecipazione e dialogo innescate dalla didattica digitale all'interno della comunità scolastica, ricostruendo l'ampia varietà di esperienze, testimonianze, rappresentazioni e bisogni intervenuti nei modi della comunicazione tra e con i docenti; tra e con gli studenti e tra scuola e famiglia.

Il capitolo 6 illustra i risultati dell'analisi statistico-testuale realizzata sulla totalità dei testi di intervista e focus group raccolti con la ricerca. Tale approccio assume una valenza metodologica cruciale, consentendo di avviare un controllo di validità interna della qualità del dato, al fine di integrare/aggiungere dettagli e specificità alle evidenze empiriche discusse nelle altre sezioni del volume.

## Riferimenti bibliografici

- Arquero J.L., Romero-Frías E. (2012), "Approaches to learning and perceived usefulness of Personal Learning Environments, Fifth International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid", in *ICERI2012 Proceedings*, IA-TED, pp. 4220-4229.
- Arrigo M. (2013), "Apprendere con le tecnologie mobili", in D. Persico, V. Midoro (a cura di), *Pedagogia nell'era digitale*, Menabò, Ortona, pp. 77-82.
- Bao W. (2020), "CoVid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University", *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2 (2), pp. 113-115.
- Baroni F., Lazzari M. (2013), "Tecnologie informatiche e diritti umani per un nuovo approccio all'accessibilità", *Italian Journal of Disability Studies*, 1 (1), pp. 79-92.
- Bartolucci M., Fabbri F. (2020), "Progetto didattico 'La matematica ai tempi del CoVid-19'. Un esempio di didattica online con percorsi di compiti direaltà", *Lifelong, Lifewide Learning (Lll)*, 17 (36), pp. 168-175.



- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Scipione L. (2020), “Un modello di analisi delle domande aperte nell’indagine nazionale Sird sulla didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19”, *Ricercazione*, 12 (2), pp. 47-72.
- Bentivegna S. (2009), *Disuguaglianze digitali*, Laterza, Roma-Bari.
- Berman P. (1978), “The Study of Macro and Micro Implementation”, *Social Policy*, 26 (2), Spring, pp. 157-184.
- Białecki I., Jakubowski M., Wiśniewski J. (2017), “Education policy in Poland: The impact of Pisa (and other international studies)”, *Eur. J. Educ.*, 52, pp. 167-174.
- Biasi V. (2017), “Didattica digitale e relazione educativa virtuale. Un’indagine empirica sull’efficacia dei sistemi audio-video nella didattica online per la scuola secondaria di secondo grado e l’università”, *Formazione & insegnamento*, 15 (1), pp. 67-80.
- Bochicchio F. (2019), “Autodirezione nell’apprendere e iniziativa personale del soggetto. L’autodirezione nell’apprendimento: teorie, pratiche, bilanci critici”, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 26, pp. 9-19.
- Bonaiuti G. (2009), *Didattica attiva con la Lim: metodologie, strumenti e materiali per la lavagna interattiva multimediale*, Erickson, Trento, vol. 3.
- Bonichi F. (2010), “Istituzioni educative e riproduzione dell’ordine sociale”, in G. Paolucci (a cura di), *Bourdieu dopo Bourdieu*, Utet, Torino.
- Brodin E.Z. (2003), “Street-level Research. Policy at the front-lines”, in M.C. Lennon, T. Corbett (eds.), *Policy into action. Implementation research and welfare reform*, The Urban Institute Press, Washington, DC.
- Bruni E.M., Isidori E. (2019), “L’autodirezione nell’apprendimento: tra filosofia di vita e critica dell’educazione”, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 26, pp. 56-68.
- Bruschi B. (2021), “Ambienti di apprendimento integrati e digitali per una didattica aumentata”, *Bricks*, 6, pp. 176-182.
- Calvani A. (2009), “L’introduzione delle Ict nella scuola. Quale relazione? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica”, *Italian Journal of Educational Technology*, 17 (3), pp. 9-15.
- Calvani A. (2012), *Per un’istruzione evidence based: Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Calvani A., Trincherò R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Carocci, Roma.
- Capperucci D. (2020), “Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca”, *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23 (2), pp. 13-22.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017), *DigComp 2.1: Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Eur 28558 EN, doi: 10.2760/38842.
- CENSIS (2020), *L’Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, Rapporto di ricerca disponibile al seguente link: <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>.
- Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S. (2021), *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci, Roma.

- Cinganotto L., Panzavolta S., Mosa E. (2021), “Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in Dad e Ddi”, *Iul Research*, 2 (3), testo disponibile al link: <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/126/128>.
- Ciurnelli B., Izzo D. (2020), “L’impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola”, *Lifelong, Lifewide Learning*, 17 (36), pp. 26-43.
- Colombo M., Poliandri D., Rinaldi E. (2020), “Gli impatti dell’emergenza Covid-19 sul sistema scolastico-formativo in Italia”, *Scuola Democratica*, early access, pp. 1-11.
- Dawson P. (2015), “Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (3), pp. 347-360.
- De Angelis M., Santonicola M., Montefusco C. (2020), “In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace”, *Formazione & Insegnamento*, 18 (3), pp. 67-78.
- De Florio I. (2016), *Cooperative and Project-based Learning. In Effective Teaching and Successful Learning: Bridging the Gap between Research and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, doi: 10.1017/CBO9781316285596.012.
- De Marco L. (2020), “Dalla Dad alla Ddi: esperienze e riflessioni per un modello didattico ibrido-flessibile”, *Bricks*, 4, pp.132-143.
- Drăghicescu L., Cristea S., Petrescu A., Gorghiu G., Gorghiu L. (2015), “The Learning to Learn Competence”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 2487-2493.
- Dumazedier J. (1962), *Vers une civilisation du loisir?*, Éditions du Seuil, Paris.
- Dumazedier J. (1974), *Sociology of leisure*, Elsevier, Amsterdam.
- Fasanella A., Faggiano M.P. (2022), “Italian Secondary School Students and the Distance Learning Experience: From Current Critical Issues to Future Opportunities, Reflecting on VR”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 14 (3), pp. 17-44, doi: 10.14658/pupj-ijse-2022-3-2.
- Fasanella A., Lo Presti V., Parziale F. (2020), “L’esperienza della didattica a distanza (Dad)”, in C. Lombardo, S. Mauceri (a cura di), *La società catastrofica Vita e relazioni sociali ai tempi dell’emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano, pp. 95-116.
- Ferrari L. (2017), *Il digitale a scuola. Per un’implementazione sostenibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Fondazione Agnelli (2021), *La DaD alle scuole superiori nell’anno 2020- 2021: una fotografia*, Rapporto di ricerca navigabile al seguente link: <https://www.cittadinanzattiva.it/notizie/14260-il-rapporto-della-fondazione-agnelli-sulla-dad.html>.
- Galliani L. (2014), “Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa”, *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, pp. 93-103.
- Giovannella C., Passarelli M., Persico D. (2020), “La didattica durante la pandemia: un’istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown”, *Bricks*, 4, pp. 24-41.

- Goodyear P. (2005), “Educational design and networked learning: patterns, pattern languages and design practice”, *Australasian Journal of Educational Technology*, 21 (1), pp. 82-101.
- Gorski P. (2005), “Education equity and the digital divide”, *Aace Review (Formerly ACE Journal)*, 13 (1), pp. 3-45.
- Graham C.R. (2013), “Emerging practice and research in blended learning”, in M.G. Moore (ed.), *Handbook of distance education*, Routledge, New York, 3rd ed.
- Grasha A.F. (2002), *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*, Alliance, San Bernardino.
- Greenhow C., Robelia B., Hughes J.E. (2009), “Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now?”, *Educational Researcher*, 38 (4), pp. 246-259.
- Grow G.O. (1991), “Teaching Learners To Be Self-Directed”, *Adult Education Quarterly*, 41 (3), pp. 125-149.
- Isfol, Di Francesco G. (2015), “Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto Isfol nel quadro dei dispositivi per l’apprendimento permanente”, *Osservatorio Isfol*, 3, pp. 145-159.
- Klaver J.S., Wim L. (2021), “The Pandemic of Productivity: A Narrative Inquiry into the Value of Leisure Time”, *Sustainability*, 13 (11), 6271.
- La Marca A., Martino F. (2021), “La percezione dei docenti di insegnamento-apprendimento nel periodo emergenziale Covid-19: una ricerca nella scuola siciliana”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), pp. 180-198.
- Landriscina F. (2007), “Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?”, *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3 (1), pp. 63-74.
- Leney T. (2009), “Finland: Key competences in the school curriculum, redefining the curriculum and making change work”, in J. Gordon *et al.*, “Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education”, *CASE Network Reports*, 87, Center for Social and Economic Research (CASE), Warsaw, pp. 253-263.
- Lo Presti V., Dentale M. (2021), “La valutazione dell’impatto sociale della didattica a distanza nelle scuole secondarie di secondo grado romane: istanze, esigenze e percorsi di cambiamento”, *RIV. Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81, pp. 124-146, doi: 10.3280/RIV2021-080007.
- 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’”, *Lifelong, Lifewide, Learning*, 17 (36), pp. 3-25.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Marshall H.W., Kostka I. (2020), “Fostering Teaching Presence through the Synchronous Online Flipped Learning Approach”, *Tesl-EJ*, 24 (2), pp. 1-14.
- Michel A., Platel B. (2009), “France: Cross-curricular Key competences: policy, pedagogic practice, assessment and teacher training”, in J. Gordon *et al.*, “Key

- competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education”, *Case Network Reports*, 87, Center for Social and Economic Research (Case), Warsaw, pp. 264-276.
- Mim (2024), *Osservatorio Scuola Digitale. Osservare i cambiamenti in atto e monitorare il processo di transizione digitale delle scuole a.s. 2022/2023*, disponibile al link: <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/osservatorio-scuola-digitale/>.
- Mishra P., Koehler M.J. (2003), “Not ‘What’ but ‘How’: Becoming Design-Wise about Educational Technology”, in Y. Zhao (ed.), *What should teacher know about technology: Perspectives and practices*, Information Age Publishing, Greenwich, pp. 99-122.
- Mokhtarian P., Salomon I., Handy S. (2004), *A Taxonomy of Leisure Activities: The Role of ICT*, Institute of Transportation Studies, Working Paper Series.
- Mokhtarian P.L., Salomon I., Handy S.L. (2006), “The Impacts of Ict on leisure Activities and Travel: A Conceptual Exploration”, *Transportation*, 33, pp. 263-289.
- Moretti G., Morini A.L. (2021), “La didattica nell’emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie”, *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, pp. 22-33, doi: 10.7346/sird-1S2021-p22.
- Morin E. (2020), *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nygren H., Nissinen K., Hämäläinen R., De Wever B. (2019), “Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology rich environments”, *British Journal of Educational Technology*, 50 (4), pp. 1759-1770.
- Oecd (2019), *Measuring Innovation in Education 2019. What has changed in the classroom?*, Rapporto di ricerca navigabile al seguente link: [https://www.oecd.org/en/publications/measuring-innovation-in-education-2019\\_9789264311671-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/measuring-innovation-in-education-2019_9789264311671-en.html).
- Panciroli C., Corazza L., Vignola P., Marcato E., Leone D. (2018), “Innovative teaching methods. Effective solutions to complex contests”, *Form@re*, 18 (2), pp. 116-129.
- Perissinotto A., Bruschi B. (2020), *Didattica a distanza: com’è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Bari.
- Pressman J., Wildawsky A. (1973), *Implementation*, University of California Press, Berkeley.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020), “La didattica alla prova del CoVid-19 in Italia: uno studio sulla scuola primaria”, *Práxis Educativa*, 15, pp. 1-20.
- Riofrio G., Encalada E., Guamán D., Aguilar J. (2015), “Business intelligence applied to learning analytics in student-centered learning processes”, *Latin American Computing Conference (Clei)*, Arequipa, Peru, pp. 1-10, doi: 10.1109/CLEI.2015.7360045.
- Roncaglia G. (2020), *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del CoVid-19*, Laterza, Roma-Bari.
- Rogers P. (2008), “Using Programme Theory to Evacuate Complicated and Complex Aspects of Interventions”, *Evaluation*, 14 (1), pp. 29-48.

- Sartori L. (2006), *Il divario digitale: internet e le nuove disuguaglianze sociali*, il Mulino, Bologna.
- Schumacher D., Englander R., Carraccio C. (2013), “Developing the master learner: applying learning theory to the learner, the teacher, and the learning environment”, *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 88 (11), pp. 1635-1645.
- Stebbins R.A. (2008), “Leisure abandonment: Quitting free-time activity that we love. LSA”, Newsletter No. 81, *Leisure Reflections*, 19, pp. 14-19.
- Stern E. (2016), *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*, FrancoAngeli, Milano.
- Stringher C. (2016), “Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (1), pp. 102-128.
- Suriashah S. (2021), “Digital Divide in Education during CoVid-19 Pandemic”, *Jurnal Ekonomi Malaysia*, 55 (3), pp. 103-112.
- Talbert R. (2017), *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*, Stylus Publishing, Sterling.
- Toquero C.M.D. (2020), “Inclusion of People with Disabilities amid CoVid-19: Laws, Interventions Recommendations”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (2), pp. 158-177.
- Trentin G. (2015), *Spazi ibridi di insegnamento-apprendimento per una didattica always-on*, Atti del Convegno “EM&M15 – E-learning, Media Education & MoodleMoot”, Genova.
- Trincherò R. (2020), “Insegnare e valutare nella formazione a ‘distanza forzata’”, *Scuola7*, 20 aprile, disponibile al link: <https://www.scuola7.it/2020/181/insegnare-e-valutare-nella-formazione-a-distanza-forzata>, consultato il 15 gennaio 2021.
- Vayola P. (2016), “Rischi e opportunità delle tecnologie digitali nella scuola. Riflessioni sulla pianificazione della formazione dell’insegnante”, *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16 (2), pp. 180-193.
- Weyland B. (2013), “Apprendimento autodiretto”, in G. Marconato (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi, Rimini, pp. 250-262.

## *2. Caratteristiche e specificità della didattica digitale in tempi di pandemia: uno zoom sui contesti scolastici coinvolti nella ricerca*

di Fabrizio Martire, Marco Palmieri, Alfonsina Mastrolia, Davide Seller\*

### **1. Introduzione**

Le strategie di investimento nel capitale umano, richiamate dalle linee guida internazionali, considerano l'aumento dei tassi di istruzione e l'innalzamento delle competenze digitali due obiettivi necessari per lo sviluppo delle società avanzate (EU, 2020). L'apprendimento stimolato dal ricorso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione è stato ritenuto dall'Oecd (2020) una delle competenze chiave per realizzare nel sistema scolastico una formazione in grado di preparare i giovani studenti all'obiettivo dell'integrazione nell'Europa della conoscenza. Nel contesto della pandemia da Covid-19, la riorganizzazione complessiva del sistema scolastico ha sollevato una profonda discussione sul ruolo delle tecnologie digitali; l'integrazione delle *Information Communication Technologies* (Ict) negli ambienti didattici ha comportato uno stravolgimento di natura pratica e organizzativa, impegnando i docenti nella radicale trasformazione dei contesti di apprendimento, verso un incremento della digitalizzazione della didattica (De Angelis, Santonicola, Montefusco, 2020). All'interno dello scenario pandemico, la svolta digitale ha prodotto effetti e risultati variabili sui diversi contesti scolastici italiani, risentendo del livello di dotazione infrastrutturale e tecnologica necessario per poter adottare soluzioni didattiche prima emergenziali (didattica a distanza) e poi ibride (didattica digitale integrata), che via via, nelle diverse fasi della pandemia, sono state sostituite dalla didattica in pre-

\* Il capitolo è il risultato della riflessione congiunta degli autori e dell'autrice. Nello specifico, è possibile ripartire la titolarità dei paragrafi nel seguente modo: Fabrizio Martire ha redatto il par. 1; Marco Palmieri ha redatto il par. 5; Alfonsina Mastrolia ha redatto i parr. 2 e 3; Davide Seller ha redatto il par. 4.

senza (Vayola, 2016). I risultati dell'indagine Talis<sup>1</sup> del 2018 avevano già posto in risalto il problema del digital divide, con riferimento alle difficoltà che la scuola italiana deve scontare quanto all'insegnamento attraverso le Ict, per via delle infrastrutture carenti nelle aree più disagiate del Paese, e le cadute di connessione e limiti di copertura della banda larga nelle aree interne del territorio. In proposito, il 31% dei dirigenti scolastici che ha risposto all'indagine riferisce che nella propria scuola l'erogazione di un'istruzione di qualità sia stata ostacolata da una carenza o inadeguatezza dell'infrastruttura digitale (rispetto al 25% della media Ocse). All'interno di questa premessa, la progettazione del disegno di valutazione per l'analisi dell'impatto sociale della didattica digitale nelle scuole romane ha riflettuto, sin dalle prime fasi della ricerca, sull'importanza di valorizzare il ruolo di alcune variabili di sfondo (dotazione tecnologica, piattaforme e applicativi digitali, formazione digitale erogata per i docenti) sui processi di innovazione didattica innestati negli ambienti di apprendimento, al fine di individuare quali percorsi di cambiamento fossero in via di consolidamento prima e dopo la pandemia. Dunque, l'ipotesi è che l'innovazione delle pratiche e dei processi educativi – incentivata dal ricorso intensivo alle Ict – non rappresenti affatto una tendenza costante e univocamente riscontrabile in tutti i contesti scolastici, bensì un'opportunità (a volte mancata) che varia a seconda di componenti sociali di natura strutturale (le condizioni di partenza delle scuole, in termini di infrastrutturazione digitale) e di natura simbolico-valoriale (le culture professionali interne alle scuole e alle classi, in termini di maggiore o minore propensione dei docenti a innovare le prassi educative). In tale complesso scenario, è plausibile ipotizzare che l'innovazione didattica, ottenuta attraverso il potenziamento delle tecnologie digitali introdotte negli ambienti di apprendimento, sia rintracciabile in maniera variabile nei diversi contesti scolastici coinvolti nell'indagine.

<sup>1</sup> L'indagine internazionale Talis (*Teaching and Learning International Survey*) presenta i risultati di un'indagine condotta su insegnanti della scuola secondaria di I grado e dai loro dirigenti scolastici in scuole pubbliche e private. Anche se riferiti a scuole dal grado inferiore rispetto a quelle coinvolte nell'indagine di cui si sta discutendo, i risultati Talis sono interessanti proprio perché pongono in risalto aspetti riguardanti le disuguaglianze territoriali, di tipo sociale e infrastrutturale, che ostacolano la formazione digitale dei docenti, dunque l'erogazione della didattica sperimentale arricchita con il digitale, rendendo più complicato, a cascata, il processo di apprendimento degli studenti per competenze trasversali e digitali.

## 2. Potenziamiento dell'infrastrutturazione digitale delle classi scolastiche

Lo scenario educativo che ci apprestiamo a presentare prende forma dalla forza con cui la tecnologia ha rimodulato le attività didattiche attraverso la Dad e/o la Ddi, richiedendo ai diversi attori in gioco l'acquisizione di competenze nuove, e accelerando le dinamiche di cambiamento in atto nella scuola italiana (Molina, Michilli, Gaudiello, 2021). Di fatto, la trasformazione sollecitata dall'integrazione delle Ict nelle pratiche educative ha costituito un acceleratore della digitalizzazione dell'istruzione, favorendo nella scuola italiana un cambiamento profondo, inatteso e sorprendentemente veloce (Marcianò, 2020).

La richiesta di competenze digitali e l'uso di strumentazioni tecnologiche per la scuola deriva da esigenze pregresse, portate alla luce dal contesto emergenziale pandemico. I processi educativi si sono trovati al centro di cambiamenti profondi, tanto culturali quanto infrastrutturali, interessando sia l'assetto organizzativo, per via del costante sviluppo degli strumenti e degli ambienti digitali di apprendimento, sia a livello individuale, che interessa i docenti e gli studenti. In questo contesto le tecnologie dell'informazione esercitano un'influenza crescente nella rimodulazione della didattica e dell'organizzazione scolastica. Ciò richiede una nuova idea di scuola, pronta ad accogliere e valorizzare i cambiamenti in atto, per modificare le modalità di apprendimento e insegnamento, le infrastrutture, gli ambienti, i curricula. Una scuola diversa presuppone una visione olistica delle sue componenti e delle loro relazioni (Midoro, 2016), che comporta inevitabilmente rischi e opportunità.

Nonostante negli ultimi anni ci sia stato un incremento degli interventi di politica pubblica a supporto di una scuola digitale, e l'uso delle Ict sia stato introdotto nelle scuole, la diffusione della competenza digitale nei contesti educativi è ancora limitata (Calvani, Fini, Ranieri, 2010). Questo ritardo si è palesato nell'anno scolastico 2019/2020, durante il quale la tradizionale modalità di erogazione della didattica ha subito cambiamenti repentini. In particolare, l'emergenza da Covid-19 ha fatto luce sulle difficoltà del sistema educativo e formativo italiano, in ritardo rispetto agli altri Paesi dell'Unione Europea nei processi di costruzione di una formazione scolastica digitalizzata. Ad attestarlo è il Digital Economy and Society Index (Desi)<sup>2</sup> (EC, 2022)<sup>3</sup>, l'indice

<sup>2</sup> È lo strumento con cui la Commissione europea monitora la trasformazione digitale negli Stati membri dal 2014, mettendo a confronto cinque aspetti: la connettività, l'uso dei servizi internet, le competenze digitali, l'integrazione nell'economia e nella società delle tecnologie digitali, e la loro diffusione nella pubblica amministrazione.

<sup>3</sup> EC (2022), *Digital Economy and Society Index (Desi)*, Desi\_2022\_\_Italy\_\_it\_N2w51CI-dROpzM9lrOaVeyG9eo\_88751.pdf.



di digitalizzazione dell'economia e della società europea, che colloca l'Italia al 18° posto tra i 27 Stati membri dell'Unione Europea. Vanno però segnalati i progressi conseguiti negli ultimi cinque anni dall'Italia sull'indice Desi. I dati più recenti mostrano che, sebbene ancora al di sotto della media europea, il nostro Paese sta migliorando in tema di connettività e diffusione dei servizi a banda larga. Questo dà beneficio anche al sistema scolastico italiano, che prima della pandemia soffriva di gravi carenze rispetto alle infrastrutture, alle metodologie e alle pratiche didattiche digitali.

Similarmente, analizzando gli indicatori di digitalizzazione presenti nel rapporto "Educare digitale" dell'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni (Agcom, 2019), si colgono le difficoltà connesse alla realizzazione di una scuola digitale in grado di innescare processi innovativi. La mancata corrispondenza tra gli obiettivi dell'agenda politica e la realizzazione di interventi mirati ha rallentato il cambiamento tecnologico nella scuola italiana. Questo è da imputare alle capacità (o meglio all'incapacità) delle istituzioni di creare le condizioni abilitanti il diffondersi di nuovi modelli e approcci didattici in grado di valorizzare le potenzialità delle tecnologie in una prospettiva didattico-pedagogica (Midoro, 2016).

All'interno del contesto pandemico, il digitale si è rivelato l'unica alternativa in grado di garantire la continuità didattica rispetto alla chiusura (fisica) della scuola, con il conseguente stravolgimento della prossemica dell'educazione. Possiamo considerarla la prima vera esperienza di e-learning su larga scala, che ha coinvolto diversi attori sociali partecipi alle dinamiche scolastiche – docenti, studenti, familiari – il cui repentino passaggio al digitale ha trovato gran parte delle scuole e delle istituzioni scolastiche impreparate (Ranieri, Gaggioli, Borges, 2020). Infatti, l'emergenza Covid ha richiesto un notevole impegno nella rimodulazione della didattica, superando quel deficit nell'applicazione delle normative vigenti (Ferri, 2021), e arrivando a rappresentare un'opportunità per l'apprendimento personalizzato. Nonostante la situazione iniziale caratterizzata da ansie e incertezze, le scuole e i docenti hanno risposto rapidamente, implementando nuove pratiche pedagogiche e didattiche, esito della pluralizzazione degli spazi e dei tempi dell'educazione (Giancola *et al.*, 2019), che sono l'effetto composito di una re-infrastrutturazione degli ambienti di apprendimento all'interno di un nuovo spazio educativo fluido (Chiang, Karjalainen, 2022) e non-lineare. Il complessivo riassetto didattico e organizzativo ha necessitato di una dotazione infrastrutturale che consentisse l'erogazione della didattica digitale.

L'indagine condotta nelle scuole secondarie di secondo grado di Roma più virtuose, cioè quelle con una dotazione tecnologica efficiente, mostra che i fattori di contesto incidono sui processi di insegnamento e apprendimento.

Nonostante ciò, anche nelle scuole meglio attrezzate e collocate in zone più o meno centrali della città, i docenti in servizio hanno affermato che all'inizio della pandemia gli istituti erano perlopiù impreparati dal punto di vista dell'infrastrutturazione digitale. Inizialmente, sono stati riscontrati problemi di tenuta della connessione internet, motivo per il quale i docenti dichiarano di aver fatto ricorso all'hotspot dei cellulari personali. Un gap che è stato colmato dagli istituti, con il potenziamento della connessione ad alta velocità. Laddove la scuola non è intervenuta fornendo ai docenti strumenti idonei alla conduzione della Dad, gli stessi hanno usufruito del bonus a disposizione per dotarsi di PC o tablet personali.

Le scuole secondarie di secondo grado, con una media dotazione tecnologica e a indirizzo tradizionale, hanno avuto problemi di stabilità e di funzionamento della connessione. Per la maggior parte si è trattato di un problema riscontrato all'inizio e su cui si è intervenuto tempestivamente, potenziando la connessione scolastica con fibra ottica, oppure rendendo disponibili strumenti di connessione portatile (le chiavette) per il collegamento a internet. Tuttavia, la didattica a distanza, secondo i docenti, ha funzionato soprattutto quando veniva svolta dalle proprie abitazioni, perché gli insegnanti disponevano di supporti digitali e connessioni più efficienti rispetto a quelli scolastici. Durante la Ddi, quando le classi erano divise metà in presenza e metà a distanza si è “cercato di gestire al meglio mezzi e spazi che la scuola aveva a disposizione per consentire la migliore erogazione possibile della didattica” (Int\_doc\_86 – docente di matematica e fisica, sezione tradizionale), motivo per cui, quando la Lim non era disponibile, un computer con proiettore veniva utilizzato per condividere lo schermo tra gli studenti a casa e quelli presenti in classe. Gli stessi docenti hanno sottolineato che le scuole si sono impegnate nell'implementazione di dispositivi tecnologici e strumenti digitali, attraverso la fornitura delle Lim nelle aule che ne erano sprovviste all'inizio della pandemia. A ogni modo, le scuole sono intervenute, nonostante il budget a disposizione non fosse sempre “commisurato alle necessità” (Int\_doc\_53 – docente di italiano e storia, sezione tradizionale) di digitalizzazione degli ambienti di apprendimento:

La scuola ha provato a intervenire. Ma noi ricordiamoci sempre che la scuola deve intervenire nell'ambito di un budget. Quindi c'è un problema di risorse che vanno spese, sono quelle, c'è stato un aumento, ma quell'aumento non era comunque commisurato alle necessità. È questo il punto. Quindi connessioni, dispositivi, poi i dispositivi il problema è farli avere ai ragazzi che non hanno la possibilità, non è semplice. [...] Tra l'altro, con la quantità di denaro che è stato messo a disposizione, era considerato che chi aveva il cellulare non aveva bisogno del dispositivo, ma capite bene che studiare su un cellulare e studiare su un tablet è una cosa completa-

mente diversa, anche per la difficoltà fisiologica dell'occhio che si stanca molto più facilmente [...] perché avere un cellulare non vuol dire avere un device adatto allo studio, è inevitabile (Int\_doc\_53).

[...] Non tutti erano attrezzati per poter affrontare la situazione e la scuola, nei limiti delle proprie dotazioni, di quello che poteva, ha messo a disposizione per tutti dei tablet, principalmente in qualche caso anche dei portatili per potersi connettere. [...] Però, diciamo, la scuola come risposta è stata abbastanza pronta ad attivare tutto quello che è stato possibile dare, al meglio di quello che aveva (Int\_doc\_90).

Nelle scuole con una media dotazione tecnologica e a indirizzo sperimentale, i docenti hanno ritenuto che gli istituti fossero già pronti ad affrontare la didattica a distanza, grazie alla disponibilità di attrezzature e strumenti digitali, come per esempio la presenza di tablet nel laboratorio. Sebbene non sempre risultassero performanti, si è intervenuto compensando eventuali carenze, anche sul fronte della connettività.

Tra le scuole con bassa dotazione tecnologica e a indirizzo tradizionale, collocate prevalentemente nelle aree centrali della città, la ricerca ha colto contesti scolastici dal profilo variegato. In una parte di queste, secondo i docenti, non sono stati apportati cambiamenti significativi nell'efficientamento della connessione, nonostante i problemi intervenuti nello svolgimento delle lezioni a distanza durante il periodo della Dad. Al contempo, in altri istituti con il medesimo profilo di dotazione tecnologica e a indirizzo tradizionale, posizionati ugualmente nel centro di Roma, le iniziali criticità sono state risolte efficacemente, riscontrando una "situazione [...] adeguata alle esigenze. Nel senso che in ogni classe ci sono le Lim, in ogni classe ci sono i computer con eventualmente anche dei computer aggiuntivi, sia per le varie postazioni, biblioteca, sala professori eccetera, [...] insomma, è molto preparata la scuola in questo senso e fornisce ottime strumentazioni, insomma, facendo anche il confronto con altre esperienze di colleghi amici, e [...] rispetto a quella che è la mia limitata esperienza, ovviamente, è una situazione di privilegio" (Int\_doc\_78). A prescindere dal grado di intervento dell'istituto, gli studenti e le loro famiglie non hanno mostrato particolari carenze nella propria dotazione tecnologica. Presumibilmente questo è da imputare all'elevato status socio-economico dei nuclei familiari che risiedono nei municipi centrali della città di Roma, che compongono la principale utenza delle scuole della zona.

Nelle scuole con una bassa dotazione tecnologica e a indirizzo sperimentale si è verificata una forte carenza nella velocità e affidabilità della connessione della rete internet. In alcuni casi i docenti chiedevano già da tempo – ossia prima della pandemia – l'efficientamento della connessione, al fine di

“poter lavorare con tutte le potenzialità che offre la rete, quindi la possibilità poi principale di condivisione” (Int\_doc\_90 – matematica e fisica, sezione sperimentale) dei materiali a supporto dell’apprendimento degli studenti. Visti il malfunzionamento dell’infrastruttura di rete e i problemi di banda larga, i docenti si sono ritrovati a chiedere e ottenere la possibilità di svolgere la Dad dalle proprie abitazioni, mentre solo i docenti di sostegno agli studenti con Bisogni educativi speciali (Bes) erano presenti fisicamente in aula. In pochi casi, le scuole sono intervenute potenziando la rete, o fornendo gli strumenti e le attrezzature tecnologiche necessarie ai docenti.

In generale, le scuole, sia quelle più virtuose dal punto di vista infrastrutturale sia quelle meno, hanno fornito strumenti agli insegnanti e dispositivi in comodato d’uso agli alunni. Per poter accedere a questo servizio, le famiglie degli studenti dovevano presentare una richiesta formale e comunicare il proprio indicatore di situazione economica equivalente (Isee). L’assegnazione di dispositivi in comodato d’uso dipendeva da una graduatoria e – sulla base della disponibilità della scuola – venivano forniti alle famiglie economicamente più svantaggiate, con un reddito più basso. I destinatari dei dispositivi in comodato d’uso erano gli studenti e i nuclei familiari meno abbienti, che non disponevano di attrezzature idonee e funzionanti per partecipare alla didattica a distanza. L’insieme di questi interventi ha permesso di ridurre almeno in parte il digital divide (Marangi, 2020), fenomeno diffuso nelle famiglie italiane che vivono in condizioni di disagio<sup>4</sup>. A confermarlo sono gli stessi genitori, che hanno sostenuto di aver ricevuto dispositivi digitali in comodato d’uso da parte della scuola che li ha aiutati, “in un periodo in cui non potevamo permetterci di acquistare altri dispositivi” (Int\_fam\_160).

Tuttavia, ciò che emerge dalle interviste ai docenti romani è che l’impatto previsto di questa misura è stato inferiore alle attese, poiché solo una piccola parte degli alunni ha usufruito del servizio di cui avevano diritto. Ciò è dovuto alla mancata richiesta di accesso a risorse e strumenti in comodato d’uso da parte di chi ne aveva più bisogno. Questo presumibilmente è ascrivibile al fenomeno della desiderabilità sociale, culturalmente e storicamente situata (Pitrone, Martire, 2016), e alla dimensione dell’imbarazzo e della vergogna. Una condizione che ha acuito la disuguaglianza esistente tra coloro che hanno avuto accesso alle Ict (Gremigni, 2019) e chi non ha avuto la possibilità di usufruirne (Bauman, 1999; Castells, 2001; Norris, 2001).

<sup>4</sup> Il dossier pubblicato dall’Istat (2020) mostra che nel 2018-2019 un terzo delle famiglie italiane (circa il 33,8%) non aveva un computer o tablet in casa; solo nel 22,2% delle famiglie tutti i componenti avevano a disposizione un PC o un tablet.

I divari in termini di digital divide (Bazzoli *et al.*, 2021) hanno influito anche sugli studenti con un percorso migratorio alle spalle (Vitullo *et al.*, 2021), perché privi di dotazioni tecnologiche e di accesso alle infrastrutture per la connessione internet; ciò ha reso difficoltosa la loro partecipazione alla Dad e alle successive lezioni online in Ddi. Infatti, l'accesso a internet è una dotazione cruciale per accrescere il capitale umano e per facilitare il processo di integrazione nel contesto educativo e sociale del Paese d'arrivo (Alam, Imran, 2015). I docenti, in alcuni casi, si sono ritrovati a spiegare ai genitori di studenti stranieri come richiedere i dispositivi in comodato d'uso, aiuta doli nella richiesta formale.

Dalla testimonianza dei docenti abbiamo ricostruito le difficoltà che studenti stranieri e italiani hanno dovuto affrontare per partecipare alla Dad, come la scarsa velocità della connessione internet e/o l'inadeguatezza dei device digitali, sia sotto il profilo quantitativo (ritrovandosi a dover condividere il computer con fratelli e sorelle o a collegarsi da smartphone in quanto unico strumento disponibile), sia sotto il profilo qualitativo (costretti a usare device vecchi e poco performanti, compromettendo la possibilità di svolgere i compiti assegnati su Classroom o sulle altre piattaforme):

La scuola è intervenuta dando in comodato tablet, gli strumenti che servivano. In una classe dove c'erano questi ragazzi non italiani, questi comunque avevano problemi di accesso a internet e quindi anche mancava proprio lo strumento. Si collegavano quindi dal cellulare o dovevano dividere il computer con i fratelli (Int\_doc\_25).

La scuola si è molto attivata. Ha fornito a molti studenti dispositivi, computer tablet e anche giga per il telefonino. Devo dire un'attivazione molto rapida. Moltissimi studenti hanno usufruito, anche quelli che non avevano problemi di Isee però avevano magari tanti fratelli e quindi nelle famiglie non è detto che ci fossero sufficienti computer per le lezioni (Int\_doc\_29).

Però va detto che diversi ragazzi hanno chiesto, perché non lo possedevano, il dispositivo, o era utilizzato da genitori e fratelli che a loro volta dovevano lavorare... Sono stati chiesti dei dispositivi in comodato d'uso dalla scuola e la scuola li ha dati praticamente sempre, mi pare che le richieste fossero state soddisfatte tutte (Int\_doc\_24).

[...] oppure l'utilizzo di un device non corretto, per esempio tablet, cellulari, qualcuno non aveva la webcam perché si collegava al PC fisso, non aveva il microfono, quindi qualcosa così (Int\_doc\_86).

E poi, comunque, anche alcuni ragazzi non hanno i dispositivi. Allora, lo scorso anno la scuola ha fornito dei tablet in comodato d'uso. Ovviamente, non so se sono bastati per tutti, però per i ragazzi che ne hanno fatto richiesta e che magari avevano

dei problemi anche a livello economico, lo scorso anno la scuola ha fornito dei tablet perché lo so, ho fatto io le richieste per la classe di cui sono coordinatrice quest'anno, tenendo presente che poi spesso e volentieri i ragazzi utilizzano i cellulari, smartphone per tutto. Quindi, per lavorare, per seguire e lavorare sugli smartphone non è che sia proprio... (Int\_doc\_18).

E anche per la difficoltà da parte di alcune famiglie di procurare lo strumento che consentisse poi ai ragazzi di poter lavorare a distanza. Finché ha potuto e per chi aveva necessità, i primi arrivati hanno potuto beneficiare sicuramente degli strumenti messi a disposizione dalla scuola, ma non potevano essere per tutti, o per tutti quelli che ne avevano bisogno. Quindi qualcuno è sicuramente rimasto scoperto, magari non avevano connessione internet, non avevano giga illimitati; quindi, avevano anche difficoltà nel rimanere collegati, nel poter seguire tutte le ore di lezione (Int\_doc\_37).

Da quel che mi ha detto mia figlia, ma anche da quello che ho potuto vedere, la scuola ha comunque reagito bene... so che sono state utilizzate le Lim e che i docenti si sono adattati bene. Alla fine, il problema è stato più nostro che abbiamo dovuto acquistare un altro computer senno' il ragazzo non poteva seguire e poi abbiamo potenziato la rete (Int\_fam\_150).

La diffusione capillare dello smartphone ha contribuito a ridurre il divario esistente tra chi aveva accesso alle tecnologie dell'informazione e chi ne era in parte o totalmente escluso (Gerosa, Gui, 2018). Nonostante ciò, è opinione dei docenti intervistati, sia di discipline umanistiche sia tecniche e scientifiche, che nel periodo pandemico l'uso dello smartphone per le verifiche scolastiche abbia limitato la capacità di scrittura e di lettura del testo, così come il corretto svolgimento di esercizi matematici da parte degli studenti. Secondo un docente intervistato "avere un cellulare non vuol dire avere un device adatto allo studio. Il tablet è il minimo sindacale. E invece per limiti di budget era già tanto riuscire a dare qualcosa a chi non ce l'aveva e quindi in quel caso s'è dato il tablet" (Int\_doc\_53).

È interessante concludere l'analisi del potenziamento dell'infrastrutturazione digitale con quanto riportato dagli studenti in occasione dei focus group. Gli studenti frequentanti le scuole con una media dotazione infrastrutturale hanno dichiarato che gli istituti si sono mobilitati in fretta per migliorare la connessione della rete internet e per fornire dispositivi in comodato d'uso agli studenti che ne manifestavano il bisogno. Diversamente è accaduto negli istituti con un'alta dotazione delle infrastrutture, dove gli studenti hanno ammesso di aver riscontrato difficoltà nel seguire la didattica da casa, mentre i docenti erano in aula collegati con la connessione della scuola, che era spesso instabile.

Dal punto di vista dell'infrastrutturazione domestica, gran parte degli studenti dichiarano di non aver avuto difficoltà nel seguire la didattica a distanza, in quanto si è riusciti a rendere efficiente la connessione a casa, ma non sono mancati casi di compagni di classe che “non avevano niente e quindi capisco che questa Dad non era facile per tutti [...] non avevano neanche i dispositivi e quindi dovevano prenderli, [...] quindi magari dovevano arrangiarsi col telefono e non riuscivano sempre a seguire” (FG\_109). A ribadire che la Dad, specialmente nel primo periodo pandemico, è riuscita a garantire il diritto allo studio a molti ma non a tutti. Il gap tecnologico ha interessato diverse famiglie, sia italiane sia straniere, che non erano in grado di fornire risorse e supporti digitali adeguati ai propri figli. I mesi di lockdown hanno ulteriormente aggravato le condizioni di svantaggio socio-economico preesistenti, in particolare per le famiglie in stato di deprivazione e povertà (Livingstone, Blum-Ross, 2020; Sarno, 2020).

### **3. Disponibilità e adeguatezza delle piattaforme e degli applicativi digitali**

Galliani (2014) sostiene che l'uso sistematico e integrato delle Ict nelle azioni formative comporta sfide che richiedono, innanzitutto, di ripensare l'educazione di domani attraverso la ridefinizione delle categorie di spazio e tempo degli ambienti formativi. Il digitale offre la possibilità di creare ambienti di apprendimento in cui si alternano spazi fisici e virtuali, abilitando al lavoro collaborativo e allo scambio di materiali a distanza grazie all'uso delle piattaforme. L'innovazione degli ambienti formativi passa attraverso l'integrazione di competenze professionali da parte degli insegnanti, formati a sperimentare strategie d'insegnamento capaci di coinvolgere gli studenti. Le innovazioni innescate dalle tecnologie possono operare cambiamenti significativi nel sistema scolastico, determinando il passaggio da un insegnamento basato sulle conoscenze curricolari a una didattica per competenze. Secondo Galliani (2014) gli insegnanti devono acquisire non soltanto abilità tecniche, come l'uso del computer e di internet, ma anche competenze: (i) *pedagogico-progettuali* per organizzare ambienti integrati di apprendimento; (ii) *metodologico-didattiche* per gestire esperienze educative simulate; (iii) *linguistico-espressive* per produrre materiali multimediali-interattivi in specifici ambiti del sapere.

L'integrazione di strumenti per la didattica digitale richiede competenze professionali specifiche del docente, in grado di muoversi tra l'ambito disciplinare d'insegnamento e l'uso della tecnologia a sostegno dell'adozione di

strategie pedagogiche adeguate (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018). Il concetto di adeguatezza non riguarda soltanto le competenze d'uso delle tecnologie digitali (Ceccacci, 2020) ma anche gli ambienti di insegnamento e apprendimento idonei per l'e-learning. Infatti, in didattica a distanza l'utilizzo di piattaforme collaborative ha cambiato la gestione dei processi didattici delle scuole stesse (Molina, Michilli, Gaudiello, 2021). Secondo Tirocchi e Serpieri (2020), all'interno dei processi educativi, la collaborazione *peer to peer*, che avviene attraverso le piattaforme, modella le soggettività e il modo in cui gli adolescenti si relazionano tra loro, sviluppando conoscenze, competenze e identità nella loro vita sociale digitale.

La piattaforma maggiormente utilizzata è stata Google Classroom all'interno della quale – affermano i docenti romani – erano resi disponibili i materiali oggetto delle lezioni, oltre a materiali aggiuntivi di approfondimento. Le piattaforme digitali sono state impiegate come contenitori entro i quali disporre in forma organizzata il materiale didattico, che era aggiornato dai docenti e usufruito dai discenti senza limiti né di spazio né di tempo. Questo ha favorito la costruzione di capacità nuove negli studenti, come quella di autogestirsi nell'apprendimento individuale e di gruppo, assumendo un ruolo attivo e partecipe nel loro percorso educativo. Secondo i docenti, la digitalizzazione per gli studenti ha significato la possibilità di utilizzare consapevolmente e a proprio vantaggio gli strumenti digitali, per esempio, ricercando autonomamente materiale di approfondimento su specifici argomenti all'interno delle piattaforme. Infatti, la funzione principale della piattaforma è permettere la condivisione di materiali e contenuti di apprendimento proposti in forma digitale (Rossi, Giacconi, 2016).

Ai docenti intervistati è stato anche chiesto se avessero fatto ricorso a strumenti specifici rispetto alla disciplina insegnata. In particolare, è stata usata la tavoletta grafica in quanto strumento che ha agevolato l'attività dei docenti impegnati soprattutto in materie tecniche e di progettazione; tale strumento ha agevolato l'insegnamento del docente e l'apprendimento per gli studenti, velocizzando la strategia di didattica a distanza e rendendola più simile alle lezioni in presenza. L'uso della tavoletta grafica è stato utile, “soprattutto perché in condizioni di Dad l'utilizzo della lavagna diventa impossibile e nella mia materia senza lavagna alcune cose proprio non si possono spiegare. Quindi ho trovato uno strumento sostitutivo molto interessante e ancora adesso lo utilizzo anche in classe perché è diventato ormai una routine” (Int\_doc\_47, Progettazione, costruzione e impianti, sezione tradizionale).

Inoltre, le piattaforme hanno consentito agli insegnanti di verificare il livello di apprendimento degli studenti attraverso lo svolgimento di compiti e verifiche. I docenti di discipline umanistiche tecniche e scientifiche hanno



privilegiato perlopiù la verifica scritta degli apprendimenti. Il compito era reso disponibile in formato digitale nella classe virtuale; poi veniva svolto dallo studente e restituito sulla piattaforma Classroom al docente, che lo correggeva e valutava l'avanzamento dell'apprendimento. Alcuni docenti di insegnamenti scientifici prevedevano la possibilità di fornire la soluzione degli esercizi in modo che gli studenti potessero auto-valutarsi, dando vita a un dibattito collettivo tra gli studenti e il docente:

Quindi Google Classroom, in cui [...] è già presente, come lei sa, il link per potersi connettere. I ragazzi sanno che a quell'ora io sono in classe. E quindi si connettono e riusciamo ad avere, per quello che questo schermo ci può dare, insomma, un minimo di contatto. Non perdono il contatto. Ecco, lì io metto un materiale, metto i compiti in classe per i ragazzi che sono a casa, pubblico le soluzioni così tutti poi possono anche vedere qual era la soluzione dell'elaborato. Con quelli in classe se ne discute, con quelli a casa se ne discute uguale, poi magari se ne discute anche quando poi tornano (Int\_doc\_74, scienze naturali, sezione tradizionale).

Mi sono trovata molto bene perché potevamo usare Classroom e quindi organizzare i compiti, controllarli, ce li mandavano, potevamo correggerli e rispedirli. Quindi questo particolare aspetto della funzione di Classroom è stato veramente utile (Int\_doc\_56).

Sin dall'inizio e io mi sono trovata molto bene perché penso che siano stati comunque degli strumenti efficaci per quanto riguarda soprattutto, anzi, Classroom, per le consegne dei compiti (FG\_130).

Ed è proprio la dimensione collettiva che, secondo l'opinione di una parte dei docenti, è stata valorizzata dall'impiego delle piattaforme digitali. Le piattaforme e gli applicativi digitali hanno facilitato il lavoro collaborativo. Le piattaforme sono diventate “uno spazio virtuale di conoscenza” (Int\_doc\_97) in cui viene facilitato il confronto, lo scambio di idee e il dialogo attivo tra gli studenti e con i docenti. Secondo Ferrero (2021) la piattaforma diventa inclusiva perché permette la partecipazione democratica di tutte e tutti al processo di apprendimento e una relazione interattiva con la conoscenza. L'uso di piattaforme e di applicativi digitali hanno modificato le pratiche educative, rendendo più flessibile la didattica, potendo organizzare i materiali didattici e le verifiche formative. In altre parole, la didattica digitale ha attivato modalità differenti di fare lezione, che non si esaurisce nella trasmissione tradizionale (Engelbrecht *et al.*, 2020) e frontale del sapere, ma necessita del ricorso a metodologie didattiche innovative che risultano più attrattive e coinvolgenti. La piattaforma diventa quindi l'ambiente di apprendimento in cui i discenti si incontrano tra loro, interagiscono con i docenti

in maniera sincrona o asincrona, usufruiscono dei contenuti che sono messi loro a disposizione (Schiavone, 2020). Di questo ne hanno beneficiato anche gli studenti più fragili, quelli con patologie gravi, che hanno potuto assentarsi fisicamente dall'aula e allo stesso tempo frequentare le lezioni a distanza, senza perdere il contatto con la scuola e con i coetanei.

È interessante notare che l'uso delle piattaforme e degli applicativi digitali durante la didattica a distanza ha facilitato il lavoro collegiale tra gli insegnanti. L'insegnante ha potuto collaborare e creare connessioni con altri docenti, sperimentando l'uso della piattaforma (Fissore *et al.*, 2022) digitale per incontrarsi durante le riunioni, i collegi docenti, i consigli d'istituto. Le piattaforme hanno alleggerito il lavoro del docente nella possibilità di partecipare ai collegi docenti e agli incontri scuola-famiglia a distanza, superando la necessità di doversi recare fisicamente in presenza. Tra le potenzialità d'uso delle piattaforme digitali va dunque registrata non solo l'aver permesso di portare avanti le ordinarie attività didattiche, ma aver anche facilitato il lavoro organizzativo tra i docenti. Va comunque riportata la posizione di alcuni intervistati, secondo i quali, pur facilitando i momenti di riunione istituzionale, le piattaforme hanno ristretto lo spazio relazionale e lo scambio tra i docenti, a scapito anche della qualità della didattica erogata:

Perché tanto l'importante è che sei connesso e che la tua immagine figura presente, poi della qualità di quello che fai non gliene importa più niente a nessuno. Cioè, secondo me e questo è anche un pericolo di una deriva che può prendere tutta questa cosa, cioè ridurre i tempi, sempre più contratti e sempre più per poter fare nella stessa giornata più cose. Ma se tu hai da ragionare intorno a un problema e lo vuoi risolvere, non è che tu puoi fare che consideri una riunione di un consiglio di classe mezz'ora, se oltretutto c'è tutta una serie di problemi anche nuovi da affrontare (Int\_doc\_75).

Gli applicativi e le piattaforme digitali hanno dunque permesso di sperimentare nuovi modelli di insegnamento e apprendimento, superando la tradizionale lezione frontale per tradurla in paradigmi didattici innovativi:

Nel senso, la digitalizzazione, l'utilizzo delle risorse, la differenziazione delle verifiche, quindi non solo più il compito scritto. Tutte queste cose di cui la scuola sapeva poco perché in realtà l'età media dei docenti di ruolo è alta e invece adesso sono tutti molto più favorevoli a una serie di valutazioni, anche di approcci molto diversi dal punto di vista metodologico. Quindi, dal punto di vista dei docenti, probabilmente, nonostante sia stato e mortificante ha avuto delle ripercussioni positive (Int\_doc\_69).

L'impiego delle piattaforme ha spinto la scuola a digitalizzarsi, sancendo un passaggio decisivo per l'istituzione scolastica che ha superato le inizia-

li resistenze al cambiamento, che erano diffuse nel periodo pre-pandemico. Nonostante siano stati “anni faticosi, l’anno scorso specialmente, però adesso è tutto materiale che ci portiamo. [...] Ogni anno è sempre diverso dall’altro. Non ho mai fatto le stesse cose, perché ogni anno è diverso, perché le classi sono diverse. Bisogna sempre rinnovarsi. Insomma, questi sono gli aspetti positivi della digitalizzazione” (Int\_doc\_79).

#### **4. Erogazione di corsi di formazione per l’insegnamento e l’apprendimento collaborativo**

La necessaria rimodulazione digitale delle pratiche didattiche ha richiesto abilità e competenze nuove, di cui non tutti gli insegnanti disponevano nei primi mesi del lockdown. Per questo si è affermata l’esigenza di costruire percorsi formativi specifici per i docenti della scuola italiana, così da rendere efficace l’impiego degli strumenti e delle metodologie didattiche offerte dalla Dad prima e la Ddi poi.

In Italia, l’avvio di una strategia complessiva di innovazione della scuola e di digitalizzazione del sistema educativo risale al 2007, anno in cui si iniziò a discutere il *Piano nazionale scuola digitale* (Pnsd), ossia di un insieme di iniziative che avessero l’obiettivo di modificare gli ambienti di apprendimento e promuovere l’innovazione digitale nella scuola. Infatti, all’entrata in vigore della legge 107/2015 ha fatto seguito la pubblicazione del Pnsd da parte dei Miur, il cui scopo era impiegare nelle classi italiane la tecnologia come catalizzatore dell’innovazione (Calvani, 2013), al fine di migliorare le competenze digitali e l’alfabetizzazione digitale della popolazione italiana (Schietroma, 2011). Con il Pnsd l’Italia rispettava, almeno formalmente, gli standard internazionali, dichiarando che la formazione dei docenti della scuola diventava un obiettivo strategico, e impegnandosi a progettare percorsi di formazione degli insegnanti per l’innovazione scolastica, nell’ottica del lifelong learning.

La realizzazione di modelli didattici innovativi consente di progettare percorsi di insegnamento e apprendimento in cui viene posto al centro l’allievo, che diventa costruttore del proprio percorso di conoscenza, con la guida di un docente adeguatamente formato. La ricerca nazionale promossa dalla Società italiana di ricerca didattica (Sird, 2020) ha avviato uno studio sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole e dai singoli insegnanti nel periodo di sospensione dell’attività didattica, coinvolgendo 16.084 insegnanti. Di questi, solo il 17,8% aveva svolto attività di didattica digitale a distanza prima dell’emergenza pandemica. I risultati della ricerca mostrano che i docenti si sono trovati costretti, in quanto impreparati, ad aggiornare velocemente le

loro competenze, in particolare quelle digitali (Carretero Gomez *et al.*, 2021), modificando il setting scolastico a favore di una didattica delle competenze e inclusiva (Toselli, 2020). I risultati diffusi da una ricerca svolta da Indire (2020) lo confermano: nel periodo della didattica a distanza l'84% dei docenti italiani ha seguito corsi di formazione sul perfezionamento delle *digital skills*.

Un progetto efficace di innovazione curricolare del corpo docente si realizza con insegnanti partecipi e consapevoli del loro ruolo strategico, chiamati ad agire nell'ottica di una ridefinizione della propria identità professionale, in quanto attori centrali nel processo di digitalizzazione della scuola (Dipace, 2019). Coerentemente, i docenti italiani si sono misurati con l'importanza di acquisire competenze nuove, rispetto alle quali – va ribadito – scontavano gravi carenze all'inizio della pandemia, avendo livelli di competenze digitali di base e avanzate inferiori rispetto alla media europea.

Dai risultati diffusi dall'indagine *Teaching and Learning International Survey* (Talis, 2018), il 52% degli insegnanti italiani ha riferito che l'uso delle Ict per la didattica è stato incluso nel proprio percorso formativo, a fronte della media (56%) dei Paesi Ocse. Coerentemente, prima della pandemia solo il 47% degli insegnanti delle scuole secondarie di primo grado consentiva agli studenti l'uso delle Ict durante i progetti o lavori di classe; un dato inferiore alla media (53%) dei Paesi Ocse (Oecd, 2020; Schleicher, 2020). Lo confermano anche i dati raccolti dal Questionario insegnanti Invalsi per il periodo 2014-2017: nonostante la crescita nella dotazione di Ict nella scuola italiana, l'uso dichiarato dal corpo docente è stato di molto inferiore alle attese (Gui, Generosa, 2019).

Le risultanze di ricerca evidenziano che l'insegnamento e l'apprendimento avvenuto a distanza durante il periodo pandemico ha costituito una sfida difficile da affrontare per gli insegnanti italiani. Infatti, le pratiche di e-learning richiedono competenze didattiche specifiche non sempre possedute dai docenti italiani, che hanno invece maggiore esperienza di didattica in presenza (Sirem, 2020)<sup>5</sup>.

Nelle pagine che seguono si presenta l'analisi di 108 interviste, condotte ad altrettanti docenti romani, sul tema della loro formazione all'apprendimento collaborativo digitale. La ricerca fornisce un quadro di scarsa dimestichezza e preparazione degli insegnanti nell'utilizzo del digitale nel primo periodo pandemico. Ci si è dunque interrogati se e come gli istituti scolastici delle municipalità romane hanno progettato e attivato percorsi formativi a sostegno dell'alfabetizzazione digitale dei loro docenti.

<sup>5</sup> Sirem (2020), *La Sirem per la didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, <https://www.sirem.org/lasirem-per-la-didattica-a-distanza-ai-tempi-del-covid-19/>.

Come evidenziato nel par. 2.1, nonostante le differenti dotazioni digitali infrastrutturali, il blocco della didattica ha colto di sorpresa tutte le scuole. Anche i docenti in servizio presso le scuole meglio attrezzate nella strumentazione Ict si sono trovati impreparati a condurre le prime lezioni a distanza, infatti “quando la situazione si è verificata per la prima volta, molti docenti si sono trovati nella difficoltà di fronteggiare la lezione online” (Int\_doc\_29). Ciò è da imputare anche alle carenze formative pregresse dei docenti, che hanno impedito loro di utilizzare correttamente la strumentazione necessaria a condurre una didattica da remoto. Infatti, le differenti piattaforme di Dad erano per lo più sconosciute e non utilizzate dai docenti prima della chiusura didattica imposta dal lockdown.

In quel contesto emergenziale, gli istituti scolastici sono corsi al riparo erogando corsi di formazione destinati al personale docente, e incentrati sull’uso delle piattaforme digitali della Dad:

Ci sono stati degli incontri in cui, appunto, ci hanno spiegato come veniva utilizzata la piattaforma Microsoft, quindi sì, ci sono stati. No, sono dei corsi che tendenzialmente ti danno le indicazioni di base per poter utilizzare al meglio la piattaforma, poi io sono del parere che queste piattaforme devono essere utilizzate, cioè praticate, ecco. Quindi se non si usano non si capiscono fino in fondo. Sì, abbiamo avuto delle indicazioni e, insomma, ognuno poi se le gestisce per quanto riguarda la propria disciplina (Int\_doc\_12).

La collaborazione tra docenti già pratici nell’uso delle piattaforme prima del lockdown e quella parte consistente di insegnanti che invece non conosceva affatto questi strumenti si è rivelata strategica. Ha preso forma una sorta di *solidarietà formativa*, in cui i più esperti hanno aiutato i docenti meno preparati, nel compito di preparare e gestire l’architettura di una lezione a distanza.

In un contesto in cui il corpo docente si è trovato ad aver bisogno di un’immediata competenza digitale, la figura dell’*animatore digitale* può diventare rilevante, almeno nelle funzioni che la normativa gli attribuisce. È la legge 107 del 15 luglio 2015 che ne istituisce la funzione strategica nella diffusione dell’innovazione a scuola<sup>6</sup>. Ciò che emerge nell’analisi delle interviste è la discrasia tra quanto stabilito dalla normativa e le attività che quotidianamente questa figura svolge nelle strutture scolastiche. Solo raramente i docenti intervistati richiamano quegli aspetti funzionali descritti nel Pnsd, cioè di essere punto di riferimento nella progettazione ed erogazione di

<sup>6</sup> <https://scuoladigitale.istruzione.it/pnsd/ambiti/accompagnamento/azione-28-un-animatore-digitale-in-ogni-scuola/>.

percorsi formativi destinati ai docenti. Quando questo è avvenuto, l'animatore digitale ha svolto soprattutto attività di help desk a sostegno dei docenti nella fruizione degli strumenti e delle piattaforme digitali, predisponendo corsi, tutorial, materiali, destinati a uso del personale docente. Ma per la maggior parte degli intervistati la figura dell'animatore digitale non è stata adeguatamente valorizzata durante le attività di didattica digitale, anzi la sua funzione è stata in qualche modo ridimensionata, perché non impiegata per la sua natura specifica, svolgendo il ruolo di tecnico informatico con funzioni di sostegno a chi ne faceva richiesta:

L'animatore digitale c'è sempre stato, è un collega di buona volontà che sta lì e se uno ha qualche problema chiede (Int\_doc\_17).

L'animatore digitale se non mi sbaglio questi ultimi anni non c'è stato a scuola nostra, è stato reinserito quest'anno e, se devo dire la mia, è una figura che esiste ma non la vedi, te la devi andare a cercare e alla fine preferisci il collega a te più vicino che insomma... oppure ti informi attraverso internet, ci siamo rimboccati tutti le maniche e abbiamo trovato varie... che ci sia stata una vera e propria guida, tutor di riferimento, no questo no (Int\_doc\_35).

Credo che la scuola abbia l'animatore digitale, però, insomma, non tutti ci si sono rivolti. Forse alcuni colleghi hanno avuto maggiori problematiche da sviscerare, quindi sicuramente lo avranno fatto. Io personalmente non mi sono mai rivolta [...] c'era un collega, non so se fosse proprio animatore digitale, credo che la denominazione fosse di supporto alla docenza, aveva un'altra denominazione però la finalità era quella, che ha condiviso dei tutorial, ha aiutato dei colleghi, quindi sicuramente l'apporto c'è stato (Int\_doc\_48).

Quando i docenti sentivano l'esigenza di acquisire pratiche didattiche digitali innovative, che gli istituti di appartenenza non riuscivano a trasmettere efficacemente con corsi di formazione mirati, gli insegnanti si sono affidati all'autoformazione. Questo aspetto è centrale e richiama le motivazioni del singolo docente ad affrontare le sfide della didattica a distanza, anche quando la struttura scolastica non forniva attività di formazione o erogava formazione ritenuta inadeguata dal singolo. I docenti hanno dunque cercato opportunità formative anche all'esterno della scuola, e in particolare in ambito familiare quando gli altri componenti del nucleo avevano competenze digitali avanzate. Inoltre, hanno trovato opportunità formative in rete; ovvero, si sono affidati ai corsi di formazione organizzati e proposti loro dalle case editrici. Diversi sono stati infatti i docenti che hanno partecipato ai corsi organizzati dalle case editrici per migliorare le loro competenze digitali.

Nel complesso, l'analisi delle interviste individua tre nuclei concettuali utili a rappresentare la dimensione della formazione dei docenti: digitalizzazione accelerata, corsi formativi generali e poco attenti alle specificità curriculari dei docenti, supporto offerto in caso di imprevisti dal tecnico informatico. Dunque, le decisioni prese dagli istituti scolastici per ovviare al deficit formativo dei docenti sembrano prescindere dal grado di infrastrutturazione e dotazione digitale dell'istituto: la risposta e la proposta formativa è stata veloce, dal profilo tecnico generale e senza un adeguato impianto metodologico e didattico.

Nelle opinioni dei docenti, il lockdown è stato volano di un cambiamento basato sull'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica. Però, le azioni formative degli istituti sembrano aver risposto a una logica meramente emergenziale, finalizzata a fornire competenze generiche per un uso tecnico e poco didattico degli strumenti tipici della didattica digitale. E queste scelte possono prescindere dal grado di dotazione tecnologica della scuola e del suo indirizzo, tradizionale o sperimentale.

In futuro, la portata del cambiamento in atto sarà decisa sotto il profilo metodologico e di insegnamento, dove il corpo docente deve essere adeguatamente supportato e formato, al fine di integrare consapevolmente e funzionalmente il digitale nelle strategie pedagogiche, e renderlo adattivo alle differenti materie d'insegnamento, in un'ottica di pieno padroneggiamento del nuovo ambiente di apprendimento (Batini *et al.*, 2020). La nuova figura dell'insegnante sarà poliedrica: non solo competente nella tecnologia in sé e nell'ambito pedagogico applicato al contenuto specifico del suo ambito disciplinare, ma anche abile a muoversi nelle intersezioni tra questi domini, ovvero nell'uso della tecnologia a sostegno di strategie pedagogiche e didattiche adeguate alla sua materia (Di Blas, Fabbri, Ferrari, 2018).

## **5. Ritorno in presenza. Riflessioni conclusive**

Le risultanze di ricerca presentate in questo capitolo offrono spunti utili per il controllo empirico dell'ipotesi di partenza, secondo la quale l'infrastrutturazione digitale delle scuole e l'innovazione nelle pratiche educative sono fenomeni che assumono forma variabile entro contesti scolastici diversi. In particolare, è la dotazione di una connessione veloce e affidabile a essere riscontrabile in modi e intensità dissimili negli istituti. Nella fase più acuta della pandemia, quando la didattica si è svolta forzosamente a distanza, tutte le scuole hanno sofferto l'impatto dovuto all'improvvisa necessità di abbandonare la didattica in presenza a favore di quella a distanza;

va però sottolineata la disomogeneità di reazione delle realtà scolastiche romane.

Le scuole secondarie di secondo grado con un'alta dotazione tecnologica sono intervenute tempestivamente ed efficacemente, migliorando l'infrastrutturazione digitale a sostegno della Dad/Ddi. Altrettanto efficiente è stata la reazione delle scuole con una media dotazione tecnologica a indirizzo sperimentale, che da subito si sono mostrate pronte ad accogliere la sfida della didattica digitale. Più problematica è stata la risposta degli istituti con la medesima dotazione tecnologica a indirizzo tradizionale e degli istituti con bassa dotazione tecnologica, dove si è fatta fatica a intervenire rispetto a un deficit infrastrutturale che le scuole soffrivano già da tempo. In questi contesti docenti e studenti hanno dovuto fare ricorso alle risorse proprie e della propria famiglia per supplire alle carenze di connessione e di dotazione tecnologica che la scuola (non) metteva loro a disposizione.

Secondo diversi autori (Bazzoli *et al.*, 2021), la Dad non ha creato nuove disuguaglianze; ha acuito divari già esistenti. Difatti, diseguali risorse socio-culturali ed economiche familiari incidono nelle differenze di apprendimento (Cappellari, 2006; Parziale, 2016; Ghigi, Piras, 2021). Durante il lockdown, le condizioni abitative e la compressione degli spazi domestici non sempre garantivano la privacy, sia del docente che svolgeva le lezioni, sia degli studenti collegati da remoto, e anche delle famiglie che abitavano quegli stessi ambienti domestici. I docenti hanno sostenuto di provare un senso di imbarazzo poiché “sembrava veramente di guardare nel buco della serratura, cioè di guardare dentro le case, quando, voglio dire, non avrei dovuto. Anche perché poi questo ti crea un pregiudizio. Cioè un conto è vedere il ragazzo per quello che è, un conto è vederlo nell'ambito... lo leggi, hai una lettura dell'ambiente, della sua famiglia” (Int\_doc\_72). Ne sono stati interessati soprattutto gli studenti con famiglie numerose, in cui i genitori erano collegati in smart working, oppure con fratelli e sorelle, i quali al contempo necessitavano di strumentazioni digitali e/o di spazi per poter seguire la lezione a distanza. Gli studenti, che non avevano un contesto familiare agevole, hanno fatto fatica a seguire le lezioni, e ciò li ha demotivati perché si sentivano trascurati. Gli studenti più motivati erano quelli che avevano alle spalle un contesto familiare favorevole, che li sosteneva ad affrontare materialmente e moralmente le difficoltà della didattica digitale “prospettandogli il valore dell'esperienza” (Int\_doc\_1).

Meno evidente e più sfumata è stata l'azione del contesto scolastico sulle altre due dimensioni di analisi di questo nostro lavoro: l'uso delle piattaforme digitali di e-learning e la formazione rivolta ai docenti su come impiegare questi strumenti. Si è infatti riscontrata una generale propensione dei docenti



a impiegare le piattaforme digitali e i numerosi applicativi disponibili, mettendo da parte convinzioni personali sulla supposta superiorità della lezione in presenza rispetto alla lezione a distanza. In quella fase le scuole hanno erogato corsi formativi a sostegno dei docenti, che si sono però rivelati essere momenti tecnici e poco didattici, dal profilo emergenziale, in grado di fornire soluzioni a breve termine, e incapaci di costruire percorsi specifici abilitanti la figura di un docente con strategie didattiche integrate nell'ambiente digitale.

Dunque, durante il lockdown, la dimensione infrastrutturale (connessione e dotazioni tecnologiche) è certamente definibile entro specifici contesti di scuola, con maggiore o minore dotazione tecnologica, a indirizzo sperimentale o tradizionale, che operano nelle aree centrali o periferiche della città, e quindi vissuti da persone e nuclei familiari dal profilo socio-economico specifico. È sulla scia di queste riflessioni che concludiamo il capitolo riportando l'analisi delle risposte degli intervistati su come è cambiata la didattica una volta tornati in presenza. Ci riferiamo al periodo della cosiddetta didattica mista (didattica digitale integrata – Ddi), durante la quale una parte degli studenti partecipava in presenza e una parte frequentava le lezioni a distanza, per l'esigenza di mantenere il distanziamento fisico nelle aule, vista anche la numerosità di studenti in quarantena.

In tema di potenziamento dell'infrastrutturazione digitale delle classi scolastiche, gli istituti ad alta dotazione tecnologica hanno migliorato sia la velocità della connessione sia la quantità di dispositivi digitali utilizzabili in aula e nei laboratori. Negli istituti a media dotazione tecnologica, il potenziamento e la connessione della linea internet cambiano a seconda delle realtà centrale o periferica nella città, confermando la diversa propensione delle scuole alla digitalizzazione; mentre la dotazione dei device, Lim, tablet e PC, è diffusa ed è un aspetto generalmente apprezzato e ritenuto utile per la Ddi. A conferma dell'effetto esercitato dal contesto scolastico, negli istituti a bassa dotazione tecnologica la connessione è stata poco potenziata e l'investimento in strumenti e device tecnologici è stato inadeguato, specialmente tra gli istituti a orientamento tradizionale, dove la situazione continua a essere critica; al contrario, gli istituti sperimentali mostrano capacità di invertire la rotta, investendo nella banda larga e negli apparati digitali.

Si sottolinea dunque che il ritorno in presenza nel periodo della didattica mista ha assunto forme molteplici e il contesto scolastico ha contribuito a modellare il potenziamento dell'infrastrutturazione digitale negli istituti romani di secondo grado. Lo si è riscontrato lì dove si era investito prima e durante la pandemia, ambiti in cui l'elemento infrastrutturale è forse specchio di un più generale orientamento culturale favorevole alla didattica digitale

e alla sua integrazione con la didattica in presenza. Invece, le scuole che avevano fatto fatica ad adeguare il proprio impianto infrastrutturale durante la pandemia, già poco o nulla efficiente prima, hanno segnato il passo nei mesi post-pandemici. In questo senso, nel passaggio dalla fase pandemica a quella del rientro in classe si è assistito a una divaricazione di differenze tra scuole che operano in ambienti culturalmente definiti e strutturalmente non equivalenti, sia nella dotazione di risorse disponibili sia nel clima culturale che inevitabilmente indirizza le scelte di spesa.

In tema di disponibilità e adeguatezza delle piattaforme e degli applicativi digitali, l'effetto del contesto scolastico è meno evidente. Dall'analisi delle interviste, i docenti riportano che al momento del rientro a scuola si respirava un generale apprezzamento nei confronti delle piattaforme digitali e degli applicativi che venivano progressivamente migliorati e incrementati. Questo atteggiamento sarebbe dovuto all'accresciuta confidenza maturata dai docenti verso questi strumenti durante il lockdown. Una volta tornati in presenza, le piattaforme e gli applicativi digitali non sono più state rappresentate come gabbie entro cui i docenti erano costretti ad agire, elementi essenziali allo svolgimento di una didattica a distanza che costruiva barriere perché impediva un insegnamento efficace e inclusivo anche dei più fragili. Nel periodo della didattica mista i comprensibili timori iniziali nei confronti di questi strumenti erano ormai superati o quasi; la diffidenza del primo periodo pandemico si stava trasformando progressivamente in fiducia verso dispositivi che potevano essere impiegati e piegati alle specifiche esigenze disciplinari, non in sostituzione ma a sostegno della didattica in presenza. Queste considerazioni sono trasversali agli istituti scolastici in cui si è svolta la ricerca.

Va però segnalato un elemento che traccia un solco tra la prospettiva dei docenti e quella degli studenti. Gran parte degli insegnanti intervistati considerano la digitalizzazione della didattica utile all'organizzazione del lavoro del docente; in questo senso è esemplificativo l'uso del registro elettronico di classe, delle riunioni a distanza del collegio docenti, del ricevimento a distanza con le famiglie. Anche la didattica in classe ne beneficia, per esempio grazie alla classroom online, che permette di progettare materiale didattico digitale (per es. presentazioni animate), di organizzarlo e condividerlo con tutti gli studenti anche quelli assenti, di lasciare traccia del lavoro svolto (per es. la registrazione delle lezioni). Inoltre, i device digitali resi disponibili dalle scuole, come Lim e tablet, hanno facilitato l'integrazione della didattica digitale con quella tradizionale.

Ma il punto di vista degli studenti è diverso; sono numerose le critiche rivolte a come i docenti impiegano le piattaforme e gli applicativi digitali

per la didattica mista. Si riscontra la difficoltà nel gestire il doppio canale di comunicazione (audio e video) tra chi è a casa e chi è in presenza, di prestare scarsa attenzione agli studenti collegati online, di non preparare attività di verifica delle competenze che siano differenziate tra chi è collegato da remoto e chi invece è in aula, di non saper gestire i tempi dedicati alla classroom – gli studenti vorrebbero materiale disponibile in tempi brevi mentre il docente lo condivide nel corso del semestre – e di non sapere usare la Lim, continuando a impiegare la lavagna tradizionale che non è visibile da chi è collegato da casa. Queste critiche sarebbero dovute, a detta degli studenti, a un atteggiamento di complessiva diffidenza dei docenti nei confronti della didattica digitale. Nonostante l’apertura mostrata dagli insegnanti verso la digitalizzazione della didattica, i discenti gli imputano uno scarso impegno nel rendere la didattica digitale efficientemente integrata con le lezioni in presenza. A detta degli studenti, non basta saper usare le piattaforme o alcuni applicativi digitali; bisogna saperli integrare in un progetto didattico coerente. Va allo stesso tempo evidenziato l’apprezzamento dei più giovani nei confronti di quei docenti che hanno intrapreso in modo deciso la strada della didattica digitale integrata:

Per quanto riguarda la nostra classe, noi siamo fortunati perché [...] abbiamo un consiglio di classe che è anche molto molto abile nell’uso dei dispositivi elettronici [...]. L’insegnante di informatica, oltre a svolgere gli esercizi sulle lavagne multimediali, li carica tutti i giorni sul registro. [...] Il professore come il nostro di storia e filosofia carica tutti i file e i PowerPoint che lui presenta in classe su Classroom, o anche la professoressa di arte che segna le tavole pubblicando le foto su Classroom (FG\_145).

A completare questa lettura è infine l’opinione di alcuni insegnanti in merito al necessario spazio di libertà che ciascun docente deve prendersi per costruire il proprio percorso di didattica digitale integrata:

Ognuno ha, a suo modo, cambiato, integrato. Il fatto di utilizzare come strumenti anche quelli digitali [...]. Però quella è una scelta del singolo docente, se eventualmente integrare [...] Quindi, con moderazione, ma vanno assolutamente integrati nella nostra didattica (Int\_doc\_76).

Coerentemente, in merito all’erogazione di corsi di formazione per l’insegnamento e l’apprendimento collaborativo nel periodo della didattica mista, l’azione del contesto scolastico è sostituita dalle esigenze del singolo, che richiede autonomia per scegliere contenuti, tempi e spazi formativi idonei alle sue necessità, in funzione di un percorso formativo disegnato su misura del proprio profilo curricolare, della disciplina che insegna e di come intende di insegnarla.

A nostro avviso, nel rientro in classe l'effetto contesto lascia il passo a dimensioni personali più profonde, dove la vocazione alla professione dell'insegnante e la dedizione a spendersi per sentirsi tale hanno radici che affondano nell'impianto valoriale del singolo docente. L'analisi condotta non individua specifici contesti in cui la capacità dei docenti nell'uso delle piattaforme e degli applicativi digitali è in qualche modo imputabile all'istituto presso cui lavorano. È interessante notare invece che la propensione all'uso degli strumenti di didattica digitale, così come la decisione di mettersi in gioco per imparare a piegarli alle proprie esigenze didattiche e disciplinari, vadano rintracciate in una dimensione simbolico-valoriale che ha origine nella disposizione del singolo a investire tempo, denaro, energie per cambiare e innovare le proprie prassi educative.

Insomma, nelle parole di alcuni docenti si coglie l'idea della professione come vocazione, che richiama il concetto weberiano di *Beruf* (Weber, 1904), secondo il quale svolgere un mestiere equivale ad adempiere il proprio dovere, e che tale adempimento ha una matrice religiosa, in quanto la professione porta con sé la realizzazione morale della persona. La parola tedesca *Beruf* è a-classista; vuol dire rispondere a una chiamata, seguire una vocazione nei confronti di una professione che richiede dedizione non per l'attività che la persona è chiamata a svolgere (manuale o intellettuale) ma per la sua dimensione etica (Rossi, 2022).

Svolgere una professione con vocazione significa agire come se si fosse chiamati a compiere quell'attività in modo diverso rispetto a quanto farebbe la stessa persona in assenza della matrice vocazionale. Svolgere la propria professione con vocazione contribuisce a cambiare la natura di quella stessa attività lavorativa. Inoltre, *Beruf* imprime il senso religioso della posizione, cioè la decisione di svolgere una professione come accettazione del senso sociale del proprio stare al mondo, e della responsabilità che quella posizione comporta. Questa toglie alla professione lo scopo di essere fonte di produzione di beni o servizi per conferirgli un orizzonte *sociale*, di cura e impegno per gli altri verso cui l'agire professionalizzante è orientato (Mari, 2020).

Questo è quello che, a nostro avviso, sostanzia la professione dell'insegnante nel periodo della didattica mista: l'impegno ad adempiere a un dovere morale (l'integrazione tra didattica digitale e didattica tradizionale), che cambia il significato stesso della professione dell'insegnante e della sua posizione sociale, cioè essere agente di cambiamento nelle prassi educative, così come richiesto dagli studenti e dalle loro famiglie, da cui è apprezzato e riconosciuto quando si impegna a rispondere ai bisogni e alle esigenze vive di chi a lui quotidianamente si affida.

## Riferimenti bibliografici

- Alam K., Imran S. (2015), “The Digital Divide and Social Inclusion among Refugees and Migrants: A Case in Regional Australia”, *Information Technology & People*, 28 (2), pp. 344-365.
- Batini F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Scipione L. (2020), “Un modello di analisi delle domande aperte nell’indagine nazionale Sird sulla didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19”, *Ricercazione*, 12 (2), pp. 47-71.
- Bauman Z. (ed.) (1999), *In Search of Politics*, Polity Press, Cambridge.
- Bazzoli N., Barberis E., Carbone D., Dagnes J. (2021), “La didattica a distanza nell’Italia diseguale. Criticità e differenze territoriali durante la prima ondata Covid-19”, *Rivista Geografica Italiana-Open Access*, 3.
- Calvani A. (2013), “Le TIC nella scuola: dieci raccomandazioni per i policy maker”. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 13 (4), pp. 30-46.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M. (2010), *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento.
- Cappellari L. (2006), “Background familiare, scelte formative e transizione scuola-università”, in G. Ballarino, D. Checchi (a cura di), *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, il Mulino, Bologna.
- Carretero Gomez S., Napierala J., Bessios A., Mägi E., Pugacewicz A., Ranieri M., Triquet K., Lombaerts K., Robledo Bottcher N., Montanari M., Gonzalez Vazquez I. (2021), *What did we learn from schooling practices during the Covid-19 lockdown*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Castells M. (ed.) (2001), *Internet Galaxy*, Oxford University Press, Oxford.
- Ceccacci L. (2020), “Narrazione di un percorso di formazione durante il lock-down: la DAD del territorio marchigiano”, *Lifelong Lifewide Learning*, 16 (36), pp. 176-185.
- Chiang K.H., Karjalainen A. (2022), “Fluid Education – A new Pedagogical Possibility”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66 (6), pp. 991-1004.
- De Angelis M., Santonicola M., Montefusco C. (2020), “In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace”, *Formazione & Insegnamento*, 18 (3), pp. 67-78.
- Di Blas N., Fabbri M., Ferrari L. (2018), “Il modello Tpack nella formazione delle competenze digitali dei docenti. Normative ministeriali e implicazioni pedagogiche”, *Italian Journal of Educational Technology*, 1, pp. 24-38.
- Dipace A. (2019), “Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente”, in G. Cipriani, A. Cagnolati (a cura di), *Scienze umane tra ricerca e didattica. Atti del convegno internazionale di studi*, vol. II: *Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento*, Il Castello, Foggia, pp. 403-416.
- Engelbrecht J., Borba M.C., Llinares S., Kaiser G. (2020), “Will 2020 be remembered as the year in which education was changed?”, *Zdm*, 52, pp. 821-824.

- Ferrero V. (2021), “Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l’insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children”, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (22), pp. 88-103.
- Ferri P. (2021), “Digital School was the only Option during the Lockdown: now it’s time to ‘Digitally Augment’ Italian School”, *Italian Journal of Educational Technology*, 29 (2), pp. 42-53 [10.17471/2499-4324/1205].
- Fissore C., Floris F., Marchisio M., Rabellino S. (2022), “Una piattaforma Moodle integrata per tutta la scuola incorporata nel progetto nazionale PP&S”, in *Atti del MoodleMoot Italia 2021*, Media Touch 2000, Torino, pp. 245-252.
- Galliani L. (2014), “Formazione degli insegnanti e competenze nelle tecnologie della comunicazione educativa”, *Italian Journal of Educational Research*, 2-3, pp. 93-103.
- Gerosa T., Gui M. (2018), “Dall’esclusione digitale al sovrautilizzo: origini sociali, pervasività dello smartphone e rendimenti scolastici”, *Polis*, 32 (3), pp. 341-370.
- Ghigi R., Piras M. (2021), “Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo”, *Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 1, pp. 78-87, doi: 10.1402/100354.
- Giancola O., Grimaldi E., Romito M. (2019), “La digitalizzazione della scuola. Temi, teorie e metodi di ricerca”, *Scuola Democratica*, 10 (3), pp. 461-479.
- Gremigni E. (2019), “Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del Piano Nazionale Scuola Digitale”, *Rivista Trimestrale di Scienza dell’Amministrazione*, 1, pp. 1-21.
- Gui M., Gerosa T. (2019), “Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana”, *Scuola Democratica*, 10 (3), pp. 481-501.
- Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Rapporto di ricerca disponibile al seguente link: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.
- Livingstone S., Blum-Ross A. (2020), *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children’s Lives*, Oxford University Press, Oxford.
- Marangi M. (2020), “Pensare il Digital Divide come gap educativo, narrativo e creativo”, *Scholè*, 68 (2), pp. 227-235.
- Marcianò G. (a cura di) (2020), *Didattica a distanza. Indicazioni metodologiche e buone pratiche per la scuola italiana*, Hoepli, Milano.
- Mari G. (2020), “Beruf and Freedom. Intellectual and Manual Work in Max Weber”, *Iride, Filosofia e discussione pubblica*, 3, pp. 609-621.
- Midoro V. (a cura di) (2016), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli, Milano.
- Molina A., Michilli M., Gaudiello I. (2021), “La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla didattica a distanza alle sfide dell’educazione perso-

- nalizzata e dell'innovazione sistemica", *L'integrazione scolastica e sociale*, 20 (1), pp. 47-80.
- Norris P. (2001), *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the Internet in Democratic Societies*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Parziale F. (a cura di) (2016), *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*, FrancoAngeli, Milano.
- Pitrone M.C., Martire F. (2016), "Lo studio dell'opinione pubblica al tempo dei big data: una sfida per la ricerca sociale", *Sociologia e ricerca sociale*, 109 (37), pp. 102-115.
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020), "La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla scuola primaria", *Práxis Educativa*, 15, pp. 1-20.
- Rossi P. (2022), "Max Weber e l'ambivalenza del Beruf", *Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 1, pp. 24-31.
- Rossi P.G., Giaconi C. (2016), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. Propit, Eas, Flipped Classroom*, FrancoAngeli, Milano.
- Sarno E. (2020), "Emergenza sanitaria e chiusura di scuole e università. Il divario culturale come ulteriore effetto del Covid-19", *Documenti geografici*, 1, pp. 219-229.
- Schiavone P. (2020), *Distance Learning: Between Emergency and Innovation*, No. 4271, EasyChair Publishing, pp. 1-13.
- Schietroma R. (2011), "Il Piano nazionale scuola digitale", *Annali della Pubblica Istruzione*, 2, pp. 15-29.
- Schleicher A. (2020), *The impact of Covid-19 on education insights from education at a glance 2020*, Oecd Publishing, Paris.
- Tirocchi S., Serpieri R. (2020), "Piattaforme, adolescenti e forme di soggettivazione. Una lettura foucaultiana del progetto", *Transmedia Literacy, Mediascapes Journal*, 16, pp. 208-222.
- Toselli L. (2020), *La didattica a distanza. Funziona, se sai come farla*, Sonda, Milano.
- Vayola P. (2016), "Rischi e opportunità delle tecnologie digitali nella scuola. Riflessioni sulla pianificazione della formazione dell'insegnante", *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16 (2), pp. 180-193.
- Vitullo A., Gerosa T., Losi L., Gui M. (2021), "Connessione permanente e disuguaglianza digitale: un'analisi sui divari tra studenti nativi e con status migratorio", *Polis*, 36 (2), pp. 209-240.
- Weber M. (1904), *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*; trad. it. *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*, Sansoni, Firenze, 1972.

### *3. Stili di didattica e pratiche pedagogiche a confronto: contesti e rappresentazioni*

di Veronica Lo Presti, Viviana Capozza, Veronica Salvi, Simona Cavallo\*

#### **1. Pratiche didattiche e innovazione metodologica durante e dopo la didattica digitale**

La pandemia da Covid-19 e gli effetti di questa sulle modalità di erogazione della didattica hanno costretto i docenti a ripensare le pratiche pedagogiche sino ad allora poste in essere negli ambienti di apprendimento. Ricordiamo che, a seguito della sospensione delle attività didattiche in presenza (si veda in proposito il Dpcm dell'8 marzo 2020), il Miur ha richiesto il ricorso a modalità di insegnamento online fornendo indicazioni e rimandi alle esperienze di didattica a distanza precedentemente intraprese con successo dalle scuole italiane di diverso ordine e grado (Fasanella, Lo Presti, Parziale, 2020). La discrezionalità rispetto al seguire o meno certe *best practices* (rafforzamento dell'infrastrutturazione digitale; erogazione di corsi di formazione all'utilizzo delle Ict; predisposizione di una didattica per competenze trasversali e digitali ecc.) e le peculiarità dei diversi contesti riscontrabili sul territorio italiano nell'insieme e, nello specifico, all'interno di quello romano hanno fatto sì che tra gli istituti in cui è stata condotta la rilevazione si siano osservate diverse modalità di reazione alla didattica digitale. Nel raccontare i cambiamenti relativi alle pratiche didattiche e di insegnamento, docenti, studenti e famiglie hanno espresso opinioni e valutazioni complesse e, come tali, di grande interesse ai fini della valutazione dell'impatto della didattica digitale sulla ri-organizzazione dell'offerta formativa erogata nei diversi momenti dell'emergenza pandemica.

\* Il capitolo è il risultato della riflessione congiunta delle autrici. Nello specifico, è possibile ripartire la titolarità dei paragrafi nel seguente modo: Veronica Lo Presti ha curato la realizzazione del par. 3; Viviana Capozza del par. 1; Veronica Salvi e Simona Cavallo, insieme, del par. 2; Simona Cavallo dei parr. 2.1 e 2.3; Veronica Salvi del par. 2.2.



Dalla ricostruzione operata dai diversi stakeholder sui principali cambiamenti intervenuti nelle modalità organizzative e fruibili della didattica sono emersi tratti e specificità riconducibili a tre stili didattici, diversi a seconda del significato conferito alle Ict nel supportare e valorizzare il setting dell'apprendimento digitale.

In particolare: (i) lo stile didattico *tradizionale* enuclea quelle esperienze in cui la didattica, erogata in condizioni inedite dettate dalla situazione emergenziale, ha garantito la continuità pedagogica attraverso il solo collegamento online (periodo Dad/Ddi); (ii) lo stile didattico *adattato al digitale*, entro cui si inseriscono pratiche e routine in cui la didattica, svolta in maniera tradizionale (per es. lezione frontale), si avvale dell'ausilio degli strumenti digitali (per es. presentazione di slide); (iii) lo stile didattico *innovativo*, riferibile all'adozione di strategie pedagogiche sperimentali e interattive (per es. role playing) finalizzate a migliorare l'interazione tra docente e studente. Durante il periodo della didattica digitale, lo stile didattico più diffuso è stato quello *adattato al digitale*, in quanto i docenti si sono avvalsi del supporto degli strumenti digitali facendo non solo uso della tecnologia per trasporre la lezione online, bensì adeguando all'ambiente digitale le pratiche didattiche poste in essere, così da renderle più efficaci (per es. utilizzando come supporto delle spiegazioni la tavoletta grafica o preparando dei moduli di domande online per le verifiche scritte).

Proseguendo, una buona porzione delle testimonianze raccolte confluisce nello stile didattico *tradizionale* rappresentato dalle pratiche pedagogiche erogate seguendo una linea trasmissivo-frontale in virtù della quale le lezioni, organizzate secondo lo stile canonico (verticalità della relazione docente-discente; elevata strutturazione dei turni di parola ecc.), non riflettono, quanto a contenuti e metodologie didattiche, il tentativo di revisione e adeguamento dell'approccio educativo al setting dell'ambiente digitale. Tale risultato si presenta in linea con quanto riportato da diversi studi che, negli anni, hanno riscontrato, nelle scuole italiane, uno scarso utilizzo delle tecnologie digitali, soprattutto in modo interattivo, nonché un'elevata necessità di formazione all'uso delle Ict da parte dei docenti (Paiano, 2011; Salmieri, 2019). Va, tuttavia, riconosciuto che sono stati altrettanto numerosi i casi in cui si è riscontrato come il digitale sia stato in grado di stimolare i docenti a sperimentare strategie didattiche come la *flipped classroom*, utili a migliorare l'interazione tra studente e docente (Brolpito, 2018). Tali testimonianze si raccolgono nello stile didattico *innovativo* seguito da quei docenti che si dichiarano particolarmente propensi all'utilizzo delle tecnologie digitali già da prima della scuola del Covid-19; per loro ammissione, i vantaggi dell'integrazione strutturata di analogico e digitale si sono rivelati ancora di più

durante il periodo pandemico, a fronte della possibilità, ampiamente riconosciuta, di potenziare la didattica mettendo in pratica pedagogie innovative altamente inclusive, in grado di migliorare l'apprendimento degli studenti.

Accanto ai risultati condensati nei tre stili di didattica sopra enunciati, è importante sottolineare la significatività di alcune evidenze che, in ragione della complessità dei contesti a cui ha guardato l'indagine, si presentano trasversali alle tre configurazioni di pratiche, anziché riferibili in via esclusiva all'uno o all'altro stile. In particolare, guardando al rientro in presenza, si rileva la comune esigenza di riorganizzare la didattica con l'ausilio degli applicativi digitali (per es. condividendo i materiali su Classroom). In tali circostanze, è plausibile ipotizzare quanto l'aumento di innovazione, visibile nella didattica della presenza, sia stato favorito dall'esperienza di aggiornamento professionale sull'uso delle Ict vissuta dai docenti.

## **2. Stili di didattica: una tensione tra tradizione e cambiamento**

Il contesto sociale, profondamente mutato a causa della pandemia, ha condotto i docenti, impegnati nella revisione delle proprie pratiche pedagogiche, a formulare strategie che consentissero di sostenere l'apprendimento degli studenti e far fronte ai rischi di disimpegno e disumanizzazione, tipici delle situazioni emergenziali (Chen, Jiao, Hu, 2021). Come anticipato, i tre stili di didattica (tradizionale, adattato al digitale, innovativo) ricostruiti dall'analisi empirica, si delineano a partire da specifiche pratiche pedagogiche poste in essere dai docenti intervistati in risposta alle esigenze di modulare la didattica ordinaria alle condizioni di emergenza dettate dalla pandemia. Gli effetti comportati dalle scelte dei docenti (di replicare o meno lo stile della lezione tradizionale; di adattare lo stile della lezione tradizionale agli ambienti di apprendimento digitale, utilizzando gli applicativi tecnologici in maniera strumentale; di innovare lo stile didattico mediante il ricorso alle strategie pedagogiche tipiche del *dialogic teaching* e dell'apprendimento collaborativo) sugli studenti sono variabili e producono risposte e reazioni interessanti e non scontate che chiamano in causa la capacità del sistema di istruzione e degli attori che lo abitano, primi tra tutti i docenti, di rispondere in maniera efficace alle istanze degli studenti, coinvolgendoli in una dialettica informata da dialogo e partecipazione. Seppure i docenti (per loro ammissione) abbiano testimoniato di aver provato in tutti i modi a catturare l'attenzione degli studenti, questi, dal canto loro, sostengono che, nonostante questo tentativo (perlopiù riconosciuto), le lezioni sono risultate ugualmente noiose, provocando ripercussioni – in termini di disinteresse e scarsa motivazione – anche nel

rientro in presenza. Ciò risulta più accentuato con riferimento ai docenti con un'età media più elevata, mentre sembra che quelli più giovani siano riusciti ad adattare meglio la didattica alle esigenze contestuali. Le famiglie, invece, si trovano al centro e, in qualche modo, mediano tra queste due percezioni.

Docenti, studenti e famiglie sottolineano quanto la Ddi abbia reso ancora più difficile che in Dad la partecipazione alle lezioni; in particolar modo, l'alternarsi di settimane di passività e settimane di studio intenso avrebbe indotto i docenti a concentrare il carico didattico nei giorni di didattica in presenza, generando malessere tra gli studenti i quali, dopo il prolungato periodo di isolamento, hanno dovuto fare i conti con la ripresa della routine scolastica e con i ritmi socio-emotivi della presenza.

I sottoparagrafi che seguono definiscono, in maniera dettagliata e circostanziata, tratti e specificità dei tre stili di didattica ricostruiti dall'analisi empirica di interviste e focus group prestando attenzione a differenziare, all'interno del singolo stile, gli effetti delle soluzioni pedagogiche adottate dai docenti sulle modalità di interazione e apprendimento degli studenti.

## **2.1. “Stile didattico tradizionale” e resistenza al cambiamento**

Lo stile didattico *tradizionale* riguarda quelle pratiche didattiche messe in campo da docenti che hanno faticato ad accettare il cambiamento dell'ecosistema educativo che il complesso processo di digitalizzazione ha imposto. Per questi ultimi si è trattato, in sostanza, di una transizione forzata, di una didattica digitale in tempi di emergenza che ha funzionato rispetto allo scopo della stessa: garantire la continuità dell'attività pedagogica fornendo un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici (Hodges *et al.*, 2020). Pertanto, il ricorso agli strumenti digitali nella didattica – che, nel caso in esame, sono rappresentati esclusivamente dalle diverse piattaforme utilizzate per le videolezioni – sembra aver rappresentato una risposta di tipo adattivo alle esigenze contingenti dettate dalla pandemia (Lo Presti, Dentale, 2021). Dalle interviste effettuate, i suddetti docenti appaiono radicati nel vecchio sistema: guardano con cautela all'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica, non mostrano particolare interesse verso queste ultime e traspongono a distanza le pratiche tipiche della presenza (Cuccaroni, 2020). Si ravvisa, infatti, un uso della tecnologia come mezzo di trasferimento online della lezione “faccia a faccia”. Gli strumenti tecnologici sono, essenzialmente, funzionali a una didattica di tipo tradizionale caratterizzata da lezioni frontali e trasmissive, in cui sembra esserci poca cooperazione tra docenti e studenti, da un lato, e tra gli stessi studenti, dall'altro. In ragione di ciò, la

Dad si traduce in una mera lezione frontale sincrona, mediata dallo strumento digitale (Cinganotto, Panzavolta, Mosa, 2021).

Di seguito, alcuni stralci significativi estratti dalle interviste ai docenti:

Quello che è stato fatto in questi due anni è stato veramente dettato dall'emergenza. No, sui singoli insegnamenti, no e in effetti, soprattutto, per chi fa latino e greco, non c'è stato veramente una... cioè, fondamentalmente, non è cambiata la modalità dell'insegnamento, è rimasto quasi sempre un insegnamento frontale, magari cercando di attivare un po' di più i ragazzi proprio perché il rischio era alto di perderli, però la modalità è rimasta fondamentalmente la stessa (Id 2\_Int doc).

Ho una visione un po' tradizionalista, il che non vuol dire che sia un contrario alla Dad assolutamente, l'ho usata la Dad, però, in qualche modo, senza sperimentazioni didattiche innovative, un po' selvagge, collaborative, cioè, diciamo che ho fatto una didattica molto simile a quella che faccio in classe e uso molto, oggi è quasi una parolaccia, uso lezioni frontali (Id 3\_Int doc).

A distanza è stato un disastro, [...] le mie lezioni, sì, erano, purtroppo, sostituite alla spiegazione frontale e poi a quei tristi tentativi di interrogazione (Id 52\_Int doc).

In tale contesto, la didattica digitale non viene vissuta come un arricchimento delle lezioni, un'opportunità di sperimentazione di metodi didattici innovativi capaci di stimolare la partecipazione e l'apprendimento degli studenti (Lo Presti, Dentale, 2021).

Io queste metodologie didattiche innovative ancora non le vedo, proprio nel fare didattica per alcuni docenti ancora regna sovrana la lezione frontale. [...] nella didattica non sono ancora entrate le nuove metodologie didattiche di cui parlano e che fondamentalmente pochi usano, quasi nessuno (Id 103\_Int doc).

Come confermato anche dagli studenti coinvolti nei focus group, in tale configurazione di pratiche il ricorso alla strumentazione digitale non si accosta a soluzioni pedagogiche innovative che siano in grado di migliorare la qualità dell'interazione docente-studente; l'integrazione delle Ict all'interno della routine didattica non va oltre la condivisione dei materiali di studio e di approfondimento:

Massimo: Allora, guarda, l'unica metodologia che usavano i professori nella mia classe era la correzione dei compiti, poi per il resto non c'era proprio comunicazione. Una volta corretto i compiti, "parlo io" e ascoltavi fin quando non finiva l'ora. Quella era proprio [un tipo di lezione] esclusivamente frontale (Id 116\_FG).

Secondo Messina (2002), nella pratica della formazione, così come nella vita di ogni giorno, gli strumenti digitali sono in rapporto indissolubile con la partecipazione e l'apprendimento, consentendo di sviluppare diversi tipi di abilità e competenze:

- in merito alla partecipazione, rafforzano le pratiche collaborative e cooperative;
- con riferimento all'apprendimento, stimolano i processi cognitivi e contribuiscono allo sviluppo di abilità tecniche avanzate.

Tuttavia, durante gli anni della scuola del Covid-19, stimolare partecipazione e apprendimento non si è rivelata un'impresa semplice; al contrario, le testimonianze degli attori coinvolti nella ricerca aprono il sipario sugli ostacoli che, concretamente, si sono frapposti all'adeguamento al digitale da parte del sistema scolastico italiano: tra questi, assume un peso rilevante la scarsa propensione dei docenti a “svecchiare” la pratica di conduzione delle lezioni, andando oltre la modalità interazionale classica di tipo trasmissivo-frontale, che non richiede particolare coinvolgimento, in termini di apporto alla costruzione dei contenuti, da parte degli studenti.

In tali circostanze, la scelta di traslare le pratiche didattiche *mainstream* negli ambienti digitali, senza rivisitarne forma e contenuto, testimonia il fragile adeguamento della scuola italiana alla spinta verso la digitalizzazione dei processi educativi (Fasanella, Faggiano, 2022; Lo Presti, Dentale, 2021; Bao, 2020; Toquero, 2020).

È un problema fare lezione in Dad perché sicuramente dobbiamo... come dire... bastone e carota: da un lato li capisci, dall'altro però devi cercare di tenerli un po' concentrati. E quello che si è visto è che la concentrazione cala dopo un quarto d'ora (Id 24\_Int doc).

In Dad si interviene poco da casa e ci si nasconde. C'erano problemi di partecipazione e la nostra, che vuole essere una scuola attiva, è molto limitata dalla Dad (Id. 61\_Int doc).

Gli strumenti tecnologici, in quanto risorse neutre, risultano poco efficaci se utilizzati in un contesto didattico tradizionale: è il docente che influenza in massima parte la loro capacità di migliorare il processo di apprendimento attraverso la metodologia didattica applicata e l'uso che sceglie di farne nel suo insegnamento (Guastavigna, 2010; Bruschi, Perissinotto, 2020). La didattica tradizionale mediata dal computer, senza sfruttare l'enorme ricchezza e la complessa articolazione del setting digitale, sembra avere effetti positivi sul rendimento degli studenti solo quando questi ultimi si mostrano spontaneamente motivati, interessati e partecipi alla lezione (Lo Presti, Dentale,

2021). In caso contrario, gli studenti mostrano evidenti difficoltà di concentrazione e la partecipazione risulta essere debole.

Emblematiche, le seguenti testimonianze estratte dai focus group:

Massimo: Anche sulle cose che vengono spiegate, non poter interagire, restare solo in silenzio e sentire quello che dice il professore, proprio ti passa la voglia. Anche stare davanti allo schermo e ascoltare, dopo un po' ti si tappano le orecchie (Id 116\_FG).

Giulia: Per esempio, in Dad l'unica cosa con cui mi trovavo bene erano i power-point o le schede che proiettavano, io facevo la foto e studiavo il pomeriggio perché durante la lezione non riuscivo a concentrarmi (Id 117\_FG).

Nel corso delle interviste, gli stessi docenti mostrano consapevolezza delle importanti difficoltà riscontrate nello sforzo di catturare l'interesse e la partecipazione degli studenti durante le lezioni in Dad:

Ho fatto delle lezioni che quando chiudevo il computer mi rendevo conto che ho trovate noiose, mi annoiavo io mentre parlavo; posso immaginare i ragazzi come stavano (Id 68\_Int doc).

Secondo me i ragazzi, che hanno bisogno di essere spronati per stare attenti, lì erano proprio abbandonati, molti non seguivano, erano proprio in difficoltà di concentrazione (Id 103\_Int doc).

Scarsa concentrazione e demotivazione allo studio costituiscono le principali conseguenze della modalità trasmissivo-tradizionale delle lezioni tipiche della didattica digitale, al punto che la rappresentazione più diffusa è quella dello studente isolato, poco motivato, distratto, in preda alla noia:

In questa classe [...] facevamo lezione a volte con 3, 4 persone, altri accendevano, spegnevano, insomma sparivano dalla lezione. Quindi è stato veramente molto complesso (Id 16\_Int doc).

Io li ho visti sempre abbastanza annoiati e infastiditi [...] quando diciamo arriva il video, non ne possono più di vedere i video (Id 77\_Int doc).

La didattica tradizionale traslata in ambiente digitale comporta delle conseguenze specifiche anche sulle pratiche valutative<sup>1</sup>. Le molteplici difficoltà di gestione delle verifiche scritte a distanza hanno sviluppato nei docenti

<sup>1</sup> Per un approfondimento dell'impatto sociale della didattica digitale sulla dimensione specifica della valutazione delle competenze, si rimanda al capitolo 4.

un sentimento di sfiducia verso gli studenti. Sfiducia che ha determinato, dapprima, l'adozione di pratiche di controllo e, in seguito, la tendenza a effettuare le prove scritte esclusivamente in presenza. Nel periodo Dad, si rileva, infatti, un'importante riduzione delle verifiche delle competenze scritte a favore di una prevalenza di quelle orali:

Ho privilegiato le interrogazioni orali, sicuramente l'oralità. [...] cercavo di farli interagire con domande e anche con aiuti, domande guidate con i più piccoli, con una materia come Diritto che per loro è nuova. [...] Ho evitato, devo dire, compiti scritti, ho fatto proprio pochissimi esercizi scritti perché per loro era un aggravio, come ho notato, insomma particolare, durante la Dad (Id 15\_Int doc).

Per quanto riguarda per esempio la validazione a distanza, con matematica io o ho avuto un problema serio, di questo ne ho parlato al collegio docenti, perché non me la sono sentita di fare gli scritti, perché, comunque, lo scritto di matematica a distanza è una formalità che mi rifiuto di fare [...] ma proprio lo svolgimento con le motivazioni dei passaggi. Quindi, io ho preferito fare, l'ho dovuto fare naturalmente, perché era necessario fare la valutazione, ho preferito fare verifiche orali (Id 103\_Int doc).

In ragione di ciò, la didattica digitale ha costituito per gli studenti, come testimoniano anche le famiglie, un periodo di intenso carico didattico. Una volta rientrati definitivamente in presenza, quando l'emergenza perde la connotazione di criticità, i docenti ritornano alla situazione ante didattica digitale – al formato pedagogico tradizionale che non prevede l'utilizzo delle tecnologie digitali – trovando studenti con ridotte capacità di concentrazione, disabituati allo studio e allo “stare in classe”:

Adesso che siamo rientrati in presenza, i ragazzi hanno un'attenzione che secondo me in un'ora non arriva a superare 30 minuti massimo. E questa è una conseguenza di quando stavamo in Dad perché quando interrogavo, secondo me, quelli andavano proprio da un'altra parte, si facevano gli affari loro (Id 5\_Int doc).

È stato molto difficile riprendere poi, perché quando si è ricominciata la scuola, far tornare quella concentrazione, io dico che pure oggi loro non sono più così concentrati [...] Hanno la concentrazione che dura un'ora e mezza, ma è già tanto. Poi comunque deve fare una pausa, perché poi si stanca (Id 154\_Int fam).

Giulio: Per me in secondo è stato molto difficile, perché diciamo la noia, l'abitudine dell'avere meno verifiche, meno controlli... mi ha fatto un po' abituare durante l'anno precedente e durante, diciamo il lockdown stretto, a non studiare, non ascoltare più durante le lezioni e quindi poi quando si è ricominciato ad avere valutazioni e, in generale, al ritorno quasi ritornare una semi normalità è stata veramente dura all'inizio e penso di aver vissuto uno stress enorme e quasi fino a pensare di non

farcela, perché veramente a un certo punto mi trovo senza riuscire a vedere come risolvere la mia situazione e come quasi riabituarmi allo studio (Id 145\_FG).

## 2.2. “Stile didattico adattato al digitale”

La configurazione di pratiche pedagogiche che più risulta rappresentata nei discorsi dei docenti confluisce nello stile didattico *adattato al digitale*, all'interno del quale si collocano quei docenti che hanno accolto gli strumenti digitali nella propria pratica quotidiana come ausilio alla classica lezione tradizionale. Se per un verso sembrerebbe non esserci stato stravolgimento del setting della lezione classica, per un altro verso si attesta un uso a vari livelli (di maggiore o minore intensità) degli strumenti tecnologici, accolti come supporto integrato e arricchente delle lezioni pensate, comunque, in ottica tradizionale. In questi casi, la Dad si è tradotta in “lezione frontale a distanza” (Cinganotto, Panzavolta, Mosa, 2021). Di seguito, l'esperienza di una docente:

In Dad, praticamente, nel 70% dei casi è stata una didattica frontale, cioè non molti docenti hanno cambiato le modalità di lezione (Id 49\_Int doc).

A partire dalle testimonianze degli intervistati, una delle concause dell'iniziale utilizzo marginale degli strumenti digitali durante la didattica digitale si potrebbe rinvenire nella non completa maturazione di competenze digitali nel corpo docente. Infatti, dal momento che la maggior parte dei docenti non era pronta all'utilizzo degli strumenti digitali da integrare alla didattica tradizionale, è come se la didattica digitale si fosse imposta come un “cappotto cucito frettolosamente su misura” delle loro esigenze e necessità (Fasanella, Faggiano, 2022). Avendo rappresentato la Dad perlopiù una risposta di tipo adattivo alle richieste contingenti della pandemia (Lo Presti, Dentale, 2021), l'intento di integrare il digitale col tradizionale non sempre ha consentito un utilizzo costruttivo e interattivo delle tecnologie (Calvani, 2006; 2009); diversamente, alcuni docenti, hanno espresso le difficoltà operative e comunicative riscontrate nella messa in opera delle lezioni online (Bonaiuti, 2009):

Non mi sono lanciata in cose troppo innovative un po' per scelta mia, ci tenevo di più a portarmeli dietro, cioè non era per me il momento di sperimentare assolutamente, forse io stessa avevo bisogno di sicurezze (Id 108\_Int doc).

Sebbene la forma delle lezioni non sia concretamente variata rispetto al periodo pre-pandemico, tutti i docenti intervistati evidenziano l'impegno



profuso nella direzione di una maggiore integrazione degli applicativi digitali all'interno delle modalità classiche di erogazione della didattica. In particolare, l'applicativo digitale maggiormente citato dai docenti è Classroom, considerato luogo di raccolta virtuale di materiale da poter condividere in modalità sincrona o asincrona:

Per me Classroom era diventato il mio pane quotidiano (Id 27\_Int doc).

Altri strumenti digitali utilizzati durante il periodo Dad/Ddi sono: la tavoletta grafica, i powerpoint e, talvolta, i canali informali di comunicazione (WhatsApp ecc.).

Attraverso i canali formali e informali, è stata possibile la condivisione di diversi materiali: testi scritti e file multi-mediali di natura audio-visiva. In particolare, la produzione di note audio e video si è rivelata di cruciale importanza per i docenti delle discipline linguistiche, consentendo di integrare le lezioni svolte in modalità sincrona:

La fruizione di audio, video o materiale multimediale [è stata fondamentale] poiché ovviamente il laboratorio linguistico non potevamo utilizzarlo (Id 44\_Int doc).

Nonostante le lezioni in Dad/Ddi siano rimaste perlopiù frontali, alcuni docenti hanno cercato di sfruttare le potenzialità del digitale mettendo in pratica alcune tra le più conosciute metodologie didattiche innovative (Maglioni, Biscaro, 2014; De Florio, 2016; Cinganotto, Panzavolta, Mosa, 2021), tra cui la *flipped classroom* (Maglioni, Biscaro, 2014) o alcune strategie di *gaming* (Cecchinato, Papa, 2018), con l'obiettivo di fornire degli stimoli che consentissero agli studenti di essere parte attiva dell'interazione docente-studente.

C'è stato un rimettere mano un po' su tutto, perché non è fattibile portare avanti la stessa didattica che porti avanti in presenza [...] per esempio, a livello individuale, dare degli stimoli, che poi è un po' quello che faccio anche in presenza: dare loro degli stimoli in modo che poi ripensassero a casa a quanto detto, andassero a cercare loro delle cose e poi, appunto le hanno presentate alla classe, creando loro dei powerpoint. Nel senso che loro si sono impossessati dello schermo, con la condivisione dello schermo, e sono stati loro a fare delle piccole lezioni in cui spiegavano l'argomento. Ma partendo anche poi da argomenti che non erano specifici apparentemente della materia, ma che partissero da qualcosa che a loro piacesse (Id 12\_Int doc).

Io cercavo ogni tanto di fare delle attività un po' più coinvolgenti, tipo dei kahoot, dei giochi, li sollecitavo e dicevo: "Allora adesso condividi lo schermo e parlami tu di quella cosa, cioè cercavo di avere delle prove della loro attenzione, del loro coinvolgimento, non parlando per un'ora, perché se il docente parlava per un'ora quelli

chi sa che cosa... Si distraggono anche in classe se il docente parla per un'ora, però in classe li vediamo, possiamo interagire e spezzare la lezione ogni tanto, e dire: "Allora questa cosa l'avete capita? Questa cosa volete dirmi voi che cosa...?". Cioè in classe c'è una maggiore interazione che dipende proprio dalla presenza, cioè dal fatto che noi siamo lì insieme a loro nello stesso luogo fisico (Id 49\_Int doc).

Gli studenti, sia dei licei sia degli indirizzi tecnico-professionali, sostengono che l'utilizzo più o meno assiduo dei mezzi digitali da parte dei docenti durante la Dad/Ddi sia dipeso non solo dall'accrescimento (o meno) delle competenze digitali ma, in particolar modo, dal gap tra i docenti dovuto all'età. Infatti, la Dad ha colpito una parte non irrilevante di docenti, soprattutto considerando le coorti di età più avanzate, che presumibilmente erano meno preparate al lavoro telematico (Fasanella, Lo Presti, Parziale, 2020). D'altro canto, sembrerebbe che i docenti più giovani, già familiarizzati agli strumenti digitali, si siano districati meglio nel loro utilizzo anche nelle pratiche didattiche. Di seguito gli stralci più significativi estratti dai focus group con gli studenti:

Studente 1: C'era ovviamente quello un po' meno pratico che magari vedeva sul libro, ti diceva le pagine [...] e poi spiegava. Invece ci sono quelli, magari anche un po' più giovani, sanno come usare la tecnologia e tutto il resto ... che lasciavano riassunti [...] approfondimenti oppure powerpoint (Id 109\_FG).

Matteo: Mettendola più sul piano dell'età, volendo, dei professori, spesso quelli più giovani [...] tendevano ad ambientarsi [meglio], a predisporre slide, powerpoint (Id 109\_FG).

Studente 6: I professori con l'età più avanzata ci hanno messo parecchio prima di trovare un metodo... per poter spiegare, in modo da poter avere effettivamente l'attenzione di tutti (Id 139\_FG).

Studente 5: Invece i professori più giovani ci hanno messo proprio uno schiocco di dita a adeguarsi perché comunque avevano già più manualità con i supporti elettronici e così via.

C'erano alcuni professori, appunto soprattutto quelli più anziani che tendevano a fare lezione nello stesso modo in cui la facevano in classe. Si presentavano, accendevano la webcam, parlavano per tipo un'ora o anche due ininterrottamente, senza delle pause, piccole pause... (Id 139\_FG).

Durante la pandemia i docenti hanno registrato un generale calo dell'interesse e della partecipazione degli studenti, che si sono ritrovati a esperire un tipo di didattica sicuramente più impegnativa e totalizzante (Giovannella, Passarelli, Persico, 2020) rispetto a quella tradizionale. L'analisi dei focus group

conferma quanto l'esperienza degli studenti, in termini di partecipazione e coinvolgimento nelle lezioni a distanza, sia stata problematica. Si rilevano, tuttavia, alcune evidenze positive in relazione allo sforzo, perlopiù riconosciuto ai docenti, di rendere le lezioni accattivanti, interessanti e in stile partecipativo:

Aurora: C'erano dei professori che ce la mettevano tutta per coinvolgere anche l'altra classe, cioè l'altra parte. Ci proiettavano sul muro, ci facevano interagire tra di noi... Mentre altri, sarà anche che erano un po' meno esperti, ci lasciavano proprio così sul computer di fronte al muro e proseguivano la lezione solo con quelli in presenza e poi la settimana dopo riprendevano le cose, cioè facevano di settimana in settimana più che coinvolgerci tutti insieme (Id 110\_FG).

Arianna: Ci sono stati professori che hanno provato a coinvolgerci in tutti i modi, spesso alle domande rispondevano sempre le stesse persone, a volte poi era una piccola cerchia che poi si è riscoperta che in una materia o in un certo momento andava meglio (Id 120\_FG).

Giulia: Ci sono stati professori che hanno provato a coinvolgerci sfruttando il digitale, mettere qualche video, apprezzo lo sforzo ma [...] non ci sono riusciti (Id 120\_FG).

In questa prospettiva, alcuni studenti, essendo poco stimolati durante le lezioni a distanza, tendevano a distrarsi a causa della noia (Bolkan, Griffin, 2017; McCoy, 2016) provocata dalle esperienze di apprendimento perlopiù passive basate su lezioni frontali adattate al digitale (Aagaard, 2015). Una parte degli studenti ammette di aver volontariamente defezionato quelle lezioni percepite poco stimolanti, disattivando la telecamera e non prestando attenzione al contenuto espositivo veicolato dal docente (talvolta addormentandosi o svagandosi con altri mezzi).

Studente 2: Alcuni professori erano proprio in grado di mantenere gli alunni attenti alla lezione, altri invece [...] spiegavano e basta. Quindi anche nel mio caso, esperienza personale, mi collegavo alla lezione con microfono spento, telecamera spenta, mettevo la sveglia un'ora dopo e mi facevo una pennichella, insomma (Id 127\_FG).

Studente 1: dipende dalla materia e dal professore, perché se sei capace di mantenere una classe attiva partecipe, sì OK, seguo, però la maggior parte delle volte, soprattutto nella prima didattica a distanza disattivavo la telecamera, nonostante la professoressa chiedeva di accenderla, ma non lo facevo mai (Id 128\_FG).

Altri studenti, più attenti al rispetto delle regole (per es. webcam accesa), testimoniano le difficoltà vissute nel prestare ascolto e seguire con attenzio-

ne le lezioni; come rubricato da Cinganotto *et al.* (2021), in questi casi alla webcam accesa corrispondeva una “testa spenta” (Cinganotto, Panzavolta, Mosa, 2021), a riprova della distanza emotiva e comunicativa che separava lo studente dal gruppo classe. Nonostante gli sforzi compiuti dai docenti e, in generale, dal comparto scolastico per svecchiare le pratiche didattiche e renderle adeguate ai rapidi mutamenti, parrebbe che il cambiamento dell’offerta didattica non sia sempre stato adeguato a mantenere vivo l’interesse degli studenti (Fasanella, Lo Presti, Parziale, 2020), confermando così la difficoltà di costruire una pedagogia interattiva, capace di appropriarsi delle potenzialità offerte dalle tecnologie digitali (Pitzalis *et al.*, 2016). Dal loro canto, le famiglie sembrano adottare una posizione intermedia, riconoscendo dunque l’impegno profuso dai docenti nel tentativo di catturare l’attenzione degli studenti in una situazione di oggettiva complessità, della quale ha risentito in gran parte il livello di concentrazione dei loro figli. Di seguito la testimonianza significativa di una madre intervistata:

I docenti hanno fatto la loro parte ma non potevamo pretendere da loro che si inventassero chissà quali modalità per accattivarsi l’attenzione dei ragazzi. Stando a casa c’erano tante distrazioni (Id 150\_Int fam).

Una volta rientrati in presenza i docenti sembrano aver cristallizzato alcune buone abitudini apprese durante il periodo pandemico. I docenti sostengono che i dispositivi digitali a cui sono stati familiarizzati durante la fase di emergenza sanitaria sono ormai diventati parte della didattica; pertanto, riconoscono una certa continuità nel loro utilizzo anche una volta rientrati in presenza, apprezzandone le potenzialità d’uso, come sostiene una docente:

Lo strumento digitale secondo me, cioè il fatto di poter usare dei video di supporto o fare lezione facendo vedere delle opere oppure facendo vedere degli esempi oppure facendo vedere delle simulazioni, cioè questo è impagabile, cioè l’uso della didattica digitale adeguata è una ricchezza incolmabile. Io non sono contraria, anzi tutt’altro, cioè [...] il fatto che io tutt’ora utilizzi certi riferimenti, link per approfondire, per me è una ricchezza infinita (Id 21\_Int doc).

Proseguendo, sembrerebbe che all’iniziale utilizzo “forzato” degli strumenti digitali se ne sia poi sostituito uno più “consapevole”, visto il generale apprezzamento a essi rivolto: è possibile dunque sostenere che i docenti siano stati attori privilegiati di un processo di *capacity building*, “sfruttando” la situazione emergenziale per acquisire (o rafforzare) le conoscenze e competenze legate all’utilizzo dei digital device.

Gli strumenti e i supporti digitali maggiormente utilizzati anche in presenza sono Classroom, Lim (soprattutto dai docenti di materie scientifiche) e PowerPoint. Al di là della frequenza e della consistenza relative al loro uso, i docenti sostengono che l'impiego degli applicativi digitali possa essere funzionale solo se considerato come ausilio della didattica, pensata ed erogata in maniera tradizionale.

Io mi auguro che [il digitale] non vada a prevaricare poi l'insegnamento, cioè che sia comunque uno strumento per migliorarlo. Secondo me non può essere sostituito, deve essere parte integrante, uno strumento che mi aiuta nella didattica, però parlare di sostituzione, no (Id 12\_Int doc).

Al di là che utilizzo PowerPoint, Lim e quant'altro ma più che altro per fare vedere dei video oppure per strutturare se spiego qualcosa con degli esempi. Però sono più che altro lezioni frontali le mie [...] Io mi ricordo l'anno scorso con la scusa della Dad mettevo tanti video, che oggi non sto facendo perché quando sei in presenza ti fai la lezione frontale e finisce là (Id 27\_Int doc).

Classroom ha degli strumenti belli, nel senso non sostitutivi (Id 85\_Int doc).

Dal canto loro, gli studenti sostengono di non aver notato un'evoluzione della didattica in termini di innovazione e cambiamento; sebbene i docenti abbiano preso dimestichezza con l'utilizzo dei digital device, non tutti sembrerebbero aver riconosciuto *in toto* le potenzialità di cambiamento a essi legate; gli applicativi digitali sono stati perlopiù impiegati come mezzi adibiti alla condivisione di materiali di approfondimento o di supporto alla lezione e non come veri propulsori di innovazione.

Tommaso M: Sinceramente, per quanto riguarda la nostra classe, invece, non c'è stata un'evoluzione dal punto di vista della spiegazione da parte dei prof. Cioè, non è che loro usino più di tanto, come posso dire, il computer [...] Cioè Classroom, magari, per caricare là delle slide o qualcosa sì, però [...] mentre spiegano, giusto mi sembra quella di biologia, sì, fa vedere i filmati, ma perché lei non spiega proprio, cioè quando spiega comunque legge dal libro, ci fa vedere i filmati per farci capire un po' meglio quello che sta spiegando, però non c'è stata un'evoluzione (Id 112\_FG).

Christian: Ma io mi ricordo che non c'è stato nulla di particolarmente innovativo, a parte qualche lezione di matematica e fisica in cui usava appunto questa lavagnetta, oppure [...] qualche compito su Classroom per essere meglio attrezzati, però niente di particolarmente innovativo (Id 113\_FG).

Dunque, si potrebbe sostenere che nella maggior parte dei casi i mezzi digitali siano stati adoperati come strumenti disponibili per il trasferimento

di conoscenze (Pitzalis *et al.*, 2016; Giancola, Grimaldi, Romito, 2019) piuttosto che come mezzi di innovazione e cambiamento. Sulla base di queste osservazioni sarebbe coerente affermare che i docenti non abbiano effettivamente “innovato” la didattica, in quanto l’innovazione vera e propria è una questione che ha a che fare non con la tecnologia in senso stretto (Cinganotto, Panzavolta, Mosa, 2021), bensì con il metodo attraverso cui si sceglie di utilizzarla.

Gli studenti, nativi digitali per eccellenza e dunque abituati a socializzare con l’ambiente scolastico attraverso le tecnologie digitali (Prensky, 2001; Ferri, 2011), gradiscono l’integrazione degli strumenti digitali nella didattica. Ne apprezzano infatti l’utilità per la comprensione degli argomenti trattati in aula e per lo studio e l’approfondimento da poter svolgere negli orari extra-scolastici:

Dafne: Molti prof caricano costantemente appunti, immagini, che possiamo seguire soprattutto per storia, geografia. È molto utile dato che abbiamo tipi di geografia diversi, quindi è difficile stare al passo. La nostra professoressa fa una cosa che mi piace particolarmente: ci dà delle mappe, dei video a riguardo, che per me a volte sono molto utili e poi rimangono lì su Classroom quindi ogni volta puoi andare e cliccare. È anche utile per organizzarsi perché spuntano le notifiche tipo “tra un giorno scade questo compito”, “tra una settimana scade questo compito” e quindi comunque ti ricorda quello che devi fare. Ogni tanto puoi anche andare a controllare e ti dice “compiti in scadenza”, “compiti da svolgere e da consegnare”, c’è la lista dei compiti e puoi controllare tutti i compiti che sono stati assegnati. Ed è utile perché molti lavori sono difficili da esporre in classe, come la nostra prof di francese ci ha chiesto di fare un video a coppie dove cuciniamo una ricetta in francese e la descriviamo, che è più comodo da mandare su Classroom, piuttosto che portarci la pennetta (Id 132\_FG).

Sebbene l’utilizzo degli strumenti digitali in presenza sia stato ben accolto dagli studenti, alcuni ne hanno lamentato un ingente uso da parte del corpo docente:

Gioia: Ci sono anche quei professori che dopo aver scoperto tutto questo supporto digitale ne stanno abusando adesso. C’è la classica professoressa a cui non bastano le ore settimanali a scuola e quindi decide nel weekend di farci un podcast, due ore di videolezione e mettercele su Classroom con la pretesa appunto di integrare [...] Se una disciplina ha 7 ore perché sono le ore che servono; quindi, non penso sia corretto metterci altre due ore di lezione nel weekend, perché lei non fa in tempo a spiegare (Id 142\_FG).

Accanto alle conseguenze perverse legate all’uso smodato delle Ict nella *didattica adattata* al setting degli ambienti digitali, si ritrovano altri effetti

collaterali che chiamano in causa i principali rischi sociali connessi all'iperconnessione e alla sovrastimolazione degli studenti all'uso – non integrato – degli applicativi digitali. I docenti sostengono che la didattica digitale abbia lasciato un'eredità negativa negli studenti; riabituarsi ai ritmi dettati dalla “normalità”, per loro, è stato particolarmente faticoso. Soprattutto, l'abitudine a schermarsi dietro al loro personal computer, e quindi a sentirsi più liberi poiché meno controllati, ha ostacolato la ripresa del meccanismo di socializzazione che si pensava potesse riattivarsi senza troppe difficoltà con il rientro in presenza; le difficoltà di alcuni studenti (quelli più vulnerabili e con un rendimento più scarso) di “stare in classe” e la riduzione del livello di attenzione sono dunque imputabili alla *comfort zone* dell'ambiente domestico che, durante gli anni della pandemia, ha rappresentato il luogo dove pubblico e privato hanno dato vita a una fusione necessaria ma non priva di conseguenze negative.

Questo punto viene ribadito anche dalle famiglie e dagli stessi studenti, i quali sostengono che la ripresa delle attività in presenza sia stata particolarmente ostica proprio a causa della difficoltà a uscire dalla richiamata *comfort zone* costruita durante il periodo di isolamento.

Come per la didattica tradizionale, la *didattica adattata al digitale* non ha prodotto cambiamenti duraturi sullo stile della lezione e sulle modalità interazionali docente-studente/studente-studente a esse connesse; una volta rientrati in classe, l'integrazione degli applicativi digitali nell'ambiente didattico è stata minima e perlopiù limitata ad aspetti di carattere puramente organizzativo, legati alla condivisione del materiale didattico per esempio su Google Classroom.

Gli studenti, pur riconoscendo una loro difficoltà di base provocata dal periodo di isolamento in Dad, sostengono che non tutti i docenti si sono dedicati nel coinvolgerli attivamente nelle lezioni per favorire la loro partecipazione una volta rientrati a pieno regime in presenza. In tale ambito, è coerente pensare che, a seguito dell'introduzione dei mezzi digitali durante la Dad/Ddi, essi si aspettassero di osservare una concreta evoluzione nelle lezioni, una volta rientrati in presenza, in termini di maggiore coinvolgimento e di intensificato utilizzo di metodologie didattiche volte a favorire l'attenzione e la partecipazione in classe:

Tommaso B: Gli abbiamo detto chiaramente che da tempo le lezioni erano troppo monotone, erano troppo piatte anche dopo comunque un periodo di Dad in cui uno comunque sperava di ritornare a scuola e avere, diciamo, un coinvolgimento maggiore. In realtà poi si è verificato lo stesso scenario, comunque di lezioni noiose, di lezioni poco coinvolgenti, quando in realtà si potrebbero creare dibattiti, si potreb-

bero fare gite e si potrebbero fare, non lo so, vedere i video, commentare i video, commentare fatti di attualità che in pochi professori, quasi nessuno, comunque fa (Id 112\_FG).

L’impegno, caratteristico e specifico, degli strumenti digitali da parte dei docenti ha avuto delle conseguenze rilevanti anche nell’ambito della verifica degli apprendimenti; gli studenti riconoscono l’aumento del carico di lavoro dei loro docenti, i quali, seppur in un contesto organizzativo di indubbia difficoltà (Fasanella, Lo Presti, Parziale, 2020), hanno scelto di dare continuità al programma didattico, sovraccaricandoli di lavoro, ponendo *a latere* necessità e bisogni derivanti dalla situazione emergenziale. I docenti, avendo adottato pratiche pedagogiche condizionate da un uso strumentale e ancillare delle Ict, hanno scelto di utilizzare gli strumenti digitali per la trasmissione massiva di contenuti e materiali didattici, talvolta provocando una sovrapposizione tra l’impegno scolastico canonico e il tempo libero degli studenti. La partecipazione costante richiesta agli studenti, sia in sincrono che in asincrono, ha esposto gli studenti a forme massicce di iperconnessione che, a detta degli stessi, hanno avuto un impatto negativo sul livello di attenzione e di motivazione alle lezioni e allo studio. Di seguito, la significativa testimonianza di una studentessa:

Giulia: Sull’impegno che ci richiedevano, come se noi non facessimo nient’altro, oltre che appunto studiare, era in realtà anche, per esempio, mi ricordo le scadenze, che le mettevano a orari e in giorni in cui magari neanche c’era quella materia e per esempio tipo “Consegna questo compito, scadenza alle 6 di sera”, cioè anche di domenica, voglio dire, senza rispettare l’orario, quello che era l’orario scolastico (Id 113\_FG).

### **2.3. “Stile didattico innovativo”**

Lo stile didattico innovativo, che raccoglie le pratiche pedagogiche poste in essere durante gli anni della pandemia, riguarda quei docenti che hanno saputo trarre beneficio dall’introduzione della digitalizzazione nelle pratiche didattiche, contribuendo alla costruzione di una nuova didattica attraverso la sperimentazione di metodologie innovative. In tal senso, la didattica digitale ha rappresentato “un catalizzatore di cambiamento”, uno stimolo all’utilizzo di strategie pedagogiche sperimentali (Giovannella, Passarelli, Persico, 2020; Lo Presti, Dentale, 2021).

Nelle testimonianze dei docenti intervistati si ravvisa un approccio alla tecnologia – ritenuta in grado di motivare di per sé gli studenti – caratte-



rizzato dall'entusiasmo e dalla volontà di innovazione. Quest'ultima si manifesta attraverso l'applicazione di metodologie didattiche specifiche, quali il *cooperative learning* (De Florio, 2016), la *flipped classroom* (Maglioni, Biscaro, 2014), il *debate approach* (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021) capaci di realizzare l'interazione e il dialogo con e tra gli studenti sia nel caso della Dad, quale ambiente digitale "puro", sia nel caso più complesso della Ddi, che prevede il collegamento a distanza solo per una parte di studenti, che, infine, in presenza. Dalle testimonianze rilasciate dai docenti si coglie l'intento di innovare la didattica, non solo adeguandola al setting degli ambienti digitali, ma predisponendo un'offerta formativa specifica, articolata in lezioni interattive e coinvolgenti, modulabili a distanza e in presenza, "cucite su misura delle necessità educative emergenti" (Milito, Tataranni, 2019) con un'attenzione costante rivolta alle strategie di apprendimento collaborativo. Dalle interviste ai docenti e alle famiglie, l'utilizzo di dette metodologie didattiche innovative, che si basano sull'apprendimento attraverso l'organizzazione di gruppi di lavoro, ha favorito il coinvolgimento "attento, attivo e propositivo" degli studenti. Di seguito, alcuni stralci significativi estratti dalle interviste rivolte ai docenti:

Era ovvio che la didattica non potesse continuare come in presenza, cioè la classica lezione frontale, che comunque già in presenza ormai uno non usa più, però era evidente che a distanza questa tipologia non potesse andare. Anche perché i ragazzi non potevano stare di fronte a un monitor sei ore, quindi era ovvio che bisognava utilizzare tecniche come la classe rovesciata. [...], i ragazzi sono stati stimolati a lavorare di più in gruppo, perché potendosi incontrare a piccoli gruppi a casa, nell'orario in cui volevano, hanno prodotto loro molto materiale, sempre utilizzando non solo il classico powerpoint, ma tutti i dispositivi, le applicazioni che potevano utilizzare. In questo loro pure, secondo me, sono molto cresciuti (Id 59\_Int doc).

Ho fatto fare molti, moltissimi lavori di gruppo, presentazioni PowerPoint. Anche la *flipped classroom* qualche volta l'ho adottata per coinvolgere il più possibile e fargli fare qualcosa di diverso. [...] anche l'utilizzo delle tavolette per fare delle formule che utilizzavo da casa, le proiettavo da PC e loro se le ricopiavano con gli appunti, facevano la foto. [...] I lavori di gruppi io li ho sempre fatti però utilizzando sempre questi strumenti digitali e, quindi, li sto ancora facendo (Id 83\_Int doc).

Ho assegnato lavori di gruppo che loro semplicemente svolgevano privatamente con il gruppo e poi lo espongono alla classe, uno al giorno. Mentre qualcuno deve vedere l'esposizione come è stata curata. Può fare qualche domanda sulla traccia, su un canovaccio scritto, un po' come si fa con le tesi di laurea (Id 87\_Int doc).

Io [...] è ovvio che anticipo i contenuti, perché poi è quello su cui si basa la *flipped classroom*, cioè io i contenuti li anticipo ai ragazzi, do il materiale e loro

poi si organizzano tutto come se, appunto, dovessero fare, chiamiamola piccola *lectio magistralis*, su quell'argomento. [...] generalmente, poi si dividono, appunto, in gruppi, ognuno si prende la parte che sempre più si confà alla propria metodologia espositiva (Id 88\_Int doc).

Allora, io ho utilizzato metodologie che già utilizzavo. Come, per esempio, molto la *flipped classroom*, la classe ribaltata, quella io, anche perché insegno in una sezione ESABAC e quindi io già usufruivo dell'incontro tra la metodologia italiana e la metodologia francese. Quindi ehm, il fatto di invitare i ragazzi a mettersi al mio posto, diciamo, e questo, per esempio durante la Dad, ha funzionato molto bene perché diventava anche un momento in cui il compagno diventava protagonista, ascoltavano il compagno. Io li dividevo in gruppi, io supervisionavo entrando di volta in volta. Dividevo in tante piccole classi e loro si creano dei domini, io poi sono supervisore; quindi, davo un compito da svolgere e quindi poi loro lavoravano. E poi c'era il portavoce, io entravo ogni tanto, loro mi vedevano comparire. Quindi, come in classe, andavo a controllare che cosa facesse il gruppo eccetera (Id 94\_Int doc).

E quando c'è attività di laboratorio significa che si studia o si approfondisce un argomento in aula e questo studio, questo approfondimento, ovviamente deve essere fatto in gruppo. Generalmente sono quattro gruppi, poi ciascuno dei gruppi individua una voce oppure tutti dicono quello che hanno. Razionalizzano quello che hanno prodotto e, quindi, di conseguenza si finisce con l'aver ben chiaro l'argomento o la questione o la problematica, perché mettiamo che ci sono quattro gruppi, quella giornata o quelle giornate portano quattro gruppi a dire quello che hanno capito di quell'argomento e quindi argomento viene fatto. Viene discusso generalmente. Poi c'è il dibattito (Id 97\_Int doc).

Allora guardi, non era per me la prima volta che io applicassi la tecnologia alla didattica, perché avevo già utilizzato diversi strumenti, anche perché avendo una certificazione CLIL [...] un metodo di insegnamento che prevede già l'uso delle tecnologie. Nel mio caso specifico, quindi, mi ero già cimentata, diciamo così, con questi mezzi, però ho scoperto con l'utilizzo di alcune piattaforme delle potenzialità che non conoscevo. E quindi che continuo a utilizzare. [...] Le dico, abbiamo imparato sul momento a fare le i classi virtuali, cioè i lavori di gruppo, mettendoli in classe virtuale. [...] ho adottato delle modalità, come le dicevo prima, legate allo strumento tecnologico (Id 107\_Int doc).

I genitori intervistati confermano l'interesse mostrato dai propri figli per le attività di gruppo:

Mio figlio ha seguito veramente bene... Ovviamente, era molto più concentrato nelle materie che lui preferisce... però tutto sommato lui si è concentrato e si è impegnato. Vedevo che gli piacevano molto le attività di gruppo e mi pare che le abbiano mantenute anche adesso in presenza (Id 151\_Int fam).

A certe lezioni ho assistito pure io... e devo dire che alcune erano proprio stimolanti come quando si formavano delle squadre e gli studenti dovevano gareggiare e confrontarsi su un dato tema (Id 161\_Int fam).

La difficoltà di effettuare, nel periodo Dad/Ddi, le verifiche online ha stimolato, in alcuni casi, l'ideazione di nuove modalità di verifica degli apprendimenti e di valutazione delle competenze. I docenti intervistati riflettono sul significato di “valutare a distanza” e riformulano i criteri di valutazione adeguandoli agli ambienti digitali: “la valutazione deve considerare lo stare in classi virtuali, la disponibilità al dialogo, il confronto e la capacità di lavorare in gruppo” (Lo Presti, Dentale, 2021):

Diciamo che tutti quanti ci siamo dovuti attrezzare con compiti online e quindi verifiche con Google Moduli, anche con presentazioni fatte dagli studenti poi presentate durante la didattica a distanza. Però sapevamo, gli avevamo anche detto che la valutazione, soprattutto nel 2020, sarebbe stata una valutazione formativa piuttosto che sommativa, perché avremmo anche considerato il loro uso delle piattaforme, l'uso corretto del digitale, intervenire in classe, mostrare impegno (Id 57\_Int doc).

Lavoravano a casa e poi dopo la presentavano, me lo consegnavano in mano come compito a casa. Lo valutavo con un peso un po' minore, [...]. E poi per mantenergli lo standard alto ho fatto pochi compiti tradizionali, organizzati in maniera che creavo sei, sette, otto compiti diversi e li mandavo individualmente agli studenti. Quindi, in realtà, con un grande ripasso che avevo fatto, con una rassicurazione del fatto che i voti erano semplicemente il risultato di una prestazione e, quindi, che potevano migliorare o recuperare (Id 86\_Int doc).

Per tali docenti, il ritorno in presenza ha significato la conservazione di molti degli strumenti digitali appresi e utilizzati durante il periodo pandemico come arricchimento di tutte quelle metodologie didattiche innovative largamente sperimentate negli ambienti digitali:

Sì, abbiamo mantenuto molte cose, soprattutto io ho mantenuto la classroom [...] molti lavori poi fatti lo scorso anno, li sto, diciamo così, riutilizzando in altre classi. Oppure stiamo continuando delle altre cose con i ragazzi più grandi. Insomma, sì, tutto sommato alcune cose le abbiamo riadattate. Anche il materiale che loro vogliono utilizzare come approfondimento, allora hanno visto che funzionava questa cosa. Alcune lezioni, per esempio, che io registravo no? [...] e allora spesso mi dicono se posso rimettere quelle lezioni per [...] se le riguardano per approfondimenti, per consolidare determinate cose, per ripassare. Quindi, alcune cose le stiamo riutilizzando, [...] applicazioni nuove a vantaggio, ovviamente, della Dad e che, comunque, sto continuando a utilizzare anche in questo momento che siamo in presenza. Quindi, assolutamente, da questo punto di vista le tecnologie ci aiutano a migliorare (Id 83\_Int doc).

Anche adesso che siamo in presenza, uno o due compiti di esercitazioni, io li faccio sempre sulla Dad, cioè su Classroom, sul drive, insomma. Certo, usufruendo degli strumenti digitali. Però, comunque, qualcosa, per esempio, per le vacanze di Natale, in modo che io potessi, diciamo, durante le vacanze correggere le cose, però, insomma, almeno per chi voleva (Id 86\_Int doc).

Utilizzo ancora, utilizzo tantissimo Classroom e tramite Classroom tutta una serie di strumenti e quindi per esempio utilizzo tantissimo dei video riepilogativi o comunque di approfondimento che servono ai ragazzi per recuperare, per ripassare o per approfondire a seconda della classe. Io poi metto diverse tipologie di video e poi ogni ragazzo pesca quello che ritiene più adatto alla sua preparazione, quindi magari oltre c'è la spiegazione, c'è il testo, c'è magari un powerpoint, piuttosto che un video, piuttosto che un approfondimento, di modo che ognuno riesce a trovare il materiale che gli è più affine. Per poter approfondire, per poter insomma cercare di studiare nel migliore dei modi (Id 91\_Int doc).

Continuo a lavorare moltissimo con Classroom e la famosa classe rovesciata che è una cosa che avrei voluto fare realtà, è diventata quasi realtà. Perché si danno dei materiali che devono visionare prima, poi loro già devono arrivare con una preparazione, noi facciamo solo un approfondimento [...]. Prima di cominciare un argomento, metto tutto quello che poi presenterò e quindi loro hanno tutto. Sì, come vogliono, magari se hanno tempo si guardano tutti i video prima, come vogliono (Id 93\_Int doc).

Gli studenti confermano l'utilità degli apparati multimediali a supporto delle lezioni, come veicolo per un maggiore coinvolgimento e partecipazione alle attività didattiche:

Studente 1: Ci danno moltissimi powerpoint che aiutano molte persone a studiare, che hanno più difficoltà [...] Poi ci fanno anche utilizzare kahoot [...] è un metodo di apprendimento diverso; comunque, tu riesci a capire meglio alcune cose (Id 129\_FG).

Diocleziana: Quest'anno più che le verifiche, utilizziamo Classroom per i documenti [...] ormai l'abbiamo integrato nella didattica. Sara: [...] io penso che con Classroom continueremo anche fino in quinto perché ormai ci siamo abituati tutti, siamo noi [sia] alunni che professori che mettono tutti i file là; quindi, è facile pure studiare perché il libro si usa poco ormai, almeno in classe nostra [...]. Noi ancora continuiamo... usiamo Classroom, io, personalmente, non guardo neanche più il registro, lo guardo solo per i voti e Classroom perché mettono tutti i compiti, ormai non si correggono più in classe. Li mandi al prof e, o non li valuta, o può anche valutarli, dipende dal tipo di esercizio. Ogni tanto facciamo anche qualche verifica su Google Moduli in classe (Id 130\_FG).

### 3. Effetti e conseguenze della didattica digitale sull'innovazione pedagogica: un bilancio conclusivo

Nel contesto della presente indagine ci si è chiesti se il ricorso intensivo alle Ict abbia potuto assolvere a una funzione propulsiva e di stimolo per l'innovazione didattica, incentivando e stimolando nei docenti la propensione ad arricchire il setting didattico digitale con strategie pedagogiche e progettuali sperimentali *centered students* (Riofrio *et al.*, 2015), basate su un'erogazione dei materiali didattici personalizzata e interattiva, arricchita da contenuti di tipo digitale. I risultati dell'indagine restituiscono un quadro variabile, all'interno del quale il rapporto con l'innovazione digitale può dipendere da fattori: *strutturali*, riferibili al livello di infrastrutturazione digitale della scuola; e *personali*, connessi alla preparazione dei docenti, alla loro particolare predisposizione a miscelare le strategie didattiche tradizionali con il supporto degli applicativi tecnologici e, non ultimo, all'età e alla disciplina insegnata (in proposito, la giovane età e l'insegnamento delle materie scientifiche e delle lingue straniere sembrerebbero associate a un uso più esperto e sofisticato delle Ict). Entrando nel dettaglio dei tre stili didattici evidenziati dall'analisi empirica (tradizionale, adattato al digitale e innovativo), in taluni contesti, l'introduzione della didattica digitale ha costituito un catalizzatore di cambiamento e un'opportunità per riflettere sulla natura dei nuovi ecosistemi educativi (Giovannella, Passarelli, Persico, 2020) direzionati verso l'adozione di forme innovative di metodologia didattica. In questi casi, uno snodo centrale per la svolta digitale del setting dell'offerta formativa è dunque rappresentato dall'innesto dei *connected learning environments* all'interno dei moduli formativi curricolari (*blended learning*), articolati in base ad attività didattiche e laboratoriali, modulabili a distanza e in presenza, in base a un'attenzione costante rivolta alle strategie di apprendimento collaborativo (Carretero *et al.*, 2017), unitamente al ricorso all'ampio ventaglio delle metodologie didattiche adottate dai docenti le cui pratiche risultano enucleate nello stile didattico innovativo. In altri contesti, il contributo incrociato dei fattori (strutturali e personali) richiamati sopra ha reso più complicato il superamento di quelle criticità che, da più parti, sono state imputate alla didattica digitale – intesa nella sua accezione puramente trasmissiva (scarso adeguamento delle lezioni agli ambienti digitali; minore concentrazione, partecipazione e rendimento degli studenti) (Fasanella, Faggiano, 2022; Toquero, 2022; Lo Presti, Dentale, 2021; Bao, 2020). All'interno di tale scenario, il precario equilibrio, in termini di bilanciamento tra metodologia e tecnologia, sembrerebbe aver interferito con il normale processo di regolazione dell'apprendimento (Bonaiuti, 2009) attraverso il

quale gli studenti imparano ad adattarsi all'ambiente di studio. Nello stile didattico adattato al digitale, l'iperconnessione e la sovrastimolazione agli ambienti/prodotti digitali richiesta agli studenti si trova all'origine di effetti e conseguenze collaterali che si riflettono sia sulle modalità di interazione che sulle modalità di selezione delle informazioni e di organizzazione della conoscenza (Landriscina, 2007). Anche quando sovraesposti al digitale (con lezioni integrative svolte online o con materiali di approfondimento come registrazioni audio o video delle lezioni), gli studenti interagiscono di meno e hanno "la testa spenta", non connettono le informazioni acquisite a lezione e non mostrano affinità con l'ecologia didattica costruita dai docenti. La reazione, in termini di noia e di mancata partecipazione alle lezioni, si rende visibile in misura ancor più compatta nello stile didattico tradizionale, a riprova che la modalità pedagogica trasmissivo-frontale non poteva essere adatta a garantire l'apprendimento in condizioni di Dad/Ddi.

Le tre configurazioni di didattica ricostruite dall'analisi empirica gettano luce sulla complessità dei contesti entro i quali ha preso concretamente forma la Dad/Ddi; il modo in cui i docenti hanno reagito alla svolta digitale impressa dalla pandemia si differenzia a seconda del background di competenze e della predisposizione a rimodulare le strategie didattiche trasmissivo-frontali per adattarle al setting degli ambienti digitali. Un risultato di rilievo posto in risalto dalla ricerca e trasversale ai tre stili di didattica è l'apprezzamento per l'imprinting della formazione professionale all'utilizzo delle Ict; questo aspetto, unitamente al rafforzamento delle infrastrutture digitali disponibili nelle classi e nei laboratori di istituto contribuisce a rendere inarrestabile, in prospettiva, l'impatto della digitalizzazione sul rinnovamento delle pratiche pedagogiche.

## Riferimenti bibliografici

- Aagaard J. (2015), "Media multitasking, attention, and distraction: A critical discussion", *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14 (4), testo disponibile al sito: <https://doi.org/10.1007/s11097-014-9375-x>.
- Bao W. (2020), "Covid-19 and online teaching in higher education: a case study of Peking University", *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2 (2), pp. 113-115.
- Bolkan S., Griffin D.J. (2017), "Students' use of cell phones in class for off-task behaviors: the indirect impact of instructors' teaching behaviors through boredom and students' attitudes", *Communication Education*, 66, pp. 313-329.
- Bonaiuti G. (2009), *Didattica attiva con la Lim: metodologie, strumenti e materiali per la lavagna interattiva multimediale*, Erickson, Trento.

- Brolpito A. (2018), *Digital skills and competence, and digital and online learning*, Etf Report, testo disponibile al link: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/digital-skills-and-competence-and-digital-and-online>.
- Brown M., Dehoney J., Millichap N. (2015), “The next generation digital learning environment”, *A Report on Research. ELI Paper*, Educause, Louisville, April.
- Bruschi B., Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Roma-Roma.
- Calvani A. (a cura di) (2006), *Tecnologie, scuola, processi cognitivi. Per un'ecologia dell'apprendere*, FrancoAngeli, Milano.
- Calvani A. (2009), “L'introduzione delle Ict nella scuola. Quale relazione? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica”, *Italian Journal of Educational Technology*, 17 (3), pp. 9-15.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017), *DigComp 2.1: Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, testo disponibile al link: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>.
- Cecchinato G., Papa R. (2018), “Gaming experience a scuola: innovare la didattica nell'ecosistema digitale”, in E. Caldirola, G. Pirlo (a cura di), *La formazione nell'era delle smart city. Esperienze ed orizzonti*, Monduzzi, Milano.
- Chen Z., Jiao J., Hu K. (2021), “Formative assessment as an online instruction intervention”, *International Journal of Distance Education Technologies*, 19 (1), pp. 1-16.
- Cinganotto L., Panzavolta S., Mosa E. (2021), “Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in Dad e Ddi”, *Iul Research*, 2 (3), testo disponibile al link: <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/126/128>.
- Cuccaroni V. (2020), “Didattica pandemica. La digitalizzazione forzata della scuola italiana durante l'epidemia da Covid-19”, *Prisma Economia – Società – Lavoro*, 1, pp. 59-76.
- De Florio I. (2016), *Cooperative and Project-based Learning. In Effective Teaching and Successful Learning: Bridging the Gap between Research and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Faggiano M.P., Fasanella A., (2022), “Lessons for a digital future from the school of the pandemic: From distance learning to virtual reality”, *Frontiers Sociology*, 7, testo disponibili al sito: <https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2022.1101124/full>.
- Fasanella A., Lo Presti V., Parziale F. (2020), “L'esperienza della didattica a distanza (Dad)”, in C. Lombardo, S. Mauceri (a cura di), *La società catastrofica. Vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferri P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- Fullan M., Quinn J., Drummy M., Gardner M. (2020), *Education Reimagined. The Future of Learning, A collaborative position paper between New Pedagogies for*

- Deep Learning and Microsoft Education*, testo disponibile al sito: <http://aka.ms/HybridLearningPaper>.
- Giancola O., Grimaldi E., Romito M. (2019), “La digitalizzazione della scuola. Temi, teorie e metodi di ricerca”, *Scuola Democratica*, 10 (3), pp. 461-479.
- Giovannella C., Passarelli M., Persico D. (2020), “La didattica durante la pandemia: un’istantanea scattata dagli insegnanti a due mesi dal lockdown”, *Bricks*, 4, pp. 24-41.
- Guastavigna M. (2020), “Tecnologie, apprendimento-insegnamento: valori aggiunti”, *Scuola insieme, Dossier Scuola e Tecnologie: insegnare con il web*, pp. 17-20.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020), “The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, *Educause Review*, testo disponibile al link: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Landriscina F. (2007), “Ma si fanno i conti con il carico cognitivo?”, *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3 (1), pp. 63-74.
- Lo Presti V., Dentale M. (2021), “La valutazione dell’impatto sociale della didattica a distanza nelle scuole secondarie di secondo grado romane: istanze, esigenze e percorsi di cambiamento”, *Riv. Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81, pp. 124-146, doi: 10.3280/RIV2021-080007.
- Maglioni M., Biscaro F. (2014), *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*, Centro Studi Erickson, Trento.
- McCoy B.R. (2016), “Digital Distractions in the Classroom Phase II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes”, *Journal of Media Education*, 7, pp. 5-32.
- Messina L. (2002), “Media e apprendimento: il contributo della ricerca psicopedagogica”, *Stadium Educationis*, 3, pp. 593-615.
- Milito D., Tataranni A. (2019), *Didattica innovativa nell’era digitale*, Anicia, Roma.
- Paiano S. (2011), “Proposta di una metodologia di valutazione delle sperimentazioni Ict in campo didattico”, *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 7 (1), pp. 49-57.
- Pitzalis M., Porcu M., De Feo A., Giambona F. (2016), *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, il Mulino, Bologna.
- Prensky M. (2001), “Digital Natives, Digital Immigrants, From On the Horizon”, *NCB University Press*, 9 (5), October, testo disponibile al link: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Salmieri L. (2019) “The Rhetoric of Digitalization in Italian Educational Policies: Situating Reception among Digitally Skilled Teachers”, *International Journal of Sociology of Education*, 11, pp. 162-183.
- Toquero C.M.D. (2020), “Inclusion of People with Disabilities amid Covid-19: Laws, Interventions Recommendations”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (2), pp. 158-177, doi: 10.4471/remie.2020.5877.



## 4. *Il contributo della didattica digitale allo sviluppo dell'apprendimento per competenze: luci e ombre*

di Antonio Fasanella, Maria Dentale,  
Viviana Capozza, Giulio Valerio Rimoli\*

### 1. **Caratteristiche e specificità dell'e-learning: una questione definitiva alla luce del futuro della scuola**

In risposta all'emergenza sanitaria dovuta alla diffusione del Covid-19, le scuole italiane di diverso ordine e grado hanno sperimentato la didattica digitale, di fatto adottata come risposta-tampone, necessaria per garantire l'accesso all'istruzione, senza che se ne potesse stimare il profondo impatto sugli assetti tecnologici, valoriali e culturali di tutto il comparto educativo. Nel 2020, in piena crisi pandemica, le misure di potenziamento della dotazione infrastrutturale di aule e laboratori scolastici, applicate con il Piano nazionale scuola digitale (Pnsd, legge n. 107/2015 – Pon “Per la scuola-competenze e ambienti per l'apprendimento”/quinquennio 2014-2020), hanno consentito l'allestimento di *next generation labs* finalizzati a un tipo di didattica improntata a fornire competenze trasversali specifiche per le professioni digitali, alle quali, sempre più spesso, sembra guardare con interesse il mondo scolastico. I dati raccolti nel 2020 dall'Osservatorio scuola digitale restituiscono un quadro che appare promettente, a proposito: (i) del massiccio investimento nel potenziamento della connettività (per il 93,4% delle classi delle scuole italiane di ogni ordine e grado); (ii) dell'allestimento di ambienti di apprendimento innovativi (per l'81,3% delle scuole); (iii) dell'acquisto di dotazioni e strumenti per la didattica digitale (risulta dimezzato, in 5 anni, il rapporto studenti/dispositivi); (iv) dell'adozione di programmi formativi incentrati sull'identità digitale (l'85,5% delle scuole

\* Il capitolo è il risultato della riflessione congiunta degli autori e delle autrici. Nello specifico, è possibile ripartire la titolarità dei paragrafi nel seguente modo: Antonio Fasanella ha redatto il par. 1; Maria Dentale ha redatto i parr. 2, 3 e 5; Giulio Valerio Rimoli ha redatto il par. 4; Viviana Capozza ha redatto il par. 6.

promuove percorsi di cittadinanza digitale); (v) della formazione dei docenti all'uso delle Ict e delle metodologie per l'apprendimento collaborativo (l'80,3% dei docenti ricorre, settimanalmente, alle tecnologie digitali). A seguire, le risorse stanziare dal Pnsd per l'anno scolastico 2021 hanno consentito di portare a compimento il processo di transizione digitale della scuola mediante un asset di investimento specificamente dedicato alla valorizzazione dell'insegnamento delle discipline Steam<sup>1</sup>.

Senza dubbio, la crisi sanitaria da Covid-19 ha contribuito a reindirizzare l'attenzione generale sull'importanza di promuovere politiche di contrasto alle disuguaglianze socio-digitali, pensate anche in vista della riduzione delle più generali inadeguatezze strutturali sofferte dalle pubbliche amministrazioni sul fronte della *digital readiness* (Selva, 2020). Nonostante la spinta propulsiva, registrata durante la fase pandemica, in direzione dell'intensificazione del livello di digitalizzazione delle istituzioni pubbliche (tra queste, in primis, la scuola), i risultati riportati dall'indice Desi<sup>2</sup> (*Digital Economy and Society Index*) per il 2020 si presentano molto deludenti, essendo il nostro Paese collocato alla 25<sup>a</sup> posizione nella classifica europea (UE a 28). Peraltro, fanno riflettere i primi effetti positivi registrati dal medesimo indice per il 2022, situandosi l'Italia al 18° posto nell'UE a 27 e guadagnando così una posizione più vantaggiosa rispetto alla rilevazione del 2020, a riprova degli enormi sforzi che gli Stati membri hanno compiuto durante la pandemia, avendo come obiettivo, per gli anni a venire, la trasformazione digitale richiesta dal *Digital Education Action Plan*<sup>3</sup> (2021-2027).

Muovendo da queste considerazioni, il dibattito scientifico sull'istruzione digitale post-Covid-19 non poteva che presentarsi articolato e complesso, offrendo diversi spunti per una riflessione circa gli impatti della pandemia sul futuro della scuola e sulla progettazione di soluzioni educative improntate a un impiego strutturale dell'e-learning. Un punto di par-

<sup>1</sup> L'acronimo si riferisce al complesso multidisciplinare/interdisciplinare delle scienze, tecnologie, arte, ingegneria e matematica.

<sup>2</sup> Si tratta di un indice composito che ha l'obiettivo di sintetizzare i progressi di un Paese rispetto alla digitalizzazione in campo economico e sociale, strutturato su diverse dimensioni, quali 1) la connettività; 2) il capitale umano; 3) l'utilizzo dei servizi internet; 4) l'integrazione delle tecnologie digitali; 5) lo sviluppo dei servizi pubblici digitali.

<sup>3</sup> Il documento programmatico prevede asset strategici di intervento, quali: (i) lo sviluppo di un ecosistema educativo digitale ad alte prestazioni, mediante l'investimento in infrastrutture e apparecchiature digitali; (ii) il miglioramento delle competenze digitali: (a) di base, dall'educazione informatica di primo livello alla comprensione delle modalità d'uso e di analisi delle tecnologie ad alta intensità di dati come l'intelligenza artificiale; (b) avanzate, per la formazione di profili professionali specializzati.

tenza identificabile come elemento comune delle valutazioni sullo stato dell'e-learning dopo l'emergenza sanitaria è proprio la necessità, ripresa da diversi contributi, di distinguere l'esperienza eccezionale della didattica digitale, legata alla gestione emergenziale della pandemia, dall'esperienza dell'e-learning strutturale in condizioni di ordinaria amministrazione delle attività scolastiche (Burgess, Sievertsen, 2020). Per alcuni, il ricorso forzato alla didattica a distanza durante la pandemia avrebbe gettato le basi per una "rivoluzione" digitale nel campo dell'istruzione (Bergdahl *et al.*, 2020). Per altri, più prudenti, la didattica dell'emergenza avrebbe accentuato criticità radicate nei sistemi educativi; tra quelle maggiormente evidenziate, è stata rilevata la tendenza alla mera trasposizione dei contenuti didattici all'interno dei *learning connected environments*, tale da poter determinare effetti distorsivi per l'apprendimento degli studenti nel corso della pandemia (Haeck, Lefebvre, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Bisogna considerare che negli ultimi venti anni le politiche formative europee hanno investito significativamente sulla qualità dell'insegnamento, promuovendo e sostenendo interventi finalizzati all'apprendimento attivo dello studente (Christersson *et al.*, 2019). Entro tale scenario, la riflessione intorno al modello di e-learning a cui dovrebbero ispirarsi le agenzie educative latamente intese attribuisce la massima rilevanza alla definizione di ambienti di apprendimento collaborativi, seguendo un approccio definito "e-learning costruttivista", secondo il quale i processi conoscitivi sono rappresentabili nei termini di un'elaborazione autonoma da parte degli studenti di significati, in interazione con un ambiente che si caratterizza sia sotto l'aspetto delle risorse tecnologiche sia dal punto di vista dei contenuti offerti. In questo modo è possibile promuovere pratiche metacognitive sostenute da una computazione mobile (Popovici, Mironov, 2015; Stoyanov, Kirschner, 2004) capace di accompagnare l'apprendimento con gli strumenti tipici della realtà aumentata e del tutoring intelligente.

Tali soluzioni tecnologiche sono ispirate al principio dell'*adaptive e-learning* (Wu *et al.*, 2017), ovvero alla possibilità di definire profili personalizzati di apprendimento in base a meccanismi di adattamento dell'ambiente digitale alle capacità cognitive del singolo studente, al fine di migliorarle. L'e-learning adattivo sembrerebbe rappresentare, dunque, la frontiera della scuola del futuro. Qualità e sostenibilità dell'offerta formativa si legano a un ambiente di apprendimento reale e virtuale al tempo stesso, entro il quale si ristrutturano i processi di comunicazione e socializzazione, risultando facilitato lo sviluppo di competenze trasversali non solo digitali, ma anche di *critical thinking* da parte degli studenti. L'innesto dell'e-learning adattivo all'interno dei *connected learning environments*

richiede, chiaramente, una progettazione didattica mirata, che necessita di specifiche expertise digitali, soprattutto da parte dei docenti, in vista di una partecipazione attiva e di un coinvolgimento creativo da parte degli studenti (Carretero *et al.*, 2017).

L'e-learning adattivo rappresenta certamente una sfida decisiva per i sistemi educativi del nuovo secolo (Krumsvik, 2014; Redecker, 2017), indispensabile per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti, potenziandone la motivazione e la libera espressione creativa (Ranieri, 2022; Rampelt *et al.*, 2019). D'altra parte, le esperienze di ricerca rendicontate nel presente capitolo, e più in generale nel volume che lo ospita, non potranno che apparire sideralmente distanti dall'orizzonte appena evocato, rappresentando un ammonimento contro il rischio di una semplificazione banalizzante della didattica digitale e delle conseguenze negative che ne possono derivare.

## 2. Flessione nel profitto scolastico e ri-progettazione del carico didattico rivolto agli studenti

Gli studi condotti in tempo di pandemia concordano sul fatto che con l'avvio della didattica a distanza si siano impoverite tutte le dimensioni inerenti il processo formativo degli studenti (rendimento in termini di profitto; modalità di apprendimento; motivazione e partecipazione), con delle ripercussioni evidenti e durevoli che hanno riguardato in particolar modo i soggetti più fragili in condizione di *povertà educativa* (Save The Children, 2020a; 2020b) e a rischio di drop out (Oecd, 2020a; 2020b; Censis, 2020; Nuzzaci *et al.*, 2020; Onyema *et al.*, 2020).

Un bilancio netto delle conseguenze negative che la didattica digitale<sup>4</sup> ha comportato sul profitto scolastico degli studenti si ritrova nel monitoraggio annuale curato da Invalsi e diffuso nell'estate del 2021 (subito dopo l'esperienza della didattica digitale integrata) dal quale si evince un tracollo verticale del profitto degli studenti delle secondarie di secondo grado nelle discipline di base (italiano e matematica). Il rapporto ricostruisce anche il

<sup>4</sup> Nel presente contributo utilizzeremo l'espressione *didattica digitale* per riferirci alle due specifiche modalità formative adottate negli istituti scolastici, di ogni ordine e grado, in tempi di pandemia. Si precisa che: per didattica a distanza (Dad) si intende lo strumento di emergenza adottato dalle scuole italiane durante il periodo di sospensione generale delle attività didattiche; mentre, per didattica digitale integrata (Did) si intende la specifica metodologia di insegnamento-apprendimento (DM n. 39 e 89/2020) proposta come modalità didattica complementare all'esperienza scolastica sia in presenza sia a distanza.

preoccupante dato relativo all'aumento della quota di studenti sotto il livello minimo di apprendimento (*soglia di inadeguatezza*), e l'ampliamento della forbice tra gli studenti più diligenti, che hanno ottenuto buoni voti, e gli studenti che non hanno raggiunto risultati adeguati negli apprendimenti (*dispersione implicita*)<sup>5</sup>.

Con riferimento all'indagine di cui si sta rendendo conto, il calo generalizzato del profitto didattico degli studenti – riferito agli anni della didattica digitale (Dad e Ddi) – rappresenta un dato incontrovertibile di cui si trova traccia in tutte le interviste rivolte a docenti, studenti (a proposito dei focus group) e genitori degli stessi. Le dichiarazioni raccolte mediante le 108 interviste ai docenti coordinatori non solo confermano le criticità riscontrate durante l'esperienza della didattica digitale da altri studi di carattere nazionale e internazionale (Lucisano, 2020; Fondazione Agnelli, 2021; Bovini, De Philippis, 2021; Oecd, 2023) ma aggiungono dettagli che rendono ancora più complesso e articolato il bilancio degli effetti della didattica digitale sul rendimento scolastico dei giovanissimi (del triennio) e degli studenti prossimi alla maturità (delle classi quarte e quinte).

Nel dettaglio, particolarmente interessata dal calo generalizzato del rendimento scolastico in termini di profitto è la fascia dei giovanissimi delle classi prime e seconde (tab. 1), più esposte al rischio di dispersione implicita<sup>6</sup> a causa delle lacune formative accumulate alla secondaria di primo grado; rispetto ai compagni delle classi terze, questa porzione di studenti sconta un gap maggiore nel sistema delle competenze minime di base, che risultano significativamente al di sotto di quelle attese. Una migliore capacità di tenuta

<sup>5</sup> Secondo i dati forniti dal monitoraggio annuale 2021 curato da Invalsi, negli anni della pandemia è aumentata la quota di studenti sotto il livello minimo di apprendimento (*soglia di inadeguatezza*). Dal confronto con i dati raccolti due anni prima, con il monitoraggio annuale del 2019, risulta ampliata la forbice degli studenti che non hanno raggiunto risultati adeguati negli apprendimenti nelle discipline di base (*dispersione implicita*), passando dal 35% al 44% (2019-2021) – in italiano; e dal 42% al 51% (2019-2021) – in matematica. Parimenti, l'indagine condotta dall'Istituto Toniolo e Ipsos nel marzo 2021 su un campione di 3.500 studenti delle secondarie di secondo grado pone in evidenza le stesse criticità, a proposito del cambiamento relativo all'efficacia percepita dagli studenti nello svolgimento delle attività di studio nel lasso temporale 2019-2021. In particolare, il 40% degli studenti dichiara di aver vissuto un peggioramento nella gestione delle proprie attività di studio; mentre, il 65% di aver riscontrato notevoli disagi nella partecipazione alle lezioni in regime di didattica digitale (Mesa, Triani, 2021).

<sup>6</sup> La dispersione implicita è un indicatore di insuccesso scolastico che misura la probabilità che uno studente non abbia raggiunto un livello adeguato di competenze alla fine del ciclo di istruzione superiore nonostante il formale completamento del percorso scolastico con il conseguimento del diploma. Tale indicatore è impiegato da Invalsi ([www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/](http://www.invalsiopen.it/dispersione-implicita-prove-invalsi-2022/)).

alle novità introdotte dalla didattica digitale si registra invece con riferimento agli studenti del quarto e del quinto anno che, in parola, hanno potuto contare su un capitale socio-culturale più solido, a fronte di un approccio più “maturo” alla didattica, evidentemente consolidatosi negli anni precedenti alla pandemia.

*Tab. 1 – Tenuta del profitto per classi (stralci esemplari dalle interviste rivolte ai docenti)*

<i>Classi</i>	<i>Tenuta del profitto scolastico</i>	<i>Stralci di testo</i>
Prime/seconde	A rischio di dispersione implicita	<p>I ragazzi del primo non sanno fare gli scritti, non sanno farsi interrogare [...] gli anni delle medie loro li hanno fatti evidentemente con meno strumenti, con più problemi, erano più piccoli [...] Sono i ragazzi più a rischio (Int_doc_Id 6)</p> <p>Interagire con la prima attuale è stato veramente difficile, i primi mesi di scuola erano veramente complicati (Int_doc_Id 8)</p> <p>Il fatto che abbiano fatto due anni di lockdown, terza media e primo anno, gli effetti negativi ci stanno veramente. Non sanno studiare, non sanno neanche quasi leggere [...] è come se fossero in prima media (Int_doc_Id 25)</p>
Terze/quarte	Migliore coordinamento nel lavoro didattico	<p>Sono più scolarizzati, sono più coordinati nel lavoro, anche se non sono maturi dal punto di vista didattico perché hanno vissuto il secondo e il terzo anno a distanza (Int_doc_Id 8)</p> <p>Loro non sono neppure a conoscenza di come si possa recuperare un'insufficienza piuttosto che un debito, però se li metti a lavorare ti seguono e riescono (Int_doc_Id 20)</p>
Quinte	Buona tenuta e maggiore autoefficacia	<p>Quando è iniziata la pandemia, loro erano più addentrati nella vita scolastica (Int_doc_Id 21)</p> <p>Per certi versi lo studio di un quinto a distanza è stato più produttivo di quello in presenza, nel senso che i ragazzi hanno avuto la possibilità di organizzare meglio lo studio con i loro tempi, però stiamo parlando di ragazzi che facevano il quinto, cioè dei ragazzi che sono già scolarizzati (Int_doc_Id 56)</p>

Con riferimento agli atteggiamenti degli studenti nei riguardi delle novità introdotte nel setting di apprendimento<sup>7</sup>, i docenti intervistati concordano nel ritenere che la didattica digitale abbia agito da effetto moltiplicatore dei problemi pre-esistenti alla scuola pre-Covid (soprattutto con riferimento all'ampliamento della forbice tra gli alunni diligenti e quelli più scarsi in termini di profitto).

Dalla ricostruzione dell'impatto sociale della didattica digitale sulla dimensione del profitto didattico, dei percorsi di autonomia, di responsabilizzazione e partecipazione degli studenti, si ottiene una variegata rosa di risultati che riflettono il peso esercitato dal background familiare (supporto genitoriale durante le attività di studio; numerosità della famiglia; aspetti dotazionali legati all'ambiente domestico) sull'effettiva determinazione del successo scolastico. In particolare, in condizioni di didattica digitale, si conferma l'ottima tenuta, in termini di profitto, degli studenti *performanti*, motivati e studiosi già da prima della pandemia, che hanno continuato a manifestare zelo e impegno nello studio anche durante le fasi dell'emergenza pandemica (impatto nullo). Si tratta di studenti autonomi nelle attività didattiche e con un background familiare solido. Parimenti, gli studenti *con scarso rendimento*, poco inclini allo studio in periodo pre-Covid, hanno peggiorato la propria condotta scolastica, inanellando insuccessi e carenze formative lungo tutto l'arco temporale della pandemia (impatto negativo). Non potendo contare sul supporto di un caregiver familiare (genitori che lavorano; genitori con basso livello di scolarizzazione...), per questi studenti si rileva la necessità di potenziare la sinergia scuola-famiglia, attraverso l'attivazione di strategie didattiche che consentano di rafforzare il livello della motivazione e partecipazione alle attività di studio. Accanto alle difficoltà connesse al profitto scolastico – direttamente imputabili ai cambiamenti prodotti dalla didattica digitale sul setting di apprendimento – si registrano anche effetti positivi, che chiamano in causa l'opportunità d'uso delle Ict per lo sviluppo di processi complementari e non convenzionali di apprendimento; in particolare, i docenti intervistati riferiscono un miglioramento della per-

<sup>7</sup> Un risultato di ricerca, posto in evidenza dalla ricostruzione delle interviste ai docenti, è rappresentato dall'innovazione del setting di apprendimento, così come evidenziato anche nel capitolo 3 (a proposito dei mutamenti comportati dalla didattica digitale sugli stili di insegnamento). Nel dettaglio, tra le novità introdotte dalla didattica digitale negli ambienti di apprendimento si individuano alcuni importanti aspetti, rispetto ai quali la risposta degli studenti è risultata variabile: flessibilità, nel saper gestire tempi e ritmi della didattica; adattabilità, nel modo di recepire/mettere a disposizione i materiali didattici in una veste digitale; multi-funzionalità nell'utilizzo delle Ict, con riferimento alla capacità di gestire la connessione continua con informazioni e persone (Agenda Digitale, 2030).

formance didattica per gli studenti vulnerabili (timidi e introversi; stranieri con difficoltà linguistiche; con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni educativi speciali – Dsa/Bes).

Tab. 2 – Effetti della didattica digitale sul profitto per tipi specifici di studenti

Impatto (positivo/negativo/nullo)	Tipi specifici di studenti	Stralci di testo
Nullo (si confermano la partecipazione e la motivazione allo studio)	Performanti	<p>In Dad i più bravi hanno confermato il loro zelo, sono stati anche protagonisti della lezione, il loro è un atteggiamento più propositivo [...] le famiglie erano presenti prima e lo sono state anche dopo (Int_doc_Id 04)</p> <p>Allora chi è bravo in Dad, è bravo in presenza, quindi il problema non sono i bravi. Replicano gli stessi atteggiamenti, per cui prendono gli appunti, fanno domande, intervengono, fanno i compiti, sono precisi nelle consegne. [...] i genitori li seguono e li supportano (Int_doc_Id 71)</p>
Negativo (perdita di concentrazione)	Con scarso rendimento	<p>Gli studenti già scarsamente motivati con la Dad si sono proprio persi, hanno fatto poco o nulla o, addirittura, si sono lasciati andare, hanno perso l'anno [...] si collegavano a lezione in pigiama [...] I genitori, quando li abbiamo sentiti per i colloqui, neanche lo sapevano. Quando facevamo presente che si collegavano con la webcam spenta, li giustificavano dicendo che la connessione a casa non funzionava (Int_doc_Id 18)</p> <p>La Dad invece ha permesso a quei ragazzi che hanno bisogno di essere spronati di lasciarsi andare, di deconcentrarsi, di non seguire le lezioni e quindi di accumulare insuccessi su insuccessi. [...] In diversi casi le famiglie non erano presenti proprio, era difficile instaurare un dialogo, in altri casi avevano difficoltà a seguirli magari perché non ne avevano le capacità (Int_doc_Id 103)</p>
Positivo (rafforzamento dell'inclusione sociale)	Vulnerabili	<p>Ci sono state delle piacevoli sorprese, nel senso che alcuni ragazzi, che magari avevano difficoltà a parlare in pubblico, cioè in classe, con lo schermo, con lo strumento digitale, sono riusciti a superare questa loro timidezza (Int_doc_Id 24)</p> <p>Sotto l'aspetto del profitto hanno avuto meno timore nell'esprimersi, nell'intervenire (Int_doc_Id 59)</p>



Tab. 2 – Effetti della didattica digitale sul profitto per tipi specifici di studenti (continua)

<i>Impatto (positivo/negativo/nullo)</i>	<i>Tipi specifici di studenti</i>	<i>Stralci di testo</i>
Positivo (rafforzamento dell'inclusione sociale)	Vulnerabili	<p>Ci sono stati dei singoli, delle singolarità che hanno trovato nella Dad uno strumento che si confaceva di più a loro, forse al loro metodo di studio, al loro personale modo di essere, alla propensione verso la tecnologia. Quindi ci sono stati anche casi in cui, in realtà, si è visto un miglioramento nel livello di rendimento. Mi riferisco ai timidi, agli introversi, a quelli studiosi che però in presenza, nella scuola pre-Covid, non riuscivano a rendere (Int_doc_Id 76)</p> <p>L'anno scorso si è diplomata una ragazza ipovedente, molto timida, molto ritrosa, che con la didattica a distanza ha trovato il coraggio di esporsi, di parlare perché non aveva davanti a sé, in casa sua, i compagni di classe ed è divenuta bravissima. [...] Gli stranieri che tante volte in classe quando sono con gli altri non parlano perché si vergognano. Comunque a casa, non avendo nessuno intorno che potesse ridere alla loro parola detta male, invece si sono più aperti (Int_doc_Id 92)</p> <p>Ci sono stati ragazzi che mi hanno stupito [...] che invece erano chiusi, che si sono sentiti, tra virgolette, coperti dal mezzo diciamo informale, devono accendere la telecamera, però hanno... nessuno gli faceva magari la battuta se diceva una scemenza, perché loro fanno così, no? Un'altra Dsa è uscita fuori in maniera incredibile (Int_doc_Id 93)</p>

Gli studenti coinvolti nei focus group identificano, tra le ragioni direttamente connesse al calo del rendimento in pandemia, la demotivazione, visto l'atteggiamento passivo nella partecipazione alle lezioni e il disinteresse evidente a portare avanti le relazioni a distanza. Aspetti che, inevitabilmente, hanno depotenziato il profitto degli stessi:

Chiara: Nel periodo della Dad [...] il mio rendimento era un po' calato perché mi era un po' passata la voglia di studiare, magari ero demotivata, ma ritornando in presenza anche l'anno scorso in terza media il rendimento è migliorato di gran lunga (FG\_Id 108).

Stefano: Avevamo visto che l'andamento della classe era calato [...] abbiamo proprio subito questa cosa della lezione noiosa. In Dad la lezione era noiosa, prendevi il telefono e ti mettevi a fare altro e in classe non lo puoi fare (FG\_Id 112).

Ilaria: Con la Dad il programma [...] non è stato seguito e svolto completamente. Per questo ci siamo un po' portati dietro in quarto e anche adesso abbiamo degli argomenti arretrati, per esempio noi in terzo abbiamo avuto il nostro professore di

greco e di latino che è mancato per un mese a causa del Covid e ancora noi in greco stiamo facendo il programma di quarto e siamo ad aprile. A livello didattico non è proprio la cosa migliore, diciamo (FG\_Id 113).

Christian: Io ho molta difficoltà nella traduzione di latino e greco e già non ero particolarmente bravo prima, magari con questi due anni di Dad mi trovo ancora più in difficoltà. Come può essere, magari per il mio indirizzo, potranno essere molte altre lacune per altri indirizzi, quindi io magari mi sono trovato anche contrario alla scelta di aggiungere lo scritto perché il fatto di stare in Dad non ha aiutato. Penso che molti di noi, non solo io, non siano pronti ad affrontare un vero e proprio scritto, come nel mio caso, di lettere e di traduzione di latino e greco (FG\_Id 113).

Victor: Se prima magari andavo in un certo modo, con la Dad [il rendimento] sicuramente è calato tantissimo, perché seguire non era così facile e pratico. Più questi problemi, magari a livello proprio pratico, di connessioni, di indirizzo, di computer, della tecnologia. Per me ritornare in presenza è stato un sollievo. È molto più facile, sapevo già cosa fare, mi trovo meglio proprio (FG\_Id 126).

Per le famiglie coinvolte nelle interviste, il calo del rendimento, anche nei casi meno gravi, rappresenta una conseguenza della distanza relazionale vissuta nel periodo della pandemia; le ore di lezione a distanza avrebbero in larga parte contribuito a suscitare noia, disinteresse e scarsa partecipazione, con conseguenze dirette sul calo del profitto didattico:

Secondo me i ragazzi, mio figlio compreso, potevano fare di più, e questo calo del rendimento se lo portano dietro... sono svogliati e demotivati, ma a distanza si annoiavano troppo (Int\_fam\_Id 151).

Era calato il suo rendimento perché una lezione fatta così [a distanza] è impareggiabile con una lezione in presenza, proprio per il livello di apprendimento che è molto differente [...] In particolare nelle materie proprio scientifiche, tipo matematica, diventava veramente molto difficile mantenere un livello di apprendimento accettabile. Insomma, dover seguire i ragionamenti complessi con le difficoltà tecniche, la voce che andava e veniva e poi, proprio l'attenzione, non è la stessa cosa (Int\_fam\_Id 152).

Io ho visto soltanto un piccolo calo, ma insomma così, proprio minimo, in questi mesi, per questa stanchezza della distanza. [...] Poi le posso dire, non perché è mia figlia, che l'impegno non è stato indifferente, i voti che ha riportato è perché c'è stato un impegno, anche se poteva non studiare perché a volte magari potevi tenere il quaderno aperto [...] lei ha studiato veramente tanto e quello che ha ottenuto se l'è meritato (Int\_fam\_Id 156).

Un altro aspetto inquadabile come conseguenza del calo più generale del profitto riscontrato negli studenti è la strategia di rimodulazione del carico didattico adottata dai docenti in termini di: (i) ridimensionamento della portata dei programmi di studio, con l'introduzione di obiettivi minimi di apprendimento e la riduzione del carico didattico – questo ultimo aspetto, bilanciato dall'aumento dell'intensità degli scambi comunicativi durante le ore di lezione (per esempio, prevedendo la restituzione di diversi tipi di feedback); (ii) ridefinizione delle modalità di approccio alle lezioni in termini di maggiore flessibilità nella consegna dei compiti o della possibilità di richiedere interrogazioni programmate. In base agli aspetti sopra richiamati, i fattori che hanno inciso sulla riduzione del carico didattico variano a seconda del grado scolastico e della disciplina insegnata dal docente.

*Il grado scolastico.* La riprogettazione delle attività ha riguardato in particolare modo le classi del biennio. Lacune formative, impreparazione e scarsa partecipazione alle lezioni da parte degli studenti delle classi prime e seconde hanno richiesto una revisione dei programmi di studio; con il rientro in presenza gli obiettivi curriculari sono stati realizzati con difficoltà e lentezza:

Qualche cosa si è persa nella didattica a distanza, ci sono delle fragilità anche pregresse, forse nelle scuole di provenienza. Non si è potuto lavorare sui programmi di studio e abbiamo abbassato il livello delle richieste a distanza ma come anche in presenza! Adesso abbiamo una sfida, recuperare e rafforzare le loro competenze, sperando che il rendimento possa aumentare, perché in questi anni è stato davvero un disastro. Adesso spetta a noi abbassare un po' i livelli e gli obiettivi che ci prefiggiamo e potenziare alcune competenze rispetto ad altre, ma questo fa parte delle strategie educative e formative che noi ci dobbiamo dare. Dobbiamo lavorare anche su altri livelli e recuperare alcune cose che non sono solo le nozioni, perché le nozioni ognuno le può recuperare quando vuole. Un metodo, la relazione, la comunicazione, questi sono punti focali nel progetto educativo (Int\_doc\_Id 13);

*La disciplina insegnata dal docente.* In questi casi, più che di riduzione del carico didattico è più opportuno parlare di *ricalibratura* delle attività curriculari. In particolare, i docenti di lingue (inglese e francese) e di latino/greco hanno organizzato una didattica (quasi) interamente incentrata sulla verifica delle competenze orali, a fronte delle difficoltà legate all'accertamento delle competenze scritte:

Io ho preferito interrogare e interrogare sulla letteratura latina anche perché, prendi una quarta ginnasiale, come li seguivi col dizionario? (Int\_doc\_Id 87\_Italiano, latino e greco).

Abbiamo svolto tantissima listening, non si poteva fare altrimenti, e poi tantissima conversation e lavori gruppo, scambi di ruolo per sviluppare le competenze legate all'oralità (Int\_doc\_Id 73\_Inglese).

Dal loro canto, i docenti di matematica hanno manifestato un'evidente predilezione per l'organizzazione di lavori di gruppo, eliminando, durante la didattica digitale, la richiesta relativa alla consegna di compiti individuali:

Dal punto di vista didattico non hanno imparato nulla. In una materia come la mia era difficile chiedere la consegna di compiti individuali... ti arrivava di tutto! Le fotografie delle espressioni... e poi un lavoro enorme per raccogliere tutte le immagini e trasformarle in pdf per poterci scrivere e correggere... A un certo punto avevo anche richiesto l'installazione di una doppia camera sulla postazione in modo che potessi seguire la mano mentre interrogavo, ma poi ci ho rinunciato. Quindi ho fatto fare molti lavori di gruppo (Int\_doc\_Id 83\_Matematica).

Variando di prospettiva, gli studenti confermano la grande attenzione e sensibilità mostrata dai docenti nei riguardi dell'esigenza di ridurre l'intensità delle ore di connessione nel periodo della didattica digitale, prevedendo una maggiore integrazione tra sincrono e asincrono – che si è rivelata un vantaggio per l'apprendimento di gruppo, oltre che una soluzione efficace per agevolare il coordinamento delle attività di studio connesse alle diverse materie:

Ilaria: Con la Dad il programma non è stato propriamente seguito e svolto completamente. Ci siamo trovati bene a lavorare in gruppo, soprattutto il pomeriggio (FG\_Id 111).

Stefano: Il programma a distanza non lo potevi portare avanti e quando siamo rientrati a scuola è partita tutta un'accelerata, nel senso che volevano tutti dare una grande accelerata ma poi si sono fermati perché hanno capito che non riuscivamo a reggere la pressione delle interrogazioni, dei compiti [...] Hanno ridotto le richieste nel senso che ci fanno andare avanti a piccoli passi (FG\_Id 113).

In sintesi, la valutazione dell'impatto della didattica digitale sulle dimensioni direttamente connesse all'andamento scolastico degli studenti ha evidenziato, in maniera analitica, l'esistenza di una matrice complessa di interrelazioni, a fronte dell'intensa variabilità di modi di reagire alle condizioni della pandemia da parte degli studenti (così come confermato da docenti e genitori intervistati). La tabella di seguito riportata (tab. 3) restituisce il quadro sinottico dei cambiamenti intercorsi nei due momenti temporali riferiti al passaggio: (i) dal periodo pre-pandemico al periodo pandemico – quest'ultimo corrispondente all'adozione delle misure emergenziali della didattica

a distanza e della didattica digitale integrata; (ii) dal periodo pandemico al periodo post-pandemico, quando è stato ripristinato il rientro in presenza.

Tab. 3 – *Impatti della didattica digitale sul rendimento/Stakeholder\*Fase temporale*<sup>8</sup>

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder)
	Docente	Studente	Genitore	
Profitto scolastico	Dad/Ddi: basso/in riduzione	Dad/Ddi: basso/in riduzione	Dad/Ddi: basso/in riduzione	Docente = studente = genitore
	In presenza: alto/in aumento	In presenza: alto/in aumento	In presenza: alto/in aumento	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	
Carico didattico	Dad/Ddi: basso/in riduzione	Dad/Ddi: basso/in riduzione	Dad/Ddi: basso/in riduzione	Studente = genitore ≠ docente
	In presenza: basso/stabile	In presenza: alto/in aumento	In presenza: alto/in aumento	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	=	≠	≠	

Il primo nucleo di risultati, relativo all’*abbassamento del livello del profitto scolastico* degli studenti, rappresenta un dato incontrovertibile, che trova conferma nella flessione del rendimento rubricata dalle indagini sovra nazionali e nazionali (Oecd, 2020a; 2020b; 2021; 2023; Invalsi, 2021); a livello analitico, alcuni specifici profili di studenti hanno avuto la possibilità di rafforzare, a distanza, il proprio quadro di competenze (diligenti) e, in altri casi, di vedere realizzate le condizioni per un riscatto di tipo sociale nei riguardi dei propri pari (studenti vulnerabili).

<sup>8</sup> La tabella ricostruisce l’impatto sociale della didattica digitale sul rendimento degli studenti nel passaggio: a) dalla fase 1 (scuola pre-Covid/scuola del Covid-in Dad/Ddi); le modalità che sintetizzano il cambiamento riferito al passaggio a questa fase temporale sono le seguenti: *alto/in aumento; basso/in riduzione; nessun impatto*; b) alla fase 2 (scuola del Covid-in Dad/Ddi/scuola post-Covid-in presenza); le modalità che sintetizzano il cambiamento riferito al passaggio a questa fase temporale sono le seguenti (*alto/stabile; alto/in riduzione; alto/in aumento; basso/stabile; basso/in riduzione; annullato*). Riflettendo l’obiettivo di restituire la complessità del cambiamento nella direzione di valorizzare: a) una lettura di tipo temporale, rintracciando costanti (=) o varianti di cambiamento (≠); b) una lettura multi-stakeholder, evidenziando convergenze (=) e/o divergenze (≠) a partire dalla triangolazione dei punti di vista, la tabella si offre a una duplice lettura: *verticale* (a parità di modalità, si restituisce il cambiamento ottenuto nel passaggio dalla fase 1 alla fase 2 in una prospettiva intra-stakeholder o mono-attoriale); *orizzontale* (a parità di modalità, si restituisce il cambiamento ottenuto nel passaggio dalla fase 1 alla fase 2 in una prospettiva inter-stakeholder o multi-attoriale).

Tenendo conto di queste specificità, le rappresentazioni dei tre stakeholder collimano nel sostenere il miglioramento del profitto nel passaggio dalla didattica digitale al rientro in presenza.

Sul secondo nucleo di risultati, relativo alla strategia di riduzione del *carico didattico* adottata dai docenti durante la pandemia, le percezioni degli stakeholder non collimano; in particolare, mentre i docenti ritengono di aver continuato, anche con il ritorno tra i banchi di scuola, a perseguire una soluzione di moderazione nell'assegnazione dei compiti ai propri studenti, questi ultimi, assieme ai genitori, ritengono annullato tale effetto, e pongono in evidenza le difficoltà legate alla conciliazione tra tempo di studio e tempo libero dovute all'aumento del carico didattico.

### **3. Modalità di apprendimento e *self regulation* nelle attività didattiche digitali**

Le implicazioni derivanti dall'attivazione della didattica digitale sulla garanzia delle pari opportunità educative hanno rappresentato oggetto di indagine privilegiata di numerosi contributi di ricerca, di carattere nazionale e internazionale (Assunção-Flores, Gago, 2020; Bol, 2020; Nuzzaci *et al.*, 2020; Oecd, 2020a; Save the Children, 2020; Sirem, 2020; UNDP, 2020; Unesco, 2020). Da più parti si è sostenuto che la pandemia abbia avuto conseguenze educative di vasta portata per i minori vulnerabili; con il trasferimento *indoor* delle responsabilità didattiche, l'apprendimento cognitivo, a distanza, ha risentito in particolar modo del sostegno e delle risorse disponibili in famiglia (Andrew *et al.*, 2020; Bol, 2020; Bayrakdar, Guveli, 2020; Unesco, 2020; Haeck, Lefebvre, 2020). All'interno di questa matrice, orientata a far emergere gli effetti che la pandemia ha agito sulla riproduzione delle diseguaglianze, la letteratura internazionale sui problemi relativi ai processi di apprendimento nella formazione a distanza risulta pressoché concorde nel considerare, quali fattori cruciali di qualificazione dei processi e dei prodotti di tale modalità formativa, le variabili relative: (i) al coinvolgimento affettivo degli studenti mediante la qualità dell'esperienza di immersione nell'ambiente digitale; (ii) alla familiarità con le Ict; (iii) alla multimedialità, con riferimento alle caratteristiche dei materiali e degli ambienti di apprendimento, compreso il tutoraggio online (Calvani, Rotta, 2000; Trentin, 2001; Ardizzone, Rivoltella, 2008; Trincherò, 2006; Biasi *et al.*, 2014; Rossi, 2014; Calvani, Vivianet, 2014; Raffaghelli, 2014; Brown, Dehoney, Millichap, 2015).

Rispetto alle modalità di apprendimento sviluppatasi negli ambienti digitali, la riflessione dei docenti si è molto spesso concentrata sulle difficoltà

riscontrate negli studenti in merito allo sviluppo di un metodo di studio adeguato, capace di promuovere l'attivazione di processi riflessivi nello svolgimento dei compiti e la conseguente acquisizione di consapevolezza rispetto ai propri apprendimenti:

Nel loro metodo di studio sono superficiali, nel senso che sono molto più veloci, non approfondiscono, ma vanno più sulla quantità che sulla qualità delle notizie (Int\_doc\_Id 38).

Le difficoltà connesse all'acquisizione di un metodo di studio adeguato vengono per buona parte riferite agli studenti del biennio, il cui processo di apprendimento sembrerebbe essere stato compromesso dalle lacune formative accumulate negli anni della secondaria di primo grado.

Fanno fatica a concentrarsi, ma soprattutto ad acquisire un metodo che normalmente, quando arrivano a scuola a questa età, dovrebbero aver già acquisito e invece si sono trovati un po' spaesati. Quindi, ecco, in alcune discipline i colleghi e le colleghe hanno ricominciato da capo proprio sul metodo di studio [...]. Proprio la scorsa settimana abbiamo fatto il colloquio anche con la psicologa ed effettivamente dicevano che loro mancano proprio di metodo di studio, che normalmente si acquisisce in terza media. Con il passaggio alle superiori, invece, loro fanno ancora molta fatica, è uno sforzo che come corpo docente dobbiamo fare perché c'è questo tema qui. Si di socialità e di acquisizione proprio di metodo di studio [...] sono al primo anno di scuola superiore, [...] sono piccolini, vengono dalle scuole medie e quindi il passaggio è importante sotto vari aspetti. Sicuramente il fatto di essere stati tanto tempo a casa, sicuramente la pandemia e tutto ciò che ha seguito li ha un po' bloccati nello sviluppo della consapevolezza nel metodo di studio (Int\_doc\_Id 7).

In didattica a distanza questi ragazzi hanno avuto solo internet... e si sono disabituati ancora di più all'uso del libro cartaceo... Allora tu gli fai usare il libro digitale? Ma ti accordi che loro sono superficiali, nel senso che loro sono molto più veloci, ma non approfondiscono, vanno più sulla quantità che sulla qualità delle notizie (Int\_doc\_Id 38).

In generale tutti i ragazzi hanno fatto più fatica a seguire con la Dad e di conseguenza a maturare un metodo di studio, soprattutto per i più piccolini. Seguire in classe è un'altra cosa e noi ce ne siamo accorti. All'inizio dell'anno vedevamo questi ragazzi proprio spaesati per la serie dove siamo, che facciamo. C'è voluto un mesetto per ripristinare un po' alcune dinamiche, perché riprendessero e adesso devo dire hanno ripreso tutti la normale dinamica del seguire in classe, prendere l'appunto, passami il libro, prestarmi il quaderno che faccio la foto. [...] In presenza ci siamo dovuti inventare e, almeno per quanto mi riguarda, la lezione frontale l'ho quasi abbandonata. Parliamo tanto di difficoltà nel metodo di studio, ma, secondo me, il metodo lo deve dare l'insegnante, o quantomeno deve stimolare. Poi sta a ciascun

alunno il crearsi il proprio metodo, ma devono avere delle direttive anche perché altrimenti se quest'anno portano la pagina a memoria, arriverci e grazie. Quindi la capacità di fare collegamenti, la capacità di riassumere, la capacità di esporre, la capacità di sintetizzare e anche la capacità di aiutare il compagno in difficoltà con la tua spiegazione sono cose su cui stiamo lavorando moltissimo (Int\_doc Id 94).

Gli studenti coinvolti nei focus group qualificano la propria esperienza dell'apprendimento in didattica digitale come: (i) limitata, a fronte del gap tecnologico che avrebbe compromesso l'acquisizione di un metodo di studio adeguato; (ii) limitante, dal punto di vista delle conseguenze della distanza relazionale sulla tendenza ad abbassare le aspettative connesse alla preparazione allo studio e alle verifiche didattiche.

Giulia: Sicuramente è stato difficile il passaggio dalla Dad alla presenza perché in Dad non riuscivi a comprendere la maggior parte delle cose. Perciò anche il passaggio al liceo, che bisognava studiare di più... è stato anche difficile per noi ricominciare a studiare con un nuovo metodo di studio (FG\_Id 109).

Elisa: Durante e dopo la Dad mi sono quasi completamente dimenticata di come si studia.

Fulvia: Io non ho mai avuto un metodo di studio, [...] durante al Dad e quando siamo tornati in presenza il mio problema si è esasperato ulteriormente, per cui ho iniziato a studiare più che all'ultimo, cioè io prima studiavo sempre all'ultimo, sfruttando quella concentrazione che viene quando sei obbligato praticamente a fare la cosa dalla scadenza, ma a livelli estremi, cioè nel senso, io studiavo veramente la notte prima, fino alle quattro del mattino, in magari 5 ore intensissime di studio, e poi effettivamente me la cavavo e quindi in realtà non ho mai cambiato questo modo di studiare, che so che è sbagliatissimo. Però il problema della concentrazione è peggiorato per me (FG\_Id 113).

Martina F.: Soprattutto nel primo lockdown, quando la voglia di studiare era scesa a zero, l'unica cosa che ho appreso era come copiare.

Gabriele: Anche per me è stato lo stesso. Durante il primo lockdown ho imparato solo come copiare, sia per il primo sia per lo scorso anno, che si faceva un giorno a casa e un giorno a scuola. Già, diciamo, sono una persona che non si relaziona molto con gli altri, ho bisogno di tempo; quindi, ho fatto più fatica... e quello che scopro, le conoscenze, e quello che imparavo lo tenevo solo per me, non cercavo di portarlo agli altri, non riuscivo a comunicare quello che studiavo, mi bloccavo proprio. Mi sembrava quasi di non sapere più studiare, relazionarmi... (FG\_Id 138).

Secondo le famiglie, la scarsa concentrazione nelle attività didattiche, unitamente alla tendenza a sminuire la preparazione allo studio, è un'abitudine consolidata in didattica a distanza e perpetuata anche con il rientro in presenza:



Lui è uno che studia, che studiava anche prima, ma a casa lo vedevi che aveva perso le coordinate, nel senso che gli dicevi: devi studiare? Sì, dopo, tanto dò una lettera veloce. Magari anche perché, come sicuramente uno si può immaginare, i ragazzi si aiutavano tra di loro nelle interrogazioni (Int\_fam\_Id 150).

Deficit di attenzione sicuramente. Cioè, la terza ora di Dad, per quanto i professori facessero i salti mortali per tenere viva l'attenzione, sicuramente l'attenzione calava e tutta la didattica ne ha risentito sicuramente (Int\_fam\_Id 152).

Mio figlio ha molto bisogno del libro e questa dipendenza, che si sta portando dietro, è figlia del periodo della Dad quando era un continuo scopiazzare, aiutarsi a vicenda, fogli e fogliettini... Sta avendo diverse difficoltà a memorizzare le materie orali e ne abbiamo parlato con i professori di questo suo problema e pensiamo che dipenda dal metodo che ha acquisito in didattica a distanza perché, diciamoci la verità, i professori non hanno potuto lavorare con i ragazzi, il momento della relazione era proprio complicato, difficile (Int\_fam\_Id 159).

Oltre alle difficoltà connesse allo sviluppo di un metodo di studio adeguato, la maggior parte dei docenti pone in evidenza il disagio determinato dalla mancanza del contatto diretto e dell'interazione fisica – declinata sia in termini affettivi (empatia, contatto fisico) sia in termini sociali (comunicazione, socialità, dialogo, ascolto, partecipazione) – sulla scarsa qualità dell'apprendimento e, in particolar modo, sulla bassa autonomia nello studio. Dalle interviste ai docenti emergono con estrema chiarezza le difficoltà connesse all'attivazione di capacità di autoregolazione nell'apprendimento (*self regulation*) (Wang, Newlin, 2002), quali l'autonomia, la capacità di attenzione e di concentrazione, la motivazione, l'impegno, la responsabilizzazione, la resilienza e l'autostima. Nella maggioranza dei casi, fatta eccezione per poche eccellenze, la partecipazione alle attività didattiche, a distanza, è stata notevolmente bassa; impigrimento e demotivazione rappresentano fattori ostacolanti lo sviluppo di processi autonomi di apprendimento, anche in presenza:

Gli studenti si sono impigriti, nel senso che aspettano la pappa pronta; quindi tu devi dire esattamente che cosa devono fare, da che parola a che parola. E se tu non dai questa sicurezza loro si perdono (Int\_doc\_Id 52).

Ritornando in presenza [...] Hanno manifestato il disagio [...] Non erano pronti a rientrare in presenza, a riprendere a studiare con metodo, il che vuol dire: interagire con il libro, darsi delle regole di studio, avere delle responsabilità, la responsabilità di un'interrogazione, verso se stessi, verso i docenti, ma anche gli altri compagni e la propria famiglia. Li abbiamo dovuti guidare per mano, e ancora adesso hanno perso tantissima autonomia (Int\_doc\_Id 73).

I pigri arrivavano che non avevano, nel collegamento delle prime ore, che non avevano neanche fatto colazione, quindi, quelli hanno trovato giustificazione, hanno trovato il loro habitat, quello del dormire tutta la mattina. E, quindi, purtroppo quest'anno la stanno pagando cara, perché non riescono a capire, per esempio in questa quinta me ne ritrovo alcuni di questi e quindi stanno un po'... non ritengono opportuno darsi un'aggiustata. Non riescono a capire, dopo due anni di Dad, che adesso dobbiamo darci sotto. I pigri sono stati giustificati, promossi, giustificati (Int\_doc\_Id 79).

La difficoltà relativa all'attivazione di processi autonomi di apprendimento, in termini pratici, si declina: nella tendenza a farsi guidare durante lo svolgimento delle attività didattiche; nella ricercata conferma in figure adulte, non solo il docente ma anche il genitore; nella maggiore insicurezza nell'esposizione e nel dialogo durante le interrogazioni. In queste circostanze, la condizione di svantaggio degli studenti con un basso capitale socio-culturale-familiare sembrerebbe essersi acuita, non potendo contare su figure genitoriali di supporto che, nelle situazioni più critiche della pandemia, hanno svolto un ruolo complementare se non anche sostitutivo dei docenti. Gli studenti coinvolti nei focus group ammettono gli sforzi compiuti nella direzione di rendersi autonomi nel processo di apprendimento, nonostante difficoltà e ostacoli, molto spesso legati allo scarso interesse per le lezioni.

Sara: Io in matematica ho avuto la fortuna di avere mio padre bravissimo che quando non capivo niente mi aiutava e anzi mi faceva ragionare tanto sulla logica, ci arrivavo con lui... Alcuni miei compagni di classe che non avevano la mamma o il padre che li potessero seguire, perché magari non avevano queste competenze... non so come hanno fatto. Credo che sono andati molto in difficoltà [...] Io ancora oggi chiedo aiuto a mio padre, è un'abitudine che non so se sia positiva perché non riesco a farne a meno, nel senso che se devo sforzarmi non lo faccio più (FG\_Id 134).

Leonardo: Quando ero a distanza tendevo a chiedere sempre conferma al professore, ai miei compagni, mi sembrava di non riuscire a cogliere mai il segno (FG\_Id 143).

Stefano: Penso che la Dad ci abbia aiutato in qualche modo a organizzare il lavoro digitalmente, nel senso tutt'ora noi dobbiamo fare un gruppo, un lavoro di gruppo, c'è il capogruppo che raccoglie il lavoro di tutti e lo assembla. Quindi penso che da questo punto di vista ci abbia agevolato. Tuttavia sul piano dei contenuti abbiamo difficoltà. Io ho delle difficoltà perché, se anche devo fare una ricerca, un approfondimento su un qualcosa, un argomento che mi piace, non lo faccio più in autonomia e cerco sempre di appoggiarmi al prof e di fare veramente il minimo indispensabile e questa tendenza si è rafforzata in Dad (FG\_Id 149).

Nel ragionare sui problemi legati all'apprendimento dei loro figli, le famiglie chiamano in causa considerazioni che riguardano sia ostacoli di tipo tecnico (scarsa connessione) sia problemi di natura emotiva, a fronte delle evidenti difficoltà di gestire la comunicazione docente-studente.

C'era tutto questo tema dei ragazzi, quasi tutti che stavano con la telecamera spenta, quindi professori continuavano a dirgli, "state con la telecamera accesa" [...] invece loro stavano, me lo dicevano anche come rappresentante di classe, quando facevamo i consigli di classe, una delle lamentele maggiori dalla parte dei prof era il fatto che gli studenti partecipavano a telecamera spenta e quindi loro, gli studenti, neanche li guardano, non li vedevano in faccia. Quindi non avevano proprio neanche un riscontro di quello che dicevano (Int\_fam\_Id 152).

Tab. 4 – Impatti della didattica digitale sulle modalità di apprendimento/Stakeholder\*Fase temporale<sup>9</sup>

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder)
	Docente	Studente	Genitore	
Adeguatezza del metodo di studio	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Docente = studente = genitore
	In presenza: bassa/in aumento	In presenza: bassa/in aumento	In presenza: bassa/in aumento	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	
Autonomia nello studio	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Docente = studente = genitore
	In presenza: bassa/stabile	In presenza: bassa/stabile	In presenza: bassa/stabile	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	

Con riferimento ai due nuclei di risultati riferiti alla dimensione più generale dell'apprendimento, la tabella di seguito riportata (tab. 4) riferisce una chiara e netta convergenza di pareri rispetto al dato, incontrovertibile, relativo all'inadeguatezza del metodo di studio sviluppato dagli studenti negli anni della Dad/Ddi; un'inversione di tendenza (per quanto debole) si registra con riferimento alla fase relativa al rientro in presenza (*alta/in riduzione* è la modalità significativamente connessa alla ricostruzione degli effetti della Dad/Ddi sull'inadeguatezza del metodo di studio riscontrabile nel passaggio

<sup>9</sup> La descrizione delle modalità di lettura e interpretazione della tabella sono state esplicitate nella nota n. 8.

pre-pandemia/Dad-Ddi/Rientro in presenza per tutti e tre gli stakeholder). L'impatto negativo della pandemia sullo sviluppo di processi autonomi nello studio si evidenzia nei discorsi di tutti e tre gli stakeholder, concordi nel sostenere che l'impegno e la partecipazione siano mancate nella fase della scuola del Covid (in Dad/Ddi); una debole inversione di tendenza, nella direzione di un rafforzamento dell'autonomia, dell'autostima e dell'impegno nelle attività didattiche si evidenzia con il rientro in presenza.

#### **4. Competenze di base e competenze trasversali nella didattica digitale: sviluppi e criticità**

L'introduzione della didattica digitale ha avuto effetti significativi sulle pratiche di insegnamento e sulle modalità di apprendimento degli studenti (Gilster, 1997; Pennazio, Traverso, Parmigiani, 2013). In particolare, il tema dello sviluppo delle competenze di base e trasversali è stato oggetto di indagini nazionali e internazionali (Oecd, 2020a), le cui evidenze empiriche hanno mostrato limiti e criticità congenite al sistema della formazione a distanza, ponendo l'accento sull'importanza di implementare interventi e misure di contrasto della povertà educativa, al fine di arginare le disuguaglianze sociali. Nel 2020, il 9% degli studenti quindicenni, provenienti dai contesti più svantaggiati dell'area Ocse, non disponeva delle infrastrutture digitali e delle comodità necessarie per poter studiare nella propria abitazione (Ocse, 2020). I risultati ottenuti dall'analisi delle interviste (docenti-famiglie) e dei focus group (studenti) pongono in risalto l'influenza esercitata dalle disuguaglianze socio-economiche di partenza sull'apprendimento per competenze negli studenti, come riportato graficamente nella tabella 6, alla fine di questo paragrafo.

Prima di procedere con l'illustrazione dei risultati, tuttavia, è opportuno evidenziare che il significato attribuito al termine "competenze", qui utilizzato, è stato direttamente mutuato dai decreti ministeriali che, nel tempo, hanno scandito e articolato il sistema delle competenze di base e trasversali (DM n. 9 del 27 gennaio 2010)<sup>10</sup>, queste ultime, al centro di numerosi studi di carattere internazionale (Stringher, 2016; Białeck, Jakubowski, Wiśniewski, 2017).

<sup>10</sup> Il decreto menzionato propone un "modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione" che prevede l'utilizzo di quattro assi culturali, entro cui si inscrivono i vari insegnamenti erogati, e in base ai quali effettuare la valutazione delle competenze acquisite dallo studente. Tali assi sono: l'asse dei linguaggi; l'asse matematico; l'asse scientifico-tecnologico e l'asse storico-sociale.

Secondo quanto emerge dalle dichiarazioni degli stakeholder intervistati, l'introduzione della didattica digitale ha influenzato profondamente il concreto sviluppo del sistema delle competenze di base e trasversali, con effetti diversificati e variabili a seconda delle condizioni di partenza degli studenti. A un livello di analisi più approfondito, infatti, è possibile ricostruire sia il tipo di competenze su cui la didattica digitale ha agito (se di base o trasversali), sia se esse abbiano subito una qualche variazione (di segno positivo/di accrescimento o negativo/di riduzione). Entrando nel dettaglio, dall'analisi dei discorsi è stato possibile estrarre due nuclei di risultati (tab. 6).

Il primo nucleo di risultati è relativo al *calo delle competenze di base* degli studenti durante il periodo di Dad/Ddi, i cui effetti negativi si ripercuotono sul loro rendimento anche con il rientro in presenza, rendendo necessario un periodo di recupero del programma didattico. Tale flessione negativa del rendimento, rilevata nel corso della ricerca, trova riscontro nelle indagini curate da Invalsi e Ocpi<sup>11</sup> a proposito del fenomeno noto come *learning loss*, ossia la perdita dei livelli di competenze negli studenti causata dall'interruzione dei percorsi di apprendimento per il periodo di tempo prolungato della pandemia (Bortolamai, Scutifero, 2022). D'altronde, il sensibile peggioramento del livello relativo alle competenze (di italiano e matematica/intervallo temporale 2019-2021<sup>12</sup>) era già stato posto in evidenza da Invalsi<sup>13</sup> e poi ripreso da altri studi (Bortolamai, Scutifero, 2022; Gavosto, Romano, 2022).

Parimenti, con il rientro in presenza, si è posta nuovamente l'attenzione sull'importanza di stimolare gli studenti al *learning to learn* (Hoskins, Fredriksson, 2008): una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definita come la capacità di perseverare nell'apprendimento e di organizzarlo mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni (Raccomandazione dell'Unione Europea 2006/962/CE del 18 dicembre 2006). Nel contesto italiano, tale capacità è rilevata, come detto in precedenza, assieme ad altre competenze, tramite i test dell'Invalsi che, nel 2022 (il periodo coincidente con il rientro in presenza), hanno infatti mostrato un'interruzione della tendenza negativa rubricata nel 2020. Queste osservazioni trovano pieno riscontro nelle dichiarazioni fornite dagli intervistati, sebbene le cause individuate dagli stessi differiscano in ordine alle percezioni individuali derivanti dalla propria specifica esperienza (cfr. tab. 6).

<sup>11</sup> Osservatorio sui conti pubblici italiani.

<sup>12</sup> È opportuno qui ricordare che nel 2020, a causa della pandemia, le prove Invalsi non si sono svolte.

<sup>13</sup> I risultati annuali delle prove Invalsi e i relativi rapporti analitici sono disponibili al link: <http://www.invalsiopen.it/risultati/>.

Tab. 5 – *Divario di competenze per classi*

<i>Classi</i>	<i>Stralci di testo</i>
Prime/seconde	<p>Io non ho potuto riscontrare studenti che si sono persi o studenti che si sono redenti durante la Dad. Chi era asino è rimasto asino, per dirla in soldoni (Int_doc_Id 33)</p> <p>Purtroppo forse quello che la Dad ha accentuato è la differenza tra i bravi, tra i diligenti, tra coloro che veramente lo fanno perché lo vogliono fare, e chi invece è costretto da un obbligo formativo fino ai 16 anni (Int_doc_Id 27)</p>
Terze/quarte	<p>Sicuramente c'è chi è stato diligente, ligio al proprio dovere e chi invece ne ha approfittato e di conseguenza ne ha pagato le conseguenze... perché poi purtroppo è così, e ancora oggi ne pagano le conseguenze (Int_doc_Id 20)</p> <p>Ci sono stati i famosi alunni che sono stati sempre abituati, che hanno sempre avuto la responsabilità dello studio, e la hanno mantenuta anche a distanza. Mentre chi [ci] marcia in presenza [ci] marcia pure a distanza (Int_doc_Id 22)</p> <p>Quelli bravi... guardi do una risposta banale: quelli bravi continuano a essere bravi; quelli che non hanno voglia di far niente hanno una scusa in più (Int_doc_Id 67)</p>
Quinte	<p>Poi con la Dad chi non studiava è andato proprio nel miele perché ha trovato terreno fertile. Invece, chi era abituato allo studio effettivamente ne ha trovato vantaggio. Perché aveva veramente più tempo per studiare. Per chi non era abituato a studiare, ne hanno addirittura approfittato perché hanno percepito il sentore che la promozione era assicurata, almeno il primo anno. Per cui non frequentavano neanche: tanti ragazzi non hanno neanche frequentato adducendo problemi di connessione, ma io credo che non era quella la problematica (Int_doc_Id 41)</p> <p>Gli studenti già scarsamente motivati con la Dad si sono proprio persi. In realtà, io ho notato che gli studenti che facevano un buon lavoro in presenza hanno continuato a farlo anche con la didattica a distanza. Quelli più fragili, quelli più svogliati, chiamiamoli così, durante la Dad hanno fatto poco o nulla, o addirittura si sono lasciati andare. Hanno perso l'anno... però, probabilmente, l'avrebbero perso anche in presenza, a mio avviso (Int_doc_Id 18)</p>

Il secondo nucleo di risultati, invece, rispecchia lo *sviluppo delle competenze trasversali* tramite l'uso degli applicativi digitali necessari per lo svolgimento dei compiti e delle valutazioni del rendimento, nonché l'acquisizione di *soft skills* inerenti al lavoro di gruppo, alla gestione del tempo e all'autonomia nello svolgimento delle attività previste dalla didattica. Tali competenze, pertanto, sono innanzitutto relative all'acquisizione di conoscenze e pratiche inerenti all'utilizzo dei dispositivi digitali e degli applicati-

vi necessari a interagire nel contesto scolastico, come, tra le altre, le applicazioni di Google o la posta elettronica (competenze digitali). Ma è opportuno sottolineare anche il ruolo centrale ricoperto dall'aspetto relativo al lavoro collettivo, in gruppo, che gli studenti si sono trovati a svolgere online durante il periodo di Dad (Fasanella, Faggiano, 2022, p. 38-ss.).

Entrando nel dettaglio dei risultati evidenziati, dall'analisi delle interviste/focus group è stato possibile operare una ricostruzione puntuale del sistema di percezioni e rappresentazioni veicolate da ciascun attore.

Come detto sopra, secondo i docenti intervistati è evidente un aumento del divario di competenze tra gli studenti bravi e quelli meno volenterosi. Infatti, a loro avviso, gli studenti motivati hanno continuato ad applicarsi lavorando autonomamente e con impegno anche durante il periodo di Dad/Ddi, sviluppando così un sistema di competenze adeguato; quelli più svogliati, al contrario, si sono serviti della modalità a distanza per impegnarsi ancora meno, ottenendo più scarsi risultati sul piano degli apprendimenti. Questa tendenza, come riportato nella tabella 5, è riscontrabile con riferimento a tutte le classi del quinquennio.

E d'altronde, relativamente a questo aspetto, emergono altre evidenze, da non trascurare, relative alle situazioni di contesto peculiari di alcuni studenti. Innanzitutto, è rilevabile una scarsa performance didattica riferita agli studenti con importanti vulnerabilità di tipo economico. Il background socio-economico familiare ha infatti avuto una forte influenza sulle prestazioni didattiche per competenze (Bourdieu, Passeron, 1970): gli studenti con alle spalle una famiglia presente e mezzi adeguati (un ambiente tranquillo dove poter studiare, device appropriati e il supporto dei familiari) hanno superato più agevolmente le difficoltà derivanti dalla didattica digitale rispetto a coloro che avevano situazioni familiari difficili o scarse risorse economiche (Bonichi, 2010):

Questo ha fatto sì che ci fosse invece proprio una differenza all'apprendimento per chi fosse in possesso di un device e chi no. Quindi non tutti i contesti, purtroppo, danno la possibilità di sviluppare queste competenze trasversali (Int\_doc\_Id 7).

Quelli che sono rimasti più indietro, ovviamente, sono stati i più fragili, perché la distanza, purtroppo, è stata proprio una brutta cosa per i ragazzi più fragili, con le famiglie meno forti, meno presenti. Quindi per loro è stato difficile e adesso si vede, perché tornare in classe per loro è stato molto complicato (Int\_doc\_Id 55).

È chiaro che non tutte le famiglie hanno uno stesso standard di vita e quindi non tutti hanno lo stesso tipo di strumento da poter utilizzare, no? È una delle ragioni per cui poi la valutazione a volte era complicata. [...] Loro si collegavano solo col tele-

fonino. Quindi, se facevano il compito, non potevano stare con la telecamera accesa. Insomma, c'erano un po' di difficoltà in questo senso (Int\_doc\_Id 76).

Passando all'analisi riguardante l'acquisizione di competenze trasversali, invece, se da un lato emerge come gli studenti, pur essendo "nativi digitali", non sappiano utilizzare gli applicativi digitali diversi dai social network e dalle app di messaggistica, dall'altro emerge come in alcuni casi la didattica digitale abbia consentito loro di acquisire e sviluppare preziose capacità.

Se dobbiamo valutare la quantità di letteratura italiana che loro hanno imparato durante il lockdown [...] forse è stato fatto qualcosa in meno. Però hanno imparato delle altre cose, cioè hanno imparato a muoversi sul web, hanno imparato a usare gli strumenti, a fare dei bellissimi PowerPoint e a fare dei dibattiti (Int\_doc\_Id 24).

In questa prospettiva, inoltre, è opportuno sottolineare l'importante aspetto che concerne gli studenti classificati Dsa: alcuni di essi, secondo quanto emerge dalle testimonianze dei docenti, sono riusciti a mostrare le loro capacità e sviluppare competenze di base e trasversali, giovandosi della didattica digitale molto più di quanto non riuscissero a fare con quella in presenza<sup>14</sup>.

Per quanto riguarda i Dsa, posso dire che alcuni si sono trovati meglio, perché in classe finivano per avere più difficoltà a seguire. Perché la classe chiaramente è più movimentata (Int\_doc\_Id 35).

Poi un caso specifico di un ragazzo che era classificato come disabile, [...] lavorava molto bene, era bravo con gli strumenti digitali. E però aveva profonde difficoltà a relazionarsi con i compagni e anche a mostrarsi in rete. [...] Però poi eseguiva i lavori in maniera puntuale, precisa, quindi il compito lo faceva ed era capace di farlo perché poi, insomma, non aveva quel peso, non veniva distratto e bloccato dalla presenza di altri (Int\_doc\_Id 90).

Il rientro in presenza ha infine confermato il divario di competenze accumulato durante gli anni della didattica digitale. I docenti, infatti, riportano la necessità di colmare le lacune formatesi in questo periodo. Nello specifico, è possibile evidenziare una differenza nell'impatto negativo della Dad/Ddi sulle competenze di base tra gli studenti che frequentano le classi del triennio e quelli che si orientano verso la maturità (delle classi quarte e quinte). Nel dettaglio: gli studenti delle prime classi, presentando un basso grado di adeguamento alla vita scolastica, soffrono maggiormente il rientro in presenza dopo il periodo di didattica digitale rispetto a coloro che frequentano gli ultimi due anni di corso.

<sup>14</sup> Sul punto si veda anche la trattazione del par. 2.



Questi ragazzi oggi vivono il terzo anno, e si erano affacciati alla scuola superiore con la pandemia. Perché già i ragazzi di quinta, per loro la pandemia è iniziata quando frequentavano il terzo anno, in qualche modo erano più addentrati nella vita scolastica nelle scuole superiori. Anche loro sono stati penalizzati. [...] Noi abbiamo stabilito che alla fine del primo quadrimestre ci sono due settimane in cui la didattica si interrompe e noi ci dedichiamo a un ripasso, in modo da consolidare i contenuti (Int\_doc\_Id 20).

Nonostante questo, le competenze trasversali, e in special modo quelle digitali, hanno continuato a essere sviluppate dopo il rientro in presenza, proseguendo un percorso virtuoso iniziato con la didattica digitale, che tuttavia vede la persistenza di uno svantaggio derivante dal background socio-economico di base.

Se hanno poi raggiunto le competenze trasversali, di cittadinanza [...]. Sicuramente sono stati stimolati in questa direzione, io preparavo la documentazione e la mettevo su Classroom; quindi, in realtà, il lavoro autonomo c'è stato. [...] Perché loro hanno lavorato anche in gruppo, sicuramente chi era preparato a fare questo tipo di lavoro l'ha fatto. Gli altri sono rimasti indietro. Quelli che sono rimasti indietro sono anche persone che conoscevano poco l'italiano, quindi che avevano anche un problema proprio di integrazione in classe (Int\_doc\_Id 25).

Sono molto più bravi a fare i powerpoint; rispondono sempre alle mail; sanno scrivere delle mail. Insomma, tutta quella parte di alfabetizzazione digitale l'hanno avuta anche forte. [...] Sapevano usare il cellulare, ma oltre a quello non sapevano cosa fosse Word... come aprire Word o che cosa fosse una mail non ne avevano proprio idea (Int\_doc\_Id 69).

Dopo essere rientrati in presenza, gli studenti stessi riconoscono di doversi impegnare e concentrarsi, faticando maggiormente sia rispetto al precedente periodo di Dad/Ddi, sia rispetto al periodo antecedente alla pandemia. Questa constatazione porta alcuni ad ammettere di non riuscire a colmare le lacune acquisite, mentre altri sostengono di essere riusciti a riprendere un ritmo adeguato, recuperando il livello di rendimento precedente alla pandemia.

Giada: Quando sono rientrata in presenza gli orari erano più pesanti e per rendere di più dovevo impegnarmi di più, svegliarmi prima. Quindi più difficile ma non troppo, io comunque preferisco la scuola in presenza (Id 114\_FG).

Tiberio: All'inizio ho avuto un po' un calo, [...] anche perché devo riprendere i ritmi, quindi sono andato un po' in difficoltà e però dopo la maggior parte delle materie sono riuscito a recuperarle e appunto ad andare anche con risultati buoni. [...] Solo [in] alcune [materie], che erano quelle con cui avevo già difficoltà, non sono

riuscito a mettermi subito in pari, ma chiaramente con un metodo che era nuovo, con le distrazioni che ci potevano essere, direi che era normalissimo (Id 146\_FG).

Il rientro in presenza ha bruscamente riportato gli studenti a una situazione di “normalità” dopo la fase di emergenza pandemica, portandoli, in alcuni casi, a dover imparare nuovamente quelle pratiche di studio tradizionali il cui utilizzo si era rivelato infruttuoso nel periodo della didattica digitale, talvolta sostituito da copie e scambio di informazioni, via internet, durante le verifiche degli apprendimenti (Gioia: “[Con il rientro in presenza] La preoccupazione era proprio più...: oddio, ora come si fa a studiare? Non mi ci metto più da così tanto tempo. Adesso ho paura di non riuscire a reimparare a studiare”, FG\_Id 142).

Facendo riferimento alle testimonianze delle famiglie intervistate, infine, gli studenti in Dad/Ddi non hanno sviluppato le proprie competenze di base né accresciuto le proprie conoscenze, sebbene siano riusciti a mantenere un rendimento costante in sede di valutazione. È infatti sottolineato più volte un calo generalizzato della capacità di concentrarsi e di rimanere attenti durante l’attività didattica. Peraltro, preso atto di questa difficoltà, i genitori sottolineano e lodano l’impegno dei figli nello svolgimento delle attività scolastiche, evidenziandone l’abilità nell’uso degli applicativi digitali.

Il rendimento è calato molto in Dad, non c’era concentrazione. Poi una volta che sono ritornati in presenza si è messo sotto ed è migliorato molto. Gli mancava il rapporto con i professori... (Int\_fam\_Id 160).

Io ho visto soltanto un piccolo calo, ma insomma così proprio minimo, in questi mesi per questa stanchezza. Capisco che è tanto da studiare il pomeriggio, quindi la sera prima di mezzanotte non riesce ad andare a dormire. [...] Poi le posso dire, non perché è mia figlia, che l’impegno non è stato indifferente: i voti che ha riportato è perché c’è stato un impegno, anche se poteva non studiare perché a volte magari potevi tenere il quaderno aperto, lei ha studiato veramente tanto e quello che ha ottenuto se l’è meritato (Int\_fam\_Id 153).

Dalla triangolazione dei punti di vista degli attori coinvolti nell’indagine, emerge come la percezione sul divario di competenze di base degli studenti sia sottolineata unicamente dai docenti, che, in virtù del loro ruolo, possono avere una visione d’insieme dell’attività di studio che non viene sottolineata dagli studenti e dalle loro famiglie. Di contro, con il rientro in presenza, i docenti evidenziano una diminuzione del divario nelle competenze di base tra i propri studenti, che invece viene percepito da studenti e famiglie come aumentato, probabilmente a causa del maggiore impegno necessario da parte dei ragazzi nella didattica in presenza.

Riguardo invece allo sviluppo delle competenze trasversali, è possibile notare una convergenza tra le percezioni e le opinioni dei tre stakeholder. Seppur da diverse prospettive, infatti, emerge dalle testimonianze come il ricorso alla didattica digitale abbia attivato e favorito uno sviluppo di competenze digitali e *soft skills* che sia poi proseguito in maniera virtuosa anche dopo il rientro in presenza.

Tab. 6 – Impatti della didattica digitale sul sistema di competenze/Stakeholder\*Fase temporale<sup>15</sup>

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder): rappresentazioni convergenti/non convergenti
	Docente	Studente	Genitore	
Gap nel sistema di competenze di base	Dad/Ddi: alto/in aumento In presenza: alto/in riduzione	Dad/Ddi: basso/in riduzione In presenza: alto/in aumento	Dad/Ddi: basso/in riduzione In presenza: alto/in aumento	Studente = genitore ≠ docente
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	
Sviluppo del sistema di competenze trasversali	Dad/Ddi: alto/in aumento In presenza: alto/stabile	Dad/Ddi: alto/in aumento In presenza: alto/stabile	Dad/Ddi: alto/in aumento In presenza: Alto/Stabile	Docente = studente = genitore
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	

In conclusione, dall'analisi appena mostrata emerge come la Dad/Ddi si configuri in parte come un'opportunità mancata (Fasanella, Faggiano, 2022, pp. 28-35; Faggiano, 2023, p. 117-ss.). Da un lato, infatti, può essere rilevato come la discontinuità nella didattica avrebbe potuto in alcuni casi costituire un'occasione per favorire e incentivare la naturale inclinazione verso l'auto-direzione e l'autonomia nell'apprendimento degli studenti delle scuole secondarie (Bruni, Isidori, 2019), al netto delle difficoltà rubricate nel paragrafo precedente, a proposito della scarsa propensione allo sviluppo di forme di *self regulation* negli studenti impegnati nella didattica a distanza. Dall'altro, invece, appare evidente come la messa in atto dell'insegnamento a distanza abbia accentuato le criticità già esistenti tra gli studenti o ne abbia create di nuove, configurandosi come una soluzione dettata dall'emergenza più che come un'implementazione organica volta a fornire ai ragazzi un nuovo stru-

<sup>15</sup> Si rimanda nuovamente alla nota 8 per un approfondimento sulle modalità di lettura e interpretazione della tabella.

mento utile per lo sviluppo di forme di apprendimento auto-diretto, mediante l'applicazione di strategie didattiche interattive ispirate a forme di apprendimento collaborativo (Grasha, 2002; Schumacher, Englander, Carraccio, 2013; Drăghicescu *et al.*, 2015).

## 5. La verifica degli apprendimenti: verso una *valutazione formativa*

Le pratiche valutative in ambiente e-learning sono caratterizzate da una notevole complessità, non solo in relazione agli strumenti e alle procedure da adottare (che saranno necessariamente diverse rispetto alle “tradizionali” forme di valutazione della didattica in presenza) ma soprattutto con riferimento alla non immediatezza del feedback formativo restituito dagli studenti sottoposti a valutazione (Lucisano, 2020). Negli anni della pandemia, il tema della valutazione degli apprendimenti è divenuto centrale nel dibattito pubblico, configurandosi come uno dei fattori di maggiore criticità per lo svolgimento del lavoro didattico portato avanti dagli insegnanti (specialmente) della secondaria di secondo grado (Ceccacci, 2021). Diverse indagini confermano il disallineamento delle pratiche valutative adottate in tempi di didattica digitale rispetto all'orientamento normativo fornito dalle linee guida ministeriali sull'importanza di impostare una *valutazione formativa* che tenesse conto della qualità dei processi attivati, della disponibilità degli studenti ad apprendere, a lavorare in gruppo, dell'autonomia, della responsabilità personale e sociale e del processo di autovalutazione (DM n. 89/2020, p. 6). Sembrerebbe, infatti, che durante il periodo pandemico gli insegnanti italiani della secondaria di secondo grado abbiano manifestato una spiccata propensione all'adozione di modelli valutativi prevalentemente tradizionali, ancorati alla dimensione del prodotto più che del processo (Lucisano, 2020; Capperucci, 2021; Ceccacci, 2021). A fronte di queste premesse, il quadro di risultati ottenuto dall'indagine di cui si sta rendendo conto appare disallineato rispetto allo scenario nazionale sulle pratiche della valutazione seguite dai docenti italiani in pandemia, e per questo motivo, particolarmente interessante. Nel riportare la propria esperienza della “valutazione degli apprendimenti” realizzata in didattica digitale, la maggioranza dei docenti intervistati dichiara di aver modificato il setting della valutazione, sforzandosi, per quanto possibile, di allontanarsi dagli approcci valutativi tradizionali, e mostrando una maggiore apertura al ricorso alle metodologie didattiche della *formative evaluation*<sup>16</sup> (Black,

<sup>16</sup> La distinzione tra valutazione formativa e sommativa è stata canonizzata da Scriven

William, 1998; Stiggins, 2002; Grion *et al.*, 2019), in parola ritenute più efficaci per valorizzare l'*assessment for learning* negli ambienti digitali di apprendimento, stimolando impegno, costanza e partecipazione degli studenti (Rivoltella, 2020; Unesco, 2020). La principale difficoltà di realizzare una valutazione di tipo tradizionale a distanza sembrerebbe essere legata al venir meno del criterio di *veridicità delle verifiche* realizzate in ambiente digitale. Tra le ragioni viene riportata l'opacità delle dinamiche relazionali, sia con riferimento al rapporto tra studenti ("nella maggior parte delle volte, quando corregevo, mi accorgevo che non era farina del loro sacco [...] mi accorgevo che avevano copiato" – Id 73) che tra studenti e genitori ("non si capisce perché i figli dei laureati in chimica durante le interrogazioni in didattica a distanza diventavano tutti dei geni [...] i genitori hanno suggerito... e poi io mi accorgevo se il genitore era laureato in chimica o in biologia o se aveva il dottorato di ricerca perché le risposte che davano i figli erano proprio fuori dal programma", Id 54). Per arginare questi "difetti" della comunicazione, i docenti intervistati confermano quanto si sia rivelata decisiva l'adozione di un approccio valutativo di tipo *formative*, attraverso l'organizzazione di lavori di gruppo e l'adozione di test di valutazione costruiti a partire dagli strumenti offerti dalla *digital board* delle piattaforme digitali in uso (sovente, si è fatto ricorso al kahoot, una piattaforma didattica finalizzata a generare dei test per valutare l'apprendimento del singolo e del gruppo, al fine di raccogliere feedback a fine lezione); il ricorso alla *peer evaluation* e all'*auto-valutazione*, in quanto strumenti metodologici in grado di stimolare il pensiero critico e la riflessività (Laici, Pentucci, 2019; Rossi *et al.*, 2018; Giannandrea, 2019). Nei discorsi dei docenti si rintracciano dichiarazioni positive circa i vantaggi di una valutazione che faccia ricorso a metodi riflessivi e che sia focalizzata a premiare il percorso degli studenti mediante un supporto continuo al loro processo di apprendimento. Andando nel dettaglio, l'analisi delle interviste ricostruisce una diffusa propensione a mutuare gli strumenti e i metodi

(1991). Nel dettaglio, la *valutazione formative*, attuata nel corso del processo di apprendimento, prevede un'ampia collaborazione e partecipazione degli stakeholder al processo valutativo; in linea con i principi della *developmental evaluation* (la valutazione che orienta lo sviluppo di un programma), questo tipo di valutazione aiuta i docenti a monitorare l'andamento degli apprendimenti degli studenti, tenendo conto dell'intero ciclo di prestazioni. Tali valutazioni non sono verifiche in senso stretto ma feedback sulle performance degli studenti. La *valutazione sommativa* è realizzata alla fine del processo di apprendimento; è un metodo tradizionale di valutazione con il quale il docente "misura" le prestazioni dello studente adoperando un benchmark standardizzato; tale valutazione viene svolta alla fine del corso o dell'unità didattica e si concentra sui risultati del programma.

tipici della *formative evaluation (assessment for learning)* tra i docenti di matematica e di lingue straniere:

A distanza non ho mai richiesto un feedback immediato perché non mi interessava raccogliere le impressioni dei ragazzi subito dopo la lezione; preferivo farli lavorare dopo, in asincrono, chiedevo di riunirsi e di compilare anche in gruppo il kahoot, oppure, quando erano metà in classe e metà a casa, li dividevo in gruppi e anche con la peer evaluation chiedevo ai ragazzi di attribuirsi un voto [...] non potevo fare diversamente perché non potevo valutare la prestazione nel modo tradizionale (Int\_doc\_Id 47\_matematica).

Questa esigenza di dover valutare il percorso si sta evidenziando sempre di più secondo me, a prescindere dalla didattica a distanza. A distanza poi diciamo che era complicato, soprattutto per la parte scritta, attribuire un voto, perché non potevi sapere se i ragazzi erano aiutati o si aiutavano tra loro. Per questo abbiamo deciso di virare un po' di più su una produzione personale più che su prove oggettive, di valutare l'impegno, la partecipazione, la collaborazione e non solo la prestazione in sé (Int\_doc\_Id 14\_inglese).

Più allineati a una valutazione tradizionale (summative, assessment of learning) sono i docenti delle discipline umanistiche (italiano, storia, latino e greco):

Nella Dad li ho visti molto disorientati sull'organizzazione dei contenuti. Per esempio, di italiano non riuscivo veramente a valutare lo scritto, non c'era modo di stabilire il cosiddetto criterio di veridicità, non riuscivo a capire se scrivevano davvero, se avevano dei testi già preparati che cercavano in rete. Invece dal vivo li controlli, gestisci il momento del compito in classe. Li vedi molto più concentrati, li vedi che progettano un testo, cosa che in Dad non facevano. Da questo punto di vista è stato un guaio per noi che insegniamo italiano perché il testo scritto non avevi mai modo di valutarlo. Nonostante tutto, ho seguito la valutazione, quella classica [...] ho sempre valutato con voto la prestazione perché non volevo che i ragazzi sminuissero il momento della verifica (Int\_doc\_Id 28\_Italiano).

Io ho fatto compiti scritti a distanza, che loro mi consegnavano su Classroom e ho preparato una versione diversa per ognuno [...] Ho cercato di rendergli la vita più difficile possibile dal punto di vista del copiare. Per gli orali, mi mettevo d'accordo con loro e li facevamo online, anche li telecamera accesa, sempre almeno un testimone, se non erano in orario di lezione (Int\_doc\_Id 80\_greco).

Variando prospettiva, l'esperienza della valutazione degli apprendimenti descritta dagli studenti si presenta particolarmente complessa. Le dinamiche di *erosione della fiducia*, quale elemento caratterizzante le relazioni docente-

studente durante le verifiche svolte in didattica digitale, risultano ampiamente confermate anche nei focus group. Il vantaggio derivante dal poter disporre di supporti di diverso genere (appunti, libri di testo, ricerche su Google all'impronta, auricolari) per orientarsi durante le verifiche scritte e le interrogazioni orali viene ampiamente confermato dagli studenti, sia con riferimento alla propria esperienza che a quella degli altri compagni; d'altro canto, gli stessi studenti manifestano comprensione verso l'inasprimento delle richieste postulate dai docenti (telecamera accesa durante le interrogazioni; installazione di un doppio dispositivo con webcam puntata sulla postazione; maggiore complessità delle prove e introduzione di verifiche a tempo), ritenuto necessario per ripristinare la correttezza durante lo svolgimento delle verifiche, garantendo al contempo la trasparenza del processo di valutazione. Se per i docenti intervistati la pratica della valutazione formativa rappresenta il dato di gran lunga più diffuso, nella totalità dei discorsi degli studenti è minoritario il riferimento all'assessment for learning come momento in cui la valutazione pone in secondo piano la prestazione per lasciare posto alla valorizzazione dell'impegno manifestato durante le verifiche a distanza:

Giada: Io riconosco che durante la Dad abbiamo copiato. All'inizio [i professori] facevano valutazioni sulla costanza e sulla collaborazione però poi a un certo punto hanno perso fiducia e hanno iniziato a essere più rigidi. Per esempio, con la consegna a tempo, e poi ci chiedevano le due telecamere durante gli scritti... (FG\_Id 114).

Martina: Quando ci davano la verifica al computer, facevamo la chiamata su WhatsApp col gruppo... eravamo in gruppo, uno cercava la domanda... quindi ci dicevamo... oppure mandavamo gli screen sul gruppo della classe. Il metodo per copiare era proprio facilissimo.

Simone: Anche io stessa cosa del copiare, infatti io e alcuni amici che fanno l'informatico, quindi sono molto più bravi di me con programmazione, computer e chi più ne ha più ne metta... loro sono riusciti, non mi chieda come perché non lo so, quando mettevano i quiz su Classroom, su qualunque tipo di piattaforma digitale, questi miei amici, chiamiamoli hacker, avevano creato un vero e proprio programma che diceva quali erano le risposte giuste. Io ne sbagliavo giusto alcune per far finta che... Il classico metodo "sbagliare qualcuna così non vedono che hai copiato" ha sempre funzionato. In quel momento i voti... diciamo nell'epoca d'oro della Dad, poi con il fatto che i professori, vedendo che troppa gente prendeva voti alti, penso abbiano capito il trucco e hanno cambiato metodo con la consegna di temi e cose così, su mail (FG\_Id 116).

Martina: Abbiamo fatto tantissime verifiche ma le abbiamo tutte copiate. Cioè, non andrebbe detto [...] abbiamo tutto copiato perché ci mandavamo i risultati e quindi nessuna verifica è stata praticamente veritiera. [I docenti] se ne sono accorti ma non potevano farci niente (FG\_Id 117).

Aurora: A volte capitava che ero pronta per esporre, la connessione non andava, si usciva dalla chiamata ma non per volontà mia, allora magari il prof iniziava a dire: “Questa ragazza [...] non vuole fare l’interrogazione, gli metto quattro”. [...] non c’era fiducia chi aveva problemi non veniva calcolato (FG\_Id 114).

Rossella: In classe mia c’erano, diciamo, metà professori che erano rassegnati su questo argomento. Mi ricordo che dovevamo fare una verifica e c’è stato un prof che ha detto: “Tanto lo so che copiate tutto”. Mentre, altri professori erano impazziti, ma veramente, controllavano, controllavano e controllavano... e dicevano: “Sistema la telecamera, con chi stai parlando?”. Ho sentito addirittura un professore dire: “Leva il telefono!”, come se il prof potesse entrare nella casa di quell’alunna e togliere effettivamente il telefono. Alcuni [...] non avevano più fiducia, dicevano che la connessione era solo una scusa, o magari, quando vedevano che lo schermo di una persona si vedeva poco o a tratti, pensavano che quella persona lo facesse apposta, perché magari quella persona voleva evitare l’interrogazione, e quindi ogni volta dicevano: “Voi avete problemi di connessione, non mi interessa, se non partecipate alla lezione o siete assenti, o volete saltare l’interrogazione”. E poi, loro stessi, magari andando a scuola, dove non c’è una connessione buonissima, dicevano: “Ragazzi però tutti abbiamo problemi, dovete capire...”. Quindi magari sì, è vero, ci sono persone che si sono fatte aiutare tramite telefono, chat, o magari avevano il libro davvero sul computer o vicino, però questo non significa che bisogna togliere completamente la fiducia a persone che davvero avevano problemi di connessione o comunque non avevano nulla sul tavolo e stavano cercando di fare un’interrogazione e venivano interrotti ogni cinque minuti perché si sentivano dire alza la testa o cose del genere (FG\_Id 122).

Per gli studenti, la definizione dell’esperienza della valutazione a distanza ricalca gli elementi tradizionali tipici della *summative evaluation* in qualità di pratica particolarmente diffusa tra i docenti delle materie umanistiche (dato in linea con le evidenze raccolte nella sezione docenti) mediante la predisposizione di verifiche individuali e a tempo e l’attribuzione di voti e giudizi alle prestazioni realizzate. Gli studenti pongono in risalto le difficoltà legate allo svolgimento di compiti e verifiche a distanza. Pesano, in particolar modo, la distanza relazionale e la mancanza di fiducia da parte dei loro docenti:

Matilde: Per le interrogazioni e le verifiche è stato complicato da questo punto di vista perché non riuscivamo a stare tutti allo stesso livello e i voti attribuiti ai compiti non erano soddisfacenti (FG\_Id 110).

Christian: Io, per rispondere al punto di vista delle lacune, posso dire che, diciamo io ho molta difficoltà nella traduzione di latino e greco e già non ero particolarmente bravo prima, magari con questi due anni di Dad mi trovo ancora più in difficoltà. [...] quindi io magari mi sono trovato anche contrario alla scelta [dei docenti] di aggiungere lo scritto perché il fatto di stare in Dad non ha aiutato. Penso che molti



di noi, non solo io, non siano pronti ad affrontare un vero e proprio scritto, come nel mio caso, di lettere e di traduzione di latino e greco (FG\_Id 113).

Studente 2: Io comunque sono un ragazzo che studia, studia per conto proprio, studia bene, studia in generale, però nel momento in cui i professori non si fidano di te perché guardi altrove, perché spesso ti viene da guardare altrove mentre si parla e, in generale, per cercare parole... si guarda in giro. Poi mettendola su un piano proprio fisico, guardare fisso la telecamera, per richiesta del professore stesso, spesso è difficile, stare lì, fisso e guardare la telecamera e ripetere tutto quello che si sa... viene complicato... cioè è fattibilissimo, però spesso viene complicato. [...] Io mi sono trovato più in difficoltà a fare interrogazioni orali a distanza rispetto a quelle in presenza, e credo sia un fatto proprio di approccio. Quando sei in classe e ti confronti con il professore, in qualche modo anche l'espressione, non solo quello che dici, dà l'idea di come stai andando (FG\_Id 139).

Passando ai genitori, nel loro racconto dell'esperienza della valutazione a distanza si colgono elementi di disapprovazione per le dinamiche relazionali dispiegate tra gli studenti in ambiente digitale. In parola, la collaborazione tra i ragazzi, durante le verifiche, ha rappresentato il principale ostacolo per lo svolgimento di una valutazione affidabile, determinando una posizione di *svantaggio ingiusto* per gli studenti più diligenti e con ottimo profitto, valutati sullo stesso piano dei compagni meno performanti:

Io vedo che la concentrazione non è la stessa di prima, si stanca più facilmente, credo che ci sia qualche strascico di quel periodo. No, devo dire che quando lei faceva queste interrogazioni a distanza, grandi problemi non ne ha mai avuti, perché lei è abbastanza veloce. Non è che ha avuto problemi... però da parte mia è stato un muro, perché levata quell'interrogazioncina che si faceva, non c'era colloquio con i docenti. Levato il momento dell'interrogazione o del compito... con questi compiti poi che si facevano, a volte toglievano la telecamera e stavano con il libro davanti. Ma li vogliamo chiamare compiti? Ne abbiamo parlato diverse volte anche proprio con i professori e alla fine sono stati penalizzati quelli più bravi tra cui anche mio figlio (Int\_fam\_Id 154).

Mia figlia è una ragazza studiosa e pronta e lo è stato anche da casa. Però non è stata valorizzata, secondo noi, perché questo fatto di fare i compiti in classe "ma da casa" e di poter collaborare con i compagni... Non so, per esempio su WhatsApp si mandavano le risposte... ecco lei non faceva queste cose, però appunto questa collaborazione l'ha penalizzata e lei c'è rimasta anche male appunto perché non si aspettava che la compagna, che è sempre stata scarsa, prendesse lo stesso voto, alla fine... (Int\_fam\_Id 156).

Nella tabella riportata di seguito (tab. 7) si riconoscono le posizioni espresse dai tre attori a proposito dei cambiamenti riscontrati nella direzione

della *formative evaluation*. Per i docenti intervistati il passaggio da una valutazione sommativa/tradizionale a una valutazione formativa, orientata sul processo, si evidenzia in maniera evidente nella scuola del Covid (in Dad/Ddi); con il rientro in presenza, questa tendenza si mantiene stabile anche se, come argomentato analiticamente, la ripartenza delle attività didattiche in condizioni di “normalità” ha comportato un ri-orientamento delle pratiche valutative verso il polo tradizionale; un’esigenza dovuta anche alla necessità di accompagnare gli studenti nel percorso di recupero delle lacune formative accumulate negli anni della didattica digitale. D’altro canto, l’attenzione alla prestazione come esito del processo di valutazione ha continuato a essere l’aspetto qualificante delle pratiche valutative della scuola del Covid e del post-Covid per studenti e genitori (*bassa/in riduzione e annullata* sono le modalità significativamente connesse alla ricostruzione degli effetti della Dad/Ddi sulla valutazione formativa rispettivamente al passaggio pre-pandemia/Dad/Ddi; Dad/Ddi-Rientro in presenza per studenti e genitori).

Tab. 7 – *Impatti della didattica digitale sulla valutazione dell’apprendimento/ Stakeholder\*Fase temporale*<sup>17</sup>

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder)
	Docente	Studente	Genitore	Docente/studente/genitore
Valutazione formativa	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Dad/Ddi: bassa/in riduzione	Studente = genitore
	In presenza: alta/stabile	In presenza: annullata	In presenza: annullata	≠ docente
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	

## 6. L’autovalutazione delle competenze relative all’apprendimento autodiretto. I risultati delle rubriche valutative

L’esperienza della didattica digitale ha permesso di notare i limiti della tradizionale didattica trasmissiva, soprattutto in relazione a una valutazione di tipo sommativo (cfr. par. 5); un approccio formativo, infatti, risulta più adeguato per la valutazione dell’apprendimento mediato dalle tecnologie in quanto, tramite questo modo di valutare, al docente non verrebbe difficile seguire il percorso evolutivo dello studente e quindi riconoscere le compe-

<sup>17</sup> Le modalità di lettura e interpretazione della tabella sono state esplicitate nella nota n. 8.

tenze acquisite in termini di autonomia e responsabilità (De Marco, 2020). Durante la didattica a distanza è emersa la necessità di un'ampia trasformazione educativa, ma anche culturale e sociale, in grado di garantire a tutti gli studenti un apprendimento di qualità e il conseguimento delle competenze di base (Luperini, Puccetti, 2020), affinché ogni singolo studente – anche in assenza della figura del docente – sia in grado di gestire e valutare il proprio apprendimento. Gli sviluppi portati dalla pandemia hanno, di fatti, enfatizzato il bisogno di studenti auto-diretti, in grado di adattarsi più velocemente ai cambiamenti della società attuale, di organizzare autonomamente l'apprendimento scolastico (e non) e di trasformare i propri punti di debolezza in punti di forza per il raggiungimento degli obiettivi formativi (Mahlaba, 2020). Al tempo stesso, si è immaginato che in seguito alla pandemia si sarebbe potuto osservare un miglioramento di alcune competenze trasversali degli studenti – soprattutto di quelle digitali (Ceccacci, 2020). A partire da queste riflessioni, la ricerca ha previsto l'utilizzo di una rubrica (Davidson, 2005) per l'autovalutazione delle competenze relative all'apprendimento auto-diretto che è stata somministrata agli studenti coinvolti durante la conduzione dei focus group (Capozza, Lo Presti, Martire, 2024). La rubrica è stata costruita a partire dal modello concettuale proposto da Song e Hill (2007) e dalla letteratura sul tema (Lubben, Campbell, Dlamini, 1996; Patterson, 2002; Figueiredo, 2005; Stockdale, Brockett, 2006; Biesta, Lawy, Kelly, 2009; Thornton, 2010; Trincherò, 2014; Süleyman, Coşkun, 2016; Cortoni, Lo Presti, 2018). Entro tale ambito concettuale, il processo di costruzione della rubrica ha portato a individuare 14 competenze<sup>18</sup>, rispetto alle quali gli studenti coinvolti nei

<sup>18</sup> *Consapevolezza* (capacità di riconoscere i benefici dell'apprendimento formale e informale, con riferimento alle esperienze scolastiche ed extra-scolastiche), *Spirito di iniziativa* (capacità di interessarsi e intraprendere percorsi di apprendimento/approfondimento senza che sia richiesto da parte di terzi), *Controllo* (capacità di superare gli ostacoli apprendendo dai fallimenti), *Responsabilità* (capacità di assumersi la responsabilità dei propri successi e fallimenti), *Problem solving* (capacità di dedicarsi al proprio benessere psico-fisico e alla realizzazione dei propri interessi/obiettivi nonostante impegni e imprevisti), *Riconoscere* (capacità di riconoscere il proprio livello di conoscenza teorico e pratico rispetto a un ambito specifico), *Pianificare* (capacità di raccogliere informazioni utili per identificare un metodo di apprendimento), *Attribuire* (capacità di identificare le priorità e riconoscere le risorse necessarie per raggiungere gli obiettivi di apprendimento), *Valutare* (capacità di riconoscere i punti di forza e di debolezza del metodo di apprendimento utilizzato), *Riflettere* (capacità di progettare, se necessario, un nuovo metodo di apprendimento e/o capire come applicarlo ad altri ambiti), *Apprendimento individuale* (capacità di apprendere in autonomia, senza bisogno di indicazioni da parte di terzi), *Apprendimento collaborativo* (capacità di apprendere in gruppo e in modo partecipativo), *Apprendimento digitale* (capacità di apprendere utilizzando internet e gli applicativi digitali), *Apprendimento quotidiano* (capacità di trasformare la propria esperienza – di studio, relazionale e sociale – in un'occasione di apprendimento e di crescita personale).

focus group dovevano auto-valutarsi fornendo un punteggio da 0 a 5 in base alla percezione del proprio livello di esperienza/competenza maturata. È importante ricordare che le rubriche di auto-valutazione sono state somministrate tra la primavera e l'estate del 2022, quando gli studenti erano rientrati completamente in presenza; nel fornire i punteggi circa il proprio livello di competenza acquisita sulle 14 competenze, gli studenti hanno compiuto uno sforzo retroattivo, utile al fine di ricostruire i cambiamenti comportati dalla didattica digitale sul livello di competenza "attuale" (al 2022). A partire dalle motivazioni che i ragazzi hanno fornito in relazione ai punteggi che si sono attribuiti per ogni competenza, è stato dunque possibile comprendere come l'esperienza della didattica digitale abbia avuto un impatto sulle competenze necessarie per l'apprendimento auto-diretto e come ciò abbia influenzato questi punteggi.

Per quanto riguarda i punteggi, in generale sono stati registrati valori compresi tra 3,25 a 4,12, con una media pari a 3,68 (Capozza, 2023) e senza differenze significative considerando la distinzione per diverso indirizzo di appartenenza degli studenti. Tuttavia, focalizzando l'attenzione sull'esperienza dell'apprendimento auto-diretto complessiva<sup>19</sup>, è possibile notare come essa sia stata favorita all'interno degli istituti scolastici in modo non uniforme.

*Tab. 8 – Esperienza in apprendimento auto-diretto per indirizzo (%)*

	<i>Liceo</i>	<i>Tecnico/professionale</i>
Bassa	24,2	25,9
Media	40,3	63,0
Alta	35,5	11,1
Totale (N)	62	81

p = 0,001

Per approfondire tale differenza è stata condotta un'analisi tematica sulle testimonianze degli studenti raccolte durante i focus group. Tale analisi ha permesso di inferire questa distinzione al fatto che i docenti degli indirizzi tecnico-professionali non si siano soffermati nel trovare strategie di valutazione alternative e più adatte ad aggirare le defezioni durante lo svolgimento

La descrizione delle competenze è stata anche seguita dall'esposizione di alcuni esempi predefiniti dai ricercatori in modo da aiutare gli studenti durante il focus group a comprenderne il significato, così da fornire un'interpretazione condivisa.

<sup>19</sup> Si fa riferimento a un indice additivo costruito a partire dalle 14 competenze considerate.

dei compiti in classe; proprio tale circostanza avrebbe reso meno facile per questi studenti valutare le proprie competenze in relazione all'apprendimento scolastico. Inoltre, fatta eccezione per alcuni indirizzi più proiettati verso il digitale come gli istituti tecnici informatici, questi studenti hanno lamentato spesso un ritorno alla didattica tradizionale a seguito del rientro in presenza, anche a causa di difficoltà tecniche legate a problemi di connessione o dei dispositivi. Risulta dunque evidente come la reazione della scuola e dei docenti all'utilizzo delle tecnologie in pandemia abbia impattato in modo significativo sul livello di esperienza percepito dagli studenti in relazione alle competenze utili per intraprendere l'apprendimento auto-diretto. Non si può però escludere il ruolo che il contesto informale, nonché il vissuto precedente rispetto all'avvento del Covid-19, abbia avuto sulle possibilità più o meno elevate di intraprendere certi percorsi di crescita personale. A tal proposito, i due indirizzi differiscono in modo significativo anche in relazione alla *Leisure literacy*<sup>20</sup>, abilità centrale per l'apprendimento auto-diretto (Capozza, Lo Presti, Martire, 2024).

Tab. 9 – *Leisure literacy per indirizzo (%)*

	<i>Liceo</i>	<i>Tecnico/professionale</i>
Bassa	32,3	31,2
Medio	27,4	46,2
Alta	40,3	22,6
Totale (N)	62	81

p = 0,031

Come è possibile notare (tab. 9), per gli studenti del tecnico-professionale la *Leisure literacy* si attesta principalmente su un livello medio, mentre per i liceali i valori medi risultano proprio quelli meno frequenti. A partire dai racconti dei ragazzi del liceo ciò sembra legato ai cambiamenti vissuti durante la fase emergenziale, che hanno portato spesso all'interruzione di alcune attività di *leisure*; tuttavia, la maggior parte degli studenti non solo ha ripreso a praticare i propri hobby, ma ha anche dichiarato che il ritorno in presenza – nonostante i ritmi più sostenuti – ha agevolato una riorganizzazione del tempo che ha portato a dei benefici dal punto di vista dell'apprendimento informale. Gli studenti del tecnico-professionale sembrano invece confondere più facilmente il tempo

<sup>20</sup> Tramite l'analisi in componenti principali sono emersi 3 fattori determinanti per l'apprendimento auto-diretto; la capacità di rendere il tempo libero una fonte di apprendimento e crescita (*leisure literacy*) è risultato quello più importante (Capozza, Lo Presti, Martire, 2024).

libero con il tempo dedicato al divertimento e all'ozio; per questo motivo, nel valutare le proprie competenze hanno tendenzialmente non considerato le attività collegate all'apprendimento informale. Ciò aiuta a comprendere come mai abbiano registrato raramente un livello alto di *leisure literacy*.

Vista la forte influenza dell'esperienza pandemica rispetto ai punteggi che i ragazzi si sono attribuiti, si è ritenuto interessante effettuare un'analisi delle risposte degli studenti focalizzando l'attenzione sulla dimensione temporale, ovvero registrando se essi abbiano dichiarato di avere percepito le proprie competenze aumentante o in decrescita durante il periodo di Dad/Ddi e al rientro in presenza. In particolare:

- per quanto riguarda la *consapevolezza*, molti studenti hanno ritenuto complicato riconoscere i benefici dell'apprendimento per colpa delle difficoltà tecniche vissute in Dad/Ddi, così come a causa di problemi organizzativi a livello didattico legati anche alla scarsa prontezza – in termini di reazione al digitale – diffusa tra i docenti (Brolpito, 2018); tuttavia, si registra un impatto positivo soprattutto al rientro in presenza, grazie allo sforzo effettuato per riconoscere l'importanza delle lezioni in un periodo in cui era semplice sottostimarla, da una parte a causa delle già citate difficoltà tecniche, dall'altra a causa della facilità di distrazione e defezione;
- con riferimento allo *spirito di iniziativa*, l'esperienza scolastica nel periodo pandemico ha condizionato abitudini relative allo studio e al tempo libero, portando all'abbandono di alcune attività o alla ripresa di altre (Stebbins, 2008) che in passato non era stato possibile condurre a causa dei ritmi serrati della quotidianità (per es. la pittura o la cura del giardino), così come all'intraprenderne di completamente nuove o al reinventare quelle già praticate in precedenza (Mokhtarian, Salomon, Handy, 2004). In molti casi, però, ciò ha comportato una sorta di appiattimento negli studenti, legato al senso di scoraggiamento nel momento in cui risultava troppo difficile portare avanti certi hobby (Stebbins, 2020), soprattutto per via della condizione di isolamento e dei ritmi giornalieri modificati. Tuttavia, al rientro in presenza la maggior parte degli studenti dichiara di aver sperimentato un aumento del proprio spirito di iniziativa visto il migliore stato d'animo, una volta ripresi i normali ritmi didattici;
- l'esperienza della didattica a distanza è stata particolarmente positiva per quanto riguarda il potenziamento della competenza del *controllo*; infatti, nonostante numerosi studenti abbiano sofferto fortemente l'isolamento derivato dalla didattica a distanza, ciò li ha portati sia ad abbattersi di fronte alle difficoltà d'apprendimento incontrate, sia a riconoscere l'importanza di reagire ai problemi, cosa su cui le tecnologie digitali li hanno supportati sia durante l'apprendimento in Dad/Ddi sia al rientro in presenza;

- la *responsabilità* rappresenta invece una delle poche competenze su cui la maggior parte degli studenti ha dichiarato di avere percepito un impatto positivo sia durante Dad/Ddi che al rientro in presenza, poiché il livello minore di guida e controllo da parte dei docenti legato alla didattica digitale ha permesso ai ragazzi di comprendere quanto i propri successi scolastici dipendano in primo luogo dalla propria partecipazione o meno alle lezioni;
- per quanto riguarda il *problem solving*, le tecnologie digitali hanno aiutato gli studenti a espandere le loro possibilità di ottimizzazione del tempo per conciliare gli impegni scolastici e quelli relativi alle proprie passioni, anche in caso di imprevisti. Tuttavia, durante il periodo pandemico ciò non è sempre stato possibile, infatti diversi studenti hanno lamentato la minore quantità di tempo a disposizione a causa del maggiore carico di compiti assegnato dai docenti per compensare il fatto che reputavano la didattica digitale non efficace quanto quella tradizionale in presenza;
- rispetto al *riconoscere* il proprio livello di conoscenza, gli studenti hanno riscontrato diverse lacune maturate durante Dad/Ddi, a causa delle quali anche al rientro in presenza non si sentono talvolta sicuri della loro capacità di comprendere quanto in profondità conoscono o meno un argomento; al contrario, altri – grazie alla maggiore autonomia nell’apprendimento fornita dalle tecnologie digitali – hanno imparato a comprendere meglio le proprie mancanze poiché hanno capito che la conoscenza è potenzialmente illimitata;
- in riferimento al *pianificare*, l’esperienza della didattica a distanza ha insegnato agli alunni come sfruttare le potenzialità di internet e in generale dei programmi presenti sul PC (come PowerPoint) per organizzare al meglio le informazioni utili all’apprendimento. Tuttavia, le difficoltà di concentrazione sperimentate durante Dad/Ddi e il rapporto a volte conflittuale coi docenti li ha resi meno motivati nell’apprendimento, portandoli per esempio a non prendere appunti durante le lezioni;
- similmente a quanto illustrato per la competenza *pianificare*, anche *attribuire* le giuste priorità per raggiungere gli obiettivi formativi è risultato complesso durante la didattica a distanza, dato che molti studenti tendevano a trattare le cose in modo più superficiale durante la pandemia e ciò implicava trascurare l’apprendimento. Ciò ha però richiesto anche un grande sforzo da parte dei ragazzi nel momento in cui hanno dovuto riprendere lo studio in presenza e in questo modo si sono resi conto della necessità di migliorare questa competenza;
- per quanto riguarda il *valutare* invece si è osservata una reazione opposta tra gli studenti durante la didattica digitale, dovuta al fatto che il metodo

di studio utilizzato in precedenza si è rivelato non adatto alle lezioni a distanza e ciò ha portato in alcuni casi a una perdita di sicurezza da parte dei ragazzi rispetto alle proprie capacità, rendendo dunque difficile per loro valutare in modo oggettivo il loro metodo di apprendimento, in altri, ciò ha aiutato – sia durante Dad/Ddi che al rientro in presenza – a riconoscere più facilmente i propri punti di debolezza;

- legato a quanto emerso in relazione al *valutare* il proprio metodo di apprendimento, gli studenti hanno raccontato come la necessità di riadattare lo studio all'organizzazione della Dad/Ddi ha reso indispensabile modificare il metodo d'apprendimento e ha dunque aiutato a migliorare la competenza *riflettere* al rientro in presenza, mentre durante la didattica a distanza questa competenza è stata ritenuta particolarmente difficile dai ragazzi;
- passando alle competenze legate al contesto, le tecnologie digitali hanno inevitabilmente favorito lo sviluppo dell'*apprendimento individuale*; tuttavia, è importante sottolineare che alcuni ragazzi, prevalentemente frequentanti gli istituti tecnici o professionali, hanno percepito un cambiamento in negativo poiché non erano preparati a studiare con la maggiore autonomia richiesta in Dad/Ddi, cosa che li ha resi ulteriormente insicuri nel praticare lo studio da soli. Ciò conferma quanto riscontrato in letteratura sulla necessità, da parte dei docenti, di prestare attenzione nel momento in cui forniscono maggiore autonomia ai propri studenti, in quanto devono essere in grado di capire chi potrebbe beneficiare di questa indipendenza e chi invece necessita di tempo prima di poterne beneficiare (Grow, 1991);
- in riferimento all'*apprendimento collaborativo* è emerso che la maggior parte dei ragazzi ha scoperto nuove potenzialità del digitale, che li ha aiutati a collaborare con altre persone grazie, per esempio, alla possibilità di incontrarsi online con i compagni di classe per studiare senza il deterrente del tempo che avrebbero impiegato per incontrarsi fuori dalle proprie abitazioni. Anche in questo caso è però importante sottolineare che alcuni studenti hanno dichiarato di essersi disabituati a cooperare durante Dad/Ddi a causa dell'isolamento forzato;
- l'*apprendimento digitale* è stato invece inevitabilmente favorito sia durante il periodo emergenziale che al rientro in presenza; infatti, molti ragazzi hanno raccontato come abbiano imparato a utilizzare internet e gli applicativi digitali in modo più produttivo rispetto a quanto facevano in origine, poiché ne hanno scoperto il potenziale formativo, invece di riconoscere esclusivamente quello ludico;
- infine, anche l'*apprendimento quotidiano* è stato fortemente favorito dalla didattica digitale, poiché gli studenti hanno dichiarato come l'utilizzo delle tecnologie digitali li abbia aiutati a scoprire la possibilità di allargare i limiti



del proprio apprendimento: l'esperienza della didattica digitale ha permesso loro di scoprire vie per l'apprendimento, anche non digitali, che prima non avevano considerato, grazie a un miglioramento della propria intraprendenza e creatività. A tal proposito, è noto come l'utilizzo del digitale – se accompagnato dalla presenza di un docente che riveste il ruolo di facilitatore piuttosto che di controllo – è adatto a promuovere un apprendimento partecipante e indipendente (Grasha, 2002; Ahmed, Henari, Alhitty, 2021).

Tab. 10 – Sintesi dell'effetto più significativo della didattica digitale sulle competenze in Dad/Ddi e al rientro in presenza

Competenze	Dad/Ddi	Rientro in presenza
Consapevolezza	In diminuzione	Aumentato
Spirito di iniziativa	In diminuzione	Aumentato
Controllo	Sia aumentato sia in diminuzione	Aumentato
Responsabilità	Aumentato	Aumentato
Problem solving	In diminuzione	Aumentato
Riconoscere	In diminuzione	Sia aumentato sia in diminuzione
Pianificare	In diminuzione	Aumentato
Attribuire	In diminuzione	Aumentato
Valutare	Sia aumentato sia in diminuzione	Aumentato
Riflettere	In diminuzione	Aumentato
Apprendimento individuale	Sia aumentato sia in diminuzione	Aumentato
Apprendimento collaborativo	Sia aumentato sia in diminuzione	Aumentato
Apprendimento digitale	Aumentato	Aumentato
Apprendimento quotidiano	Aumentato	Aumentato

Quanto osservato permette di comprendere come la didattica per competenze favorita dal digitale non solo metta al centro gli studenti, il loro agire in modo responsabile da soli e con altri, ma permetta anche di lasciare lo spazio per strategie di apprendimento diverse, dato che ogni studente ha la possibilità di sviluppare le proprie capacità a partire dai modi e dai tempi che trova più utili (Pancioli *et al.*, 2018). Inoltre, il fatto che per quasi tutte le competenze è stato percepito un miglioramento al rientro in presenza, rispetto al livello posseduto prima della pandemia, conferma quanto osservato in precedenza rispetto alle difficoltà che i ragazzi hanno incontrato in relazione alle competenze di base, legate ai contenuti didattici, e come invece l'utilizzo delle tecnologie digitali abbia favorito il miglioramento di quelle trasversali.

## Riferimenti bibliografici

- Ahmed D., Henari T., Alhitty A. (2021), “Investigating Students’ Development of 21 Century and Lifelong Skills During Covid-19 Crisis Education”, *Teaching English as a Second or Foreign Language--TESL-EJ*, 16, pp. 2094-3938.
- Andrew A., Cattan S., Costa-Dias M., Farquharson C., Kraftman L., Krutikova S., Sevilla A. (2020), *Learning during the lockdown: real-time data on children’s experiences during home learning*, The Institute for Fiscal Studies, testo disponibile al sito: <https://dera.ioe.ac.uk/35632/1/BN288-Learning-during-the-lockdown-1.pdf>.
- Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
- Arquero J.L., Romero-Frías E. (2012), *Approaches to learning and perceived usefulness of Personal Learning Environments*, Fifth International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid, testo disponibile al link: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/48887>.
- Assunção F.M., Gago M. (2020), “Teacher education in times of Covid-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses”, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46, pp. 1-10.
- Bandura A. (1994), “Self-efficacy”, in V.S. Ramachaudran, *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, pp. 71-81.
- Bayrakdar S., Guveli A. (2020), “Inequalities in home learning and schools’ provision of distance teaching during school closure of Covid-19 lockdown in the UK”, *ISER Working Paper Series 2020-09*, testo disponibile al link: <https://www.iser.essex.ac.uk/research/publications/working-papers/iser/2020-09>.
- Bartolomai F., Scutifero N. (2022), *Gli effetti del Covid-19 sull’apprendimento*, Osservatorio Unicatt, testo disponibile al seguente link: <https://osservatoriocpi.unicatt.it/ocpi-pubblicazioni-gli-effetti-del-covid-19-sull-apprendimento>.
- Bergdahl N., Nouri J., Fors U., Knutsson O. (2020), “Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school”, *Computers & Education*, 149, 103783.
- Białecki I., Jakubowski M., Wiśniewski J. (2017), “Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies)”, *European Journal of Education*, 52 (2), pp. 167-174.
- Biasi V., Domenici G., Capobianco R., Patrizi N. (2014), “Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull’auto-efficacia del docente – Saed): adattamento e validazione in Italia”, *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 485-509.
- Biesta G.J.J., Lawy R.S., Kelly N. (2009), “Understanding young people’s citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions”, *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), pp. 5-24.
- Black P., Wiliam D. (1998), “Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment”, *Phi Delta Kappan*, 80 (2), pp. 139-148.
- Bol T. (2020, April 30), *Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the Liss Panel*, testo disponibile al link: <https://doi.org/10.31235/osf.io/hf32q>.

- Bonichi F. (2010), “Istituzioni educative e riproduzione dell’ordine sociale”, in G. Paolucci (a cura di), *Bourdieu dopo Bourdieu*, Utet, Torino.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*, Minuit, Paris; trad. it. *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guerini, Milano, 2006.
- Bovini G., De Philippis M. (2021), *Alcune evidenze sulla modalità di svolgimento della didattica a distanza e sugli effetti per le famiglie italiane*, Banca d’Italia eurosistema, novembre.
- Brolpito A. (2018), *Digital skills and competence, and digital and online learning*, Etf Report, testo disponibile al link: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/digital-skills-and-competence-and-digital-and-online>.
- Brown M., Dehoney J., Millichap N. (2015), *The next generation digital learning environment. A Report on Research*, Eli Paper, Louisville, Educause, April.
- Bruni E.M., Isidori E. (2019), “L’autodirezione nell’apprendimento: tra filosofia di vita e critica dell’educazione”, in “L’autodirezione nell’apprendimento: teorie, pratiche, bilanci critici”, *Rivista Cqia*, 26, pp. 56-68.
- Burgess S., Sievertsen H.H. (2020), “Schools, skills, and learning: The impact of Covid-19 on education”, *VoxEu.org*, 1.
- Calvani A., Rotta M. (2020), *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento.
- Calvani A., Vivianet G. (2014), “Tecnologie per apprendere: quale il ruolo dell’Evidence Based Education?”, *Ecps – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 83-112.
- Capozza V., Lo Presti V., Martire F. (2024), “Self-Assessment Tools and Participatory Techniques. A Zoom on the Dyad ‘Rubrics’ and ‘Online Focus Groups’”, *Italian Sociological Review*, 14, pp. 745-764.
- Capozza V. (2023), “Self-directed learning competences assessment of students after covid-19 pandemic”, in I. Cortoni, V. Lo Presti, E. Sparano (eds.), “Teaching Enhanced Learning for engaging and inclusive learning”, *Quaderni di Comunità*, 2, pp. 21-29.
- Capperucci D. (2020), “Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca”, *Studi sulla Formazione*, 23 (2), pp. 13-22.
- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017), *DigComp 2.1: Il quadro di riferimento delle competenze digitali per i cittadini con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, testo disponibile al link: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c5e7879-308f-11e7-9412-01aa75ed71a1/language-en>.
- Carson E.H. (2012), *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students*, Masters Theses and Doctoral Dissertations, University of Tennessee, Chattanooga.
- Ceccacci L. (2020), “Narrazione di un percorso di formazione durante il lock-down: la Dad del territorio marchigiano”, *Lifelong Lifewide Learning (Lll)*, 16 (36), pp. 176-185.

- Censis (2020), *L'Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, Rapporto di ricerca disponibile al seguente link: <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20>.
- Christersson C., Staaf P., Zhang T., Peterbauer H. (2019), "Promoting active learning in universities", *Thematic Peer Group Report, Learning & Teaching Paper*, <http://bit.ly/2VTKEym>.
- Ciurnelli B., Izzo D. (2020), "L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola", *Lifelong Lifewide Learning (Lll)*, 16 (36), pp. 26-43.
- Commissione Europea (2020), *Digital Economy and Society Index (Desi) 2020*, testo disponibile al link: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/node/924>.
- Commissione Europea (2021), *Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027)*, testo disponibile al link: <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>.
- Commissione Europea (2022), *Digital Economy and Society Index (Desi) 2022*, testo disponibile al link: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/it/policies/desi>.
- Cortoni I., Lo Presti V. (2018), *Digital Literacy e Capitale Sociale. Una metodologia specifica per la valutazione delle competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Davidson E.J. (2005), *Evaluation Methodology Basics: the nuts and bolts of sound evaluation*, Sage, Thousand Oaks.
- De Marco L. (2020), "Dalla Dad alla Ddi: esperienze e riflessioni per un modello didattico ibrido-flessibile", *Bricks*, 4, pp. 132-143.
- Drăghicescu L., Cristea S., Petrescu A., Gorghiu G., Gorghiu L. (2015), "The Learning to Learn Competence", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 2487-2493.
- Faggiano M.P. (2023), "Adolescenti italiani e didattica a distanza: perdita o guadagno?", in C. Lombardo, S. Nobile (a cura di), *Tutti i clacson della mattina. Sociologia del populismo cognitivo*, FrancoAngeli, Milano, pp. 110-128.
- Fasanella A., Faggiano M.P. (2022), "Italian Secondary School Students and the Distance Learning Experience: From Current Critical Issues to Future Opportunities, Reflecting on VR", *Italian Journal of Sociology of Education*, 14 (3), pp. 17-44.
- Fasanella A., Lo Presti V., Parziale F. (2020), "L'esperienza della didattica a distanza (Dad)", in C. Lombardo, S. Mauceri (a cura di), *La società catastrofica. Vita e relazioni sociali ai tempi dell'emergenza Covid-19*, FrancoAngeli, Milano, pp. 95-116.
- Ferrari L. (2017), *Il digitale a scuola. Per un'implementazione sostenibile*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari A. (2012), *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*, Jrc-Ipts, Seville.
- Figueiredo A. (2005), "Learning Contexts: a Blueprint for Research", *Interactive Educational Multimedia*, 11, pp. 127-139.
- Fondazione Agnelli (2021), *La Dad alle scuole superiori nell'anno 2020-2021: una fotografia*, Rapporto di ricerca navigabile al seguente link: <https://www.cittadinanzattiva.it/notizie/14260-il-rapporto-della-fondazione-agnelli-sulla-dad.html>.

- Gavosto A., Romano B. (2022), *Dai test Invalsi un secondo campanello d'allarme dopo la pandemia*, www.lavoce.info.
- Giannandrea L. (2019). "Valutazione, feedback, tecnologie", in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, Milano-Torino.
- Gilster P. (1997), *Digital Literacy*, John Wiley & Sons Inc, Hoboken.
- Grasha A.F. (2002), *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*, Alliance, San Bernardino.
- Grion V., Serbati A., Felisatti E., Li L. (2019). "Peer feedback and technology enhanced assessment as critical issues to foster student learning", *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, pp. 9-14.
- Grow G.O. (1991), "Teaching Learners To Be Self-Directed", *Adult Education Quarterly*, 41 (3), pp. 125-149.
- Haeck C., Lefebvre P. (2020), "Pandemic school closures may increase inequality in test scores", Working Paper No. 20-03, testo disponibile al sito: [https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck\\_Lefebvre\\_GRCH\\_WP20-03-5.pdf](https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck_Lefebvre_GRCH_WP20-03-5.pdf).
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020), "The difference between emergency remote teaching and online learning", *Educause Review*, 27, testo disponibile al link: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hoskins B., Fredriksson U. (2008), *Learning to Learn: What is it and can it be Measured*, OPOCE, JRC, Luxembourg.
- Invalsi (2021), *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2021. La rilevazione dell'a.s. 2020/2021: primi risultati*, Invalsi, Roma.
- Krumsvik R.J. (2014), "Teacher educators' digital competence", *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68 (3), pp. 269-80, testo disponibile al link: <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>.
- Laici C., Pentucci M. (2019), "Feedback with Technology in higher education. A systematic Review", *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19 (3), pp. 6-25.
- Leney T. (2009), "Finland: Key competences in the school curriculum, redefining the curriculum and making change work", in J. Gordon *et al.* (2009), *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, Case Network Reports, N. 87, Center for Social and Economic Research (Case), Warsaw.
- Lubben F., Campbell B., Dlamini B. (1996), "Contextualising science teaching in Swaziland: Some student reactions", *International Journal of Science Education*, 18 (3), pp. 311-320.
- Lucangeli D. (2019), *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erikson, Trento.
- 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", *Lifelong Lifewide Learning (Lll)*, 17 (36), pp. 3-25.

- Luperini V., Puccetti E.C. (2020), “Quale scuola dopo la pandemia?”, *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (36), pp. 93-102.
- Mahlaba S.C. (2020), “Reasons Why Self-Directed Learning Is Important in South African During the Covid-19 Pandemic”, *South African Journal of Higher Education*, 34 (6), pp. 120-36.
- McGrath C., Frohlich Hougaard K., O’Shea M. (2020), *Supporting key competence development. Learning approaches and environments in school education: input paper*, European Commission, testo disponibile al link: <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2a2b6e34-4c82-11ea-b8b7-01aa75ed71a1/language-en>.
- Mesa D., Triani P. (2021), “Ripensare la scuola nell’epoca del Coronavirus”, in *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, Istituto Toniolo, il Mulino, Bologna.
- Michel A., Platel B. (2009), “France: Cross-curricular Key competences: policy, pedagogic practice, assessment and teacher training”, in J. Gordon *et al.*, *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*, Case Network Reports, N. 87, Center for Social and Economic Research (Case), Warsaw.
- Ministero dell’Istruzione e del Merito (2020), *Report “Osservatorio Scuola Digitale” restituzione dei dati alle scuole*, testo disponibile al link: <https://www.mim.gov.it/-/report-osservatorio-scuola-digitale-restituzione-dei-dati-alle-scuole>.
- Mokhtarian P., Salomon I., Handy S. (2004), *A Taxonomy of Leisure Activities: The Role of Ict*, Institute of Transportation Studies, Working Paper Series.
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N., Madia S. (2020), “Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?”, *Lifelong, Lifewide Learning (Lll)*, 17 (36), pp. 76-92.
- Nygren H., Nissinen K., Hämäläinen R., De Wever B. (2019), “Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology rich environments”, *British Journal of Educational Technology*, 50, pp. 1759-1770.
- Ocse (2020), *Affrontare il Coronavirus (Covid-19). Contribuendo a un impegno globale*, testo al link: [invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf).
- Oecd (2020a), *The impact of Covid-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*, testo disponibile al link: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusionsupporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8>.
- Oecd (2020b), *Learning remotely when schools close: how well are students and schools prepared? Insights from Pisa*, testo disponibile al link: [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/04/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa\\_a0062832/3bfd1f7-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/04/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa_a0062832/3bfd1f7-en.pdf).
- Oecd (2021), *The State of Global Education. 18 Months into to Pandemic*, testo disponibile al link: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education\\_1a23bb23-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en).

- Oecd (2023), *Pisa 2022 Results*, vol. I: *The State of Learning and Equity in Education*, Pisa, Oecd Publishing, Paris, testo disponibile al link: [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i\\_53f23881-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html).
- Onyema E.M, Chika N., Obafemi F., Shuvro S. (2020), “Impact of Coronavirus Pandemic on Education”, *Journal of Education and Practice*, 11, pp. 108-121.
- Panciroli C., Corazza, L., Vignola, P., Marcato, Leone D. (2018), “Innovative teaching methods. Effective solutions to complex contests = Didattica innovativa. Soluzioni efficaci per contesti complessi”, *Form@re – Open journal per la formazione in rete*, 18 (2), pp. 116-129, doi: 10.13128/formare-23349.
- Patterson C., Crooks D., Lunyk-Child O. (2002), “A New Perspective on Competencies for Self-Directed Learning”, *The Journal of Nursing Education*, 41, pp. 25-31.
- PISA (2022), *Results*, vol. I: *The State of Learning and Equity in Education. Ocse Pisa 2022. I risultati degli studenti italiani in matematica, lettura e scienze*, testo disponibile al link: [http://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i\\_53f23881-en.html](http://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html).
- Popovici A., Mironov C. (2015), “Students’ perceptions on using eLearning technologies”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, pp. 1514-1519.
- Raffaghelli J.E. (2014), “Nuove prospettive tecnologiche a supporto della valutazione per l’apprendimento permanente: il caso degli Open Digital Badge”, *Form@re – Open journal per la formazione in rete*, 14 (1), pp. 22-37, testo disponibile al link: <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3476>.
- Rampelt F., Orr D., Knoth A. (2019), *Bologna digital 2020: white paper on digitalisation in the european higher education area*, testo disponibile al link: [www.researchgate.net/publication/333520288\\_Bologna\\_Digital\\_2020\\_White\\_Paper\\_on\\_Digitalisation\\_in\\_the\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area](http://www.researchgate.net/publication/333520288_Bologna_Digital_2020_White_Paper_on_Digitalisation_in_the_European_Higher_Education_Area).
- Ranieri M. (2022), *Competenze digitali per insegnare*, Carocci, Roma.
- Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, testo disponibile al link: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1/language-en>.
- Rivoltella P.C. (2020), “Valutare con gli Eas”, in *Eas Editoriale*, Morcelliana, Brescia, testo disponibile al link: [https://www.morcelliana.net/img/cms/Materiali\\_online/essere\\_a\\_scuola/2020/Eas\\_9\\_2020\\_maggio/Editoriale\\_eas\\_9.pdf](https://www.morcelliana.net/img/cms/Materiali_online/essere_a_scuola/2020/Eas_9_2020_maggio/Editoriale_eas_9.pdf).
- Roberson Jr. D.N., Zach S., Choresh N., Rosenthal I. (2021), “Self Directed Learning: A longstanding Tool for Uncertain Times”, *Creative Education*, 12, pp. 1011-1026.
- Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L., Pennazio V. (2018), “Dal feedback informativo, al feedback generativo”, *Education Sciences & Society*, 9 (2), pp. 83-107.
- Save the Children (2020a), *Secondo rapporto “Non da soli” cosa dicono le famiglie*, testo disponibile al link: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondorapporto-non-da-so-li-cosa-dicono-le-famiglie.pdf>.
- Save the Children (2020b), *L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, testo disponibile al link: [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).

- Schumacher D., Englander R., Carraccio C. (2013), “Developing the master learner: applying learning theory to the learner, the teacher, and the learning environment”, *Academic Medicine Journal of the Association of American Medical Colleges*, 88 (11), pp. 1635-1645.
- Selva D. (2020), “Divari digitali e disuguaglianze in Italia prima e durante il Covid-19”, *Culture e Studi del Sociale*, 5 (2), pp. 463-483.
- Sirem (2020), *La Sirem per la didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, testo disponibile al link: <https://www.sirem.org/la-sirem-per-la-didattica-adistanza-ai-tempi-del-covid-19/>.
- Song L., Hill J. (2007), “A Conceptual Model for Understanding Self-Directed Learning in Online Environments”, *Journal of Interactive Online Learning*, 6, pp. 27-42.
- Stebbins R.A. (2008), “Leisure abandonment: Quitting free-time activity that we love”, *LSA Newsletter No. 81. Leisure Reflections*, 19, pp. 14-19.
- Stebbins R.A. (2020), “Self-Directed Learning and Leisure in Social Isolation”, *Leisure Studies Association. Leisure Reflections*, 55, testo disponibile al link: <https://www.seriousleisure.net/digital-library.html>.
- Stiggins R.J. (2002), “Assessment crisis: The absence of assessment for learning”, *Phi Delta Kappan*, 83 (10), pp. 758-765.
- Stockdale S.L., Brockett R.G. (2006), *The continuing development of the PROSDLS: An instrument to measure self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model*, Paper presented at the 20th International Self-Directed Learning Symposium, Cocoa Beach, FL.
- Stoyanov S., Kirschner P. (2004), “Expert concept mapping method for defining the characteristics of adaptive e-Learning: Alfabet project case”, *Educational Technology Research and Development*, 52 (2), pp. 41-56.
- Stringher C. (2016), “Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework”, *Italian Journal of Sociology of Education*, 8 (1), pp. 102-128.
- Süleyman M., Coşkun B. (2016), “Developing the Leisure Education Scale”, *World Leisure Journal*, 59 (4), pp. 1-20.
- Thornton K. (2010), “Supporting Self-Directed Learning: A Framework for Teachers”, *Language Education in Asia*, 1, pp. 158-170.
- Tino C., Grion V. (2019), “Competenze trasversali, in Alternanza Scuola-Lavoro: prospettive di insegnanti e studenti e processi valutativi messi in atto”, *Italian Journal of Educational Research*, 12 (22), testo disponibile al link: <http://www.research.unipd.it/handle/11577/3304616>.
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Trincherò R. (2014), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Centro Studi Erickson, Trento.
- Undp (2020), *Covid-19 and human development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery*, testo disponibile al link: <http://hdr.undp.org/en/hdp-covid>.
- Unesco (2020), *Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*, testo disponibile al link: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>.



- Wang A.Y., Newlin M.H. (2002), “Predictors of web-student performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an online class”, *Computers in Human Behavior*, 18 (2), pp. 151-163, [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(01\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(01)00042-5).
- Wu C-H., Chen Y-S., Chen T. (2017), “An adaptive e-learning system for enhancing learning performance: based on dynamic scaffolding theory”, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (3), pp. 903-913.

## 5. Relazioni sociali, istanze e bisogni socio-emotivi durante e dopo la pandemia

di Veronica Lo Presti, Maria Paola Faggiano, Maria Dentale\*

### 1. Il prisma delle relazioni sociali: azioni, reazioni e rappresentazioni della didattica digitale in una prospettiva triangolare

Durante gli anni della pandemia la scuola italiana ha risposto all'emergenza sanitaria optando per la soluzione della didattica digitale, quale modalità di insegnamento non certamente inedita ma messa in pratica in maniera accelerata nelle scuole di ogni ordine e grado (Fasanella *et al.*, 2020). L'introduzione, su ampia scala, di questa soluzione formativa ha richiamato l'attenzione di numerosi studiosi sulla *dimensione relazionale* evocata e costruita all'interno degli spazi digitali di apprendimento (Lucangeli, 2019; Lucisano, 2020). In particolare, diversi contributi, di carattere internazionale e nazionale (Oecd, 2020a; Oecd, 2020b; Lucisano, 2020), hanno riflettuto su quanto la didattica digitale abbia potuto rappresentare un'occasione per ampliare la geometria delle relazioni sociali, determinando, negli studenti, l'acquisizione e il rafforzamento del sistema di competenze trasversali di cittadinanza sociale. In questi studi, una dimensione portante per la ricostruzione degli effetti della didattica digitale sull'apprendimento degli studenti è rappresentata dalla sfera delle relazioni sociali, all'interno della quale è possibile cogliere una varietà di esperienze, testimonianze, rappresentazioni e bisogni (ampliamento dei confini della relazionalità *vs* ripiegamento su una dimensione puramente individuale; opportunità relazionali *on/offline* offerte dalla tecnologia *vs* compressione dei rapporti umani; sviluppo di nuovi interessi *vs* inerzia e impigritimento) che si prestano ad approfondimenti interessanti, soprattutto se – come nel caso dell'indagine di cui si sta rendendo

\* Il capitolo è il risultato della riflessione congiunta delle autrici. Nello specifico, è possibile ripartire la titolarità dei paragrafi nel seguente modo: Veronica Lo Presti ha redatto i par. 1 e 7; Maria Paola Faggiano ha redatto il par. 2; Maria Dentale ha redatto i par. 3, 4, 5 e 6.

conto – l’andamento della socialità (orizzontale e verticale, tra colleghi/tra studenti e tra colleghi e studenti) viene posto in relazione ad aspetti come:

- la transizione digitale e i cambiamenti che essa ha innescato, nelle diverse fasi della pandemia (alternanza Dad/Ddi-rientro in presenza), sui modi della comunicazione, tra e con i docenti; tra e con gli studenti e tra scuola e famiglia (Perissinotto, Bruschi, 2020; Moretti, Morini, 2021);
- il germogliare di nuove opportunità di socializzazione e gestione dei rapporti sociali latamente intesi, con riferimento alle relazioni intra-scolastiche e a quelle esterne all’ambito formale scolastico (tempo libero, *leisure*, interessi) (Mokhtarian, Salomon, Handy, 2006; Stebbins, 2008; Klaver, Wim, 2021).

Come accuratamente rendicontato nei paragrafi che seguono, lo sforzo collettivo compiuto dai docenti nell’allestimento della didattica digitale si è intrecciato con la complessità degli atteggiamenti e delle risposte di studenti e genitori, partecipi e protagonisti di un articolato processo di ri-significazione della realtà scolastica, che ha comportato un profondo mutamento nelle pratiche routinarie e relazionali. Ponendo a confronto percezioni, reazioni e rappresentazioni veicolate da docenti, studenti e genitori, si rintracciano due importanti nuclei di risultato, a partire dai quali leggere e interpretare le testimonianze lasciate in custodia dai tre attori a cui ha guardato l’indagine: da una parte l’intensificazione e stabilizzazione di processi già in essere nella scuola italiana, grazie ai quali si sono strette alleanze ancor più proficue basate sul rafforzamento del patto educativo scuola-famiglia. Una parte di questi risultati, riportati nei paragrafi che seguono, viene letta sul modo della convergenza, della comune spinta, avvertita dai tre stakeholder, a migliorare le condizioni di svolgimento e realizzazione della didattica digitale, affinché alcune conquiste della scuola del Covid (integrazione sociale degli studenti fragili, resa possibile dall’adozione di uno stile educativo-relazionale di tipo simmetrico-orizzontale, aperto a recepire istanze socio-emotive importanti; miglioramento della conciliazione tempo-scuola/tempo-libero/tempo di lavoro, grazie alla traslazione di una serie di attività canoniche su piattaforma digitale) possano rappresentare un patrimonio di utilità anche per la scuola del post-Covid, in una prospettiva di apprendimento continuo e di ricostruzione del presente a partire dalle lezioni tratte dall’esperienza. Un’altra parte dei risultati, invece, viene letta sul modo della *divergenza*, a proposito delle differenti modalità con cui la generazione adulta, posta a confronto con quella dei giovanissimi, ha interpretato alcuni importanti meccanismi relazionali: se per docenti e genitori le difficoltà di tipo comunicativo-relazionale, riscontrate durante la didattica digitale, vengono mitigate dal rientro in presenza, per gli studenti non solo permangono ma a esse si aggiungono ulteriori

ostacoli, legati alla ripresa delle routine tipiche del rientro fisico in classe (spostamenti casa-scuola/scuola-casa; giochi di ruolo in classe...).

Dopo questa generale premessa, è bene fornire al lettore qualche coordinata utile alla lettura dei risultati discussi nei paragrafi che seguono.

Nel dettaglio, l'ispezione del *corpus* testuale (interviste a docenti e genitori; focus group con studenti) è stata orientata a partire dall'adozione di un approccio di analisi di tipo multi-obiettivo e multi-stakeholder che ha consentito di ricostruire, all'interno della più generale dimensione semantica posta in analisi (l'impatto sociale della didattica digitale sulle relazioni sociali), cinque sottodimensioni, ciascuna contenente delle articolate porzioni di testo in cui si richiamano i principali cambiamenti comportati dalla didattica digitale su:

1) area dei bisogni:

- socio-emotivi e relazionali;
- materiali espressi dagli studenti;

2) sistema delle relazioni:

- docente-studente;
- studente-studente;
- scuola-famiglia;
- interne alla famiglia.

All'interno di ciascuna delle cinque dimensioni di analisi/sezioni di testo, sono stati ricostruiti gli impatti sociali della didattica digitale, rintracciando, nei racconti di docenti-studenti e loro genitori, quali cambiamenti fossero stati generati nel passaggio da una soluzione formativa all'altra (Dad/Ddi-rientro in presenza) e in che modo tali cambiamenti avessero impattato su bisogni e relazioni sociali. Questo approccio di analisi ha consentito di interpretare istanze, esigenze, opinioni e rappresentazioni sociali relative agli impatti della didattica digitale in una prospettiva triangolare di analisi (a) intra-tematica, (b) inter-temporale, aperta al confronto tra punti di vista e alla ricostruzione dei principali cambiamenti intervenuti a scuola durante e dopo il Covid.

## **2. I bisogni degli studenti. Resoconti e rappresentazioni a confronto**

Entro la sezione focalizzata sui bisogni socio-emotivi, relazionali e materiali espressi dagli studenti trovano spazio riflessioni e rappresentazioni relative a una duplice transizione, dalla scuola pre-pandemica alla Dad/Ddi, prima, e dalla Dad/Ddi alla scuola tornata in presenza, poi<sup>1</sup>. Tali resoconti

<sup>1</sup> Per approfondimenti sui temi trattati nel presente paragrafo, alla luce di evidenze empiriche e riflessioni sulla scuola scaturite a partire da parallele esperienze di ricerca della

sono associabili, come precedentemente accennato (e, parimenti, per le altre sezioni del capitolo), a tre figure distinte, riprodotte dalla triade studente-docente-genitore, in relazione tra di loro e variamente coinvolte in/toccate da tali processi. A seguito di un attento prelievo di stralci di testo a partire tanto dalle trascrizioni dei focus group condotti con gli studenti, quanto dalle interviste rivolte a genitori e insegnanti, si restituisce un quadro articolato di risultati, che, al contempo, si presta a un confronto sistematico tra i diversi punti di vista.

Il tratto della *fragilità emotiva*, di un *bisogno di sicurezza e di stabilità* evidentemente non soddisfatti, emerge in modo chiaro, diffuso e trasversale. Gli studenti ricordano la Dad come una fase angosciante, entro cui demotivazione e passività relazionale sono aspramente acuiti dalle circostanze, in cui si prova sovente disagio a esprimersi davanti a uno schermo. Nei loro racconti ricorre spesso il riferimento all'ansia da prestazione in occasione di interrogazioni e/o compiti da caricare in piattaforma entro specifiche deadline: la connessione internet non li ha sempre assistiti e, non di rado, i professori hanno dubitato della loro buona fede, laddove in ritardo, presenti a intermittenza, o a telecamere spente. D'altra parte, a seguito di una fase in cui le verifiche scritte e i test, piuttosto che gli scambi orali e i dibattiti, hanno costituito le modalità più ricorrenti di monitoraggio e valutazione dell'apprendimento, l'ansia ha contraddistinto anche il rientro in presenza, inficiando il benessere emotivo di tanti studenti, evidentemente "disabituati" al confronto e, talvolta, a uno studio sistematico e a un carico didattico consistente:

Giulia: Una volta abbiamo fatto una versione di greco e la prof voleva che noi la mandassimo su Classroom appena scattava l'orario di consegna; io non ho mai avuto problemi di connessione e invece proprio in quel momento li ho avuti; quindi l'ho dovuta mandare per e-mail, cosa che non andava bene, e quindi oltre all'ansia di fare un compito si aveva l'ansia che si potesse abbassare il voto, che si potesse sbagliare qualcosa (Id 110\_FG).

Aurora: Avevi la paura della connessione che saltava durante una domanda (Id\_110\_FG).

Rossella: In realtà io già soffro di ansia in generale, però la Dad l'ha accentuata molto di più; mi ricordo che quando vedevo le tacchette del wi-fi che erano instabili, o che erano una due o tre, mi prendeva un'ansia (Id 122\_FG).

fase pandemica, cfr. Capperucci (2020); Cinganotto, Panzavolta, Mosa (2021); Ciurnelli, Izzo (2020); Colombo, Poliandri, Rinaldi (2020); Dentale, Lo Presti (2021); Klaver, Wim (2021); Moretti, Morini (2021); Toquero (2020).

Simone: Io, col fatto della demotivazione, la didattica a distanza mi ha portato a non fare più niente, comunque... non erano rari gli eventi in cui andavo a fare delle litigate con i miei genitori. Diciamo, c'era sempre questo clima di battaglia dentro casa, metteva molto stress e non si rifletteva molto bene sul mio comportamento. Le litigate si riflettevano sul mio essere, andando a peggiorare il mio non fare nulla. Era una spirale da cui non si usciva e mi ha portato alla bocciatura. È stato un periodo molto duro, non voglio riviverlo di nuovo (Id 116\_FG).

Nicole: Prima della pandemia non avevo problemi di ansia né con lo studio, ho sempre avuto un percorso abbastanza lineare, mentre, dopo la pandemia, soprattutto nell'ultimo anno, è aumentata molto di più l'ansia per le interrogazioni, dopo essere stata abituata per tanto tempo a parlare dietro una videocamera. Sotto certi aspetti ha solo creato tante ansie questo passare da mesi di distanza e poi tornare in presenza, per poi alternare. Soprattutto mi ha portato a demotivarmi anche nelle materie che pensavo mi interessassero e che studiavo con piacere (Id 135\_FG).

Gioia: Sì, diciamo che l'ho vissuta abbastanza male, infatti da lì in poi ho iniziato ad avere dei veri problemi d'ansia, da lì ho iniziato magari in alcune situazioni a prendere dei calmanti proprio per la scuola o robe del genere; durante l'ultima parte del secondo liceo che stavamo in Dad completa e spesso e volentieri facevamo tre ore massimo di lezione al giorno, giorni in cui facevamo un'ora e poi basta, ormai mi ero completamente abituata a quello stile di vita in cui aprivo il libro per sbaglio (Id 142\_FG).

Fabio: Anch'io ho iniziato ad avere problemi di ansia dal punto di vista scolastico... ho iniziato ad avere qualche problema di controllo delle mie emozioni, perché a volte andavo a scuola e prima prendevo una pasticca di valeriana, così per tranquillizzarmi (Id 142\_FG).

I docenti, coerentemente con quanto espresso dagli studenti, si soffermano su criticità affini. Osservando i ragazzi in Dad registrano da parte loro, in particolare, angoscia, deconcentrazione, demotivazione e passività relazionale. Il rientro in presenza non è esente da criticità, tra cui forme depressive, paura di non farcela, ansia di fronte alla ripresa della routine scolastica (la richiesta di fruizione dello sportello scolastico di ascolto psicologico subisce, peraltro, un'impennata). Al contempo, i docenti, per i casi caratterizzati da fragilità emotive certificate, riscontrano effetti positivi lungo l'intero processo: per i Bes e i Dsa la didattica digitale ha rappresentato sovente un vantaggio, facilitando e stimolando capacità e potenzialità precedentemente inespresse, in molti casi consolidate e mantenute vive anche in presenza:

Erano angosciati e avevano paura di non farcela [...] in questa classe, quando c'è stata la possibilità di rientrare in presenza, hanno opposto qualche resistenza. Mentre da una parte avevano bisogno di rientrare, dall'altra dicevano che ormai erano abituati a lavorare nella loro cameretta, da soli (Id 2\_Int doc).

La Ddi è sicuramente più difficoltosa da conciliare. Ecco, il momento della Dad a casa sicuramente per i ragazzi già svogliati, poco motivati, ha creato parecchi danni. Alcuni li abbiamo persi, qualche alunno si è ritirato proprio... l'isolamento, evidentemente il mancato contatto, la difficoltà, anche a volte di connettersi, ha scoraggiato alcuni e alcuni li abbiamo persi. In altri ha provocato ansia, ci sono stati dei casi di ragazzi che lo vivevano con ansia, con apprensione e quando c'è stato il ritorno a scuola hanno avuto grosse difficoltà (Id 15\_Int doc).

Alcuni ragazzi hanno usufruito dello psicologo già prima del rientro a scuola quest'anno. Alcuni genitori l'anno scorso mi vennero a parlare, mi dissero che vedevano una maggiore irrequietezza nei ragazzi e parlando si è scelto di fare qualche incontro con gli psicologi. Incontri che sono stati fatti privatamente dalle famiglie nel periodo estivo e che, comunque, la scuola sta garantendo anche quest'anno con appuntamenti individuali. So di diversi ragazzi, nelle diverse classi, che ne stanno usufruendo (Id 19\_Int doc).

Ci sono stati dei ragazzi che con il ritorno in presenza sono rifioriti. Alcuni proprio mi hanno stupito, sembravano altre persone. Quando si insegna italiano molti dei testi che loro scrivono sono anche di carattere intimo. Molti di loro mi hanno confessato di essere stati malissimo da un punto di vista emotivo durante la Dad, di avere questa sensazione terribile di sentirsi soli dentro la propria casa, nella propria famiglia. Talvolta i più fragili sono emersi perché il fatto di stare a casa in una cosiddetta comfort zone li ha resi molto più sicuri di sé e quindi alcuni fragili si sono espressi meglio con la Dad (Id 28\_Int doc).

Tu vedevi per i primi tempi i ragazzi in pigiama [...] non avere l'obbligo di alzarsi, di andare con i compagni a scuola, li ha portati a una certa inclinazione a una forma di passività relazionale, che passava anche attraverso l'indossare il pigiama tutta la giornata, non rendersi conto fino in fondo che non si può andare a fare lezione sdraiati sul letto (Id 29\_Int doc).

Abbiamo molti ragazzi con crisi di panico, ansie varie. Paradossalmente la sensazione è che tornare in presenza ha inciso sulle sicurezze anche di quelli che erano più sicuri (Id 52\_Int doc).

Una mamma mi ha chiamato perché era molto preoccupata che non riusciva più a tirarlo fuori dalla stanza. E quindi c'è stata questa rete che si è creata intorno a questo ragazzo [...] la mamma mi diceva che uno era particolarmente sofferente, depresso, per cui anche a fine anno ci è arrivato questo certificato di questa dottoressa che attestava lo stato di depressione di questo alunno qui. Il problema secondo me è un problema profondo che fa riferimento alla persona. Adesso non si possono più nascondere dietro lo schermo e dietro la pandemia. Devono fare i conti con loro stessi e decidere che cosa fare della loro vita, ma fondamentalmente questo (Id 71\_Int doc).

Hanno cominciato..., tipo c'era la moda, insomma, non so se si può chiamare così, che si tagliavano, quindi, insomma abbiamo dovuto gestire tante situazioni di questo tipo (Id 78\_Int doc).

Persone che per l'ansia sono arrivate davanti al cancello e sono tornate a casa, avevano la stessa ansia nell'avviare la lezione nel cliccare per dire la cosa fondamentale. Il concetto di base è lo stesso, non entrano dal cancello, così come non entrano nella casa (Id 97\_Int doc).

Quelli più timidi, quelli più riservati [...] che, magari, si sentono osservati, oppure si vergognano di esporre davanti ai compagni, sì, per loro la Dad assolutamente, è stato un vantaggio. Sì, perché comunque dietro una tastiera, dietro uno schermo, si sentono più protetti, anzi, le dirò, ci sono dei ragazzi che hanno detto: "Io, senza mascherina, mi sento più vulnerabile". Quindi, sempre quelli più introversi, più timidi, addirittura la mascherina rappresenta una sorta di protezione (Id 18\_Int doc).

Le testimonianze dei genitori riflettono il quadro già tracciato in precedenza. Ricorrono, nelle loro parole, temi e problemi già toccati: angoscia, demotivazione e passività relazionale, durante la Dad; ansia da "ripresa della routine", connessa con il rientro in presenza.

Mia figlia è sempre stata una ragazza ansiosa però quest'ansia adesso sta peggiorando. [...] Nel senso che quando deve affrontare un compito in classe o un'interrogazione, noi addirittura dobbiamo ricorrere alle gocce. Fa uso di gocce di Anxioten. Perché lei è una persona estremamente ansiosa. Io conosco tante mie amiche che hanno figli dell'età di Ginevra e che hanno addirittura attacchi di panico. Tante mie amiche sento che dicono che i figli hanno attacchi di panico e vanno avanti con ansiolitici, ma hanno 16 anni... (Id 154\_Int fam).

Carlotta mi chiese questa cosa e abbiamo iniziato con lo sportello di ascolto (psicologico) a scuola. Ha fatto due/tre sedute, poi hanno richiuso nuovamente... poi la cosa è caduta così. Poi è stato richiesto un altro incontro con altre figure più specializzate e abbiamo attivato... però al di fuori della scuola (Id 155\_Int fam).

Aurora ha l'ansia da prestazione. E lei si è acuitizzata in quel periodo. Quand'è ritornata. Quando stava in Dad, per lei è stato meglio [...] il fatto dello schermo l'ha aiutata in questo senso, è proprio certificata ansia da prestazione dal Bambin Gesù e anche adesso a scuola si sente male, crisi, le prende sudorazioni, il battito di cuore e tutto quanto, però, so anche di amiche sue in classe che stanno così (Id 156\_Int fam).

Sul fronte dei *bisogni di socialità e relazionalità*, tutti gli stakeholder chiamati a esprimersi in merito agli effetti delle misure restrittive – e dei volti assunti dalla didattica nelle diverse fasi della pandemia – sulla figura dello studente, si soffermano sulla *difficoltà*, variabile, di *conciliazione tra tempo*



*di studio e tempo libero*. Se, da un lato, durante la Dad lo sport e altri hobby hanno subito una battuta d'arresto inficiando, in modo diffuso, il benessere psico-fisico dei ragazzi e limitando le occasioni per stare insieme agli altri (per quanto lo sport agonistico e la musica/altri hobby artistici, comprese alcune attività realizzabili attraverso il ricorso a tecnologie digitali avanzate, abbiano potuto esprimersi anche maggiormente durante la fase più acuta della pandemia), dall'altro, la didattica mista ha comportato un'inevitabile compressione del tempo destinato ad attività variamente connesse alla sfera espressiva del singolo. Solo il ritorno in presenza in senso pieno ha permesso di ripristinare una più opportuna ed equilibrata alternanza di impegni scolastici e sportivi-culturali, di studio e occasioni di relax/divertimento tra pari. Di seguito, alcune significative testimonianze, selezionate con riferimento alla figura dello studente:

Tommaso B: Dipende, cioè io abito a 10 minuti dalla scuola, ma c'è gente per esempio di San Basilio che ci mette mezz'ora o 40 minuti a tornare e di conseguenza non è per tutti giusto, che magari alle 3:30 torna a casa e quella persona deve mangiare, deve studiare, deve fare sport. Ovvio che dopo un po' anche mentalmente è una cosa che ti esaurisce proprio, ti crea problemi perché non è normale (Id 112\_FG).

Luca: Io, come ho accennato prima, faccio nuoto e questo è molto impegnativo. Da quando c'è questa cosa delle entrate dopo, io mi ritrovo a fare agonismo alle 10:00 la sera perché è l'unico orario in cui posso andarci e già è pesante, poi mi ritrovo a fare [...] del pomeriggio e uscendo alle 15:30 da scuola è un po' difficile, ma non posso abbandonare (Id 124\_FG).

Leonardo: Io per quanto riguarda l'allenamento proprio in casa il primo periodo ho totalmente smesso di fare sport perché semplicemente stavo a casa, mi ha tolto tutta quanta la voglia di tornare in forma o di rimanere in forma. Perché poi chi ti vede, se stai sempre in casa? E quindi sì, un po' sono rimasto fermo. Però mesi dopo ho ricominciato perché chiaramente quando hanno iniziato a riaprire le cose si poteva ri-uscire di casa, ho avuto più voglia di allenarmi. Per esempio, mi sono ritrovato a fare più musica rispetto a quello che facevo in passato perché va be', produco musica al computer e quindi per quello è stato più facile perché avevo semplicemente più tempo (Id 113\_FG).

Giulia: Io perché pratico nuoto a livello agonistico da sempre e sono stata ferma solamente durante la prima quarantena, quando non potevamo uscire. Quindi per me la Dad è stata... cioè, una svolta per quanto riguarda i tempi morti. Non avevo più tempi morti e andavo ad allenarmi anche quando volevo, perché comunque essendo agonisti avevano lasciato la piscina solamente per noi quando tutto era chiuso, per esempio. E potevamo comunque continuare ad allenarci, a fare gare (Id 113\_FG).

Aissa: Anch'io vivo lontano da scuola, devo prendere un treno e due autobus per arrivare a casa... quindi quando usciamo alle 13.50, se va male, veramente anche io arrivo a casa alle 5 del pomeriggio e mi ritrovo a non poter fare tante cose che magari quando ero in Dad riuscivo a fare, come vedere gli amici, concentrarmi su hobby e cose del genere (Id 127\_FG).

I docenti sono osservatori diretti delle difficoltà determinate da una didattica mista che prevede una turnazione in classe, specie per chi investe molto del suo tempo in spostamenti per la città:

Con gli orari che abbiamo ora c'è il secondo turno che finisce tardi. La scuola finisce alle 3, quindi magari c'era chi faceva sport e ha difficoltà perché a una certa ora magari doveva andare a fare gli allenamenti, e uscendo alle 3 comincia a diventare difficoltoso. Abbiamo detto di stringere un po' i denti ora, poi passerà, speriamo presto. Cerchiamo di incoraggiarli, prima o poi finirà insomma, non sarà per sempre (Id 15\_Int doc).

Loro avrebbero voluto entrare tutti allo stesso orario, ossia la mattina, perché entrando dopo anche lo sport ne ha risentito. Ne hanno risentito tante cose, si arriva tardi a casa perché alcuni dei nostri ragazzi sono pendolari, arrivano da molto lontano, addirittura prendono il treno, prendono due mezzi, quindi arrivano a casa tipo alle 5. Quindi per fare i compiti diventa difficile, cioè non si riesce più ad avere una vita sociale, ovviamente, ma neanche a riprendere bene poi le materie di studio, perché poi il pomeriggio si arriva stanchi, i compiti non si riesce sempre a farli bene, oppure si trascura qualcosa, comunque (Id 23\_Int doc).

I genitori, d'altro canto, si soffermano anche su altre criticità (la paura del contagio, la svogliatezza, la dilatazione del tempo trascorso sui dispositivi digitali):

Adesso ha ripreso lo sport. Aveva sospeso la piscina perché non si poteva andare, poi quando hanno riaperto non si sentiva troppo tranquilla, perché erano tutti attaccati, gli spogliatoi erano... quindi abbiamo lasciato e ha continuato questa palestra dove aveva fatto qualche lezione online (Id 153\_Int fam).

Mia figlia con il Covid ha interrotto tutte le attività che faceva e ancora oggi non è più riuscita a riprendere. Prima faceva piscina, poi danza. Con il Covid ha interrotto tutto bruscamente e lei non ha più avuto voglia di riprendere niente. Lei mi dice: "No, sono impegnata, ho la scuola" e non ha ripreso nessuna attività. Ne sento parecchie come lei, che hanno perso quella vitalità. Adesso sono tutte concentrate sui telefoni e il momento libero finito lo studio è il telefono (Id 154\_Int fam).

Sul fronte dei *bisogni materiali* tutti gli stakeholder si sono concentrati, in modo di nuovo latamente coerente, su due dimensioni in particolare: quella

della *compressione abitativa* (specie nella fase più acuta della pandemia) e quella dell'*inadeguatezza dei device/delle carenze di ordine tecnico*. La presenza di altri componenti della famiglia che lavoravano in smart working e/o seguivano lezioni a distanza ha generato sovente cali di connessione (in casi estremi l'impossibilità di connettersi) e problemi di carattere organizzativo, con evidenti ricadute sulla qualità della fruizione didattica. D'altra parte, indipendentemente dall'ampiezza/adequazione degli spazi e dalla numerosità del nucleo familiare, la fase più acuta della pandemia ha comportato una *convivenza forzata e prolungata* di soggetti abituati a vivere diversamente la propria quotidianità, con conseguenze sugli equilibri emotivi, specie in situazioni di mancata coesione e di pregressa conflittualità del nucleo stesso. Le abitazioni piccole, senza spazi esterni, specie se riferite a studenti con famiglie numerose, hanno rappresentato spazi del tutto inadeguati per la corretta fruizione della didattica (non sono mancati casi di collegamento con la lezione da cucine, sottoscala, bagni); le ricadute in termini di stress e disagio sono state inevitabili e "solo" la telecamera spenta ha permesso di tenere a bada sentimenti come la vergogna e il senso di inadeguatezza.

D'altro canto, alcuni studenti hanno fruito della Dad da cellulare, spesso non disponendo personalmente di tablet o PC (la "contesa dei dispositivi tecnologici di uso familiare", per nuclei con più figli in Dad e genitori in smart working, è stata la regola); i dispositivi in comodato d'uso forniti dalle scuole non sono bastati per tutti e, talvolta, le famiglie, per pudore, non hanno fatto esplicita richiesta di una strumentazione di supporto. Di seguito alcune testimonianze degli studenti:

Giulia: In realtà proprio il periodo della quarantena è stato lievemente più pesante, perché per esempio avevo i miei genitori che entrambi stavano in smart working e lavoravano entrambi in salone, sul tavolo, era diventato il loro ufficio, e io e mio fratello avevamo ancora una camera condivisa, quindi praticamente io cacciavo lui e lui magari non aveva un posto perché in salone c'erano i miei, in cucina era comunque la cucina, con chiunque che passava. Lì è stato un po' complicato, insomma, anche col fatto che noi facevamo lezione il sabato e lui magari no. Invece dal quarto è stato un po' meglio perché durante l'estate ci siamo divisi le camere, quindi avevo proprio la mia stanza, cioè proprio chiudevo e ognuno aveva il suo spazio in cui poter lavorare e studiare, seguire le lezioni (Id 113\_FG).

Fulvia: Sì, in realtà praticamente la stessa cosa. Noi abbiamo una casa non così grande, insomma non abbiamo 50 stanze, quindi io e mio fratello, ognuno nella propria camera e i miei che facevano smart working dalla sala. Però, ovviamente, a parte che la connessione ne risentiva perché non avevamo ancora la fibra, quindi ogni tanto, quando eravamo tutti e tre collegati, proprio, magari si faceva fatica a seguire (Id 113\_FG).

Nicolas: Per me è stato abbastanza un problema, infatti non so se avete sentito prima [riferendosi al pianto di un neonato in sottofondo], mia madre ha partorito una bambina proprio nel 2020 a novembre, quindi, era proprio nel pieno del lockdown e... infatti già eravamo io e mia sorella a dover fare la Dad, poi comunque c'erano i miei genitori a casa, si lavorava di meno e gli spazi erano ristretti, perché in 5 in casa con una neonata... non era molto facile da gestire perché io dovevo fare lezione (Id 136\_FG).

Gabriele: Allora da me per esempio la situazione è stata questa, a parte mio padre che è libero professionista, eravamo in quattro a casa. Internet non aiutava in alcuni casi, mio padre doveva lavorare, io dovevo studiare... per fortuna io ero un po' più isolato da tutti quanti gli altri miei due fratelli che devono fare lezione tutti insieme (Id 124\_FG).

Christian: Io dividevo la stanza con mia sorella che segue all'università e quindi io non avendo spazio, dovevo andare a casa di mia nonna a fare lezioni e lei non aveva il wi-fi, e quindi andava tutto a scatti e a volte non capivo (Id 124\_FG).

Elena: Parlando di condivisione, sì è stato un pochino scomodo, soprattutto perché io ho un fratello che ha cominciato le superiori; quindi, ci siamo dovuti smezzare computer e tablet e ovviamente uno funziona meglio dell'altro e quindi abbiamo avuto discussioni. A me, che sono quella a cui serviva di più seguire meglio le lezioni, hanno dato il tablet con cui si sente meglio perché è messo meglio (Id 135\_FG).

Seguono a parità di temi, le parole di docenti e genitori:

Ogni tanto ho fatto anche delle gaffe io, cioè una volta l'anno scorso a una ragazza le ho chiesto: "Scusa, non ti puoi mettere...?", non si vedeva, era buio sotto la scala, si vedeva male, la dovevo verificare, c'era la verifica orale da fare, si sentiva male, dico: "Non ti potresti mettere in un altro posto?". "Professoressa o qui o dentro il bagno, scelga lei". A quel punto mi sono mangiata le mani e le ho chiesto scusa [...] Cioè, voglio dire, noi tante volte ci dobbiamo confrontare, dobbiamo stare pure attenti a quello che diciamo. Però io sapevo che comunque era una ragazza che non aveva grandi... però siccome si vedeva male, si sentiva male, l'unico posto che aveva trovato, io poi me ne sono accorta, che c'era una finestrella in alto ed era con la scala che si vedeva. "Ma sei in un sottoscala". "Sì" dice, "Sì, professoressa, è l'unico posto", perché in un'altra stanza c'era una madre con le due sorelline piccole, in un'altra c'erano altri due fratelli in Dad, quindi che casino che si doveva sentire, dopodiché la madre in cucina, il fratello nella stanza, non so se da letto, rimane il bagno, non c'è più nient'altro (Id 13\_Int doc).

Ci sono stati parecchi casi, ahimè, di simultaneità. Nella stessa famiglia mamma, papà erano al lavoro in cucina, la sorellina e il fratellino erano in Dad in un'altra stanza, i PC non bastavano e spesso i ragazzi hanno seguito attraverso i loro cellulari. Spesso diciamo che lo spazio abitativo era in condivisione. Perché parliamo di fa-

miglie che non avevano una stanza per i loro figli e quindi assistevi alla creazione di uno spazio di lavoro. Tante famiglie sacrificate, tanti ragazzi che mentre mi parlavano c'erano gli idraulici, i postini, c'erano le figure che popolano giustamente la città. Per cui per loro è stato davvero un grande sacrificio concentrarsi (Id 28\_Int doc).

Il disagio l'ho sentito, sì. Perché alcuni proprio mi dicevano – ragazzi stranieri: “Io non mi riesco a collegare, siamo troppi in casa, io non riesco a studiare perché devo stare chiuso in casa ma siamo troppi e non ce la faccio...” [...] Siamo arrivati in presenza agli esami ed erano stravolti, non si erano preparati, non ce l'avevano proprio fatta molti, perché i ragazzi stranieri con difficoltà economiche, alcuni si vergognavano a dirmi che non avevano un computer, cioè delle situazioni brutte e difficili (Id 32\_Int doc).

Qualcuno non ha i libri, l'unico mezzo che c'hanno è il cellulare alcuni. Certo, i dispositivi il preside li ha dati tutti, ma non bastano per tutti. Purtroppo l'anno scorso hanno chiesto tanti dispositivi, ma c'è stata una priorità, che ne so quella che erano 9 in famiglia aveva delle priorità rispetto a una... (Id 13\_Int doc).

Il problema dei ragazzi era appunto quello di, ripeto, moltissimi seguivano col cellulare [...] Poi alcuni ci giocavano, ma alcuni effettivamente avevano problemi di connessione a casa, perché magari la linea del wi-fi non era stabile (Id 15\_Int doc).

La nostra difficoltà è stata la casa, perché non avendo un balcone e non avendo un giardino ci mancava il fatto dell'aria aperta, quindi casa piccolina, in un vicolo del paese, questa è stata la difficoltà che cominciamo ad accusare (Id 153\_Int fam).

Li ho sentiti in difficoltà perché avendo casa di 50 m quadri. Ecco, adesso io per parlare con lei ho rinchiuso mia figlia a fare i compiti in cucina, Andrea sta in cucina perché è tornato da poco a pranzare e mio marito l'ho spedito in camera da letto. Quindi se hai case piccole e devi lavorare online (Id 157\_Int fam).

La tabella seguente (tab. 1) rappresenta, infine, in modo sintetico il sistema degli *impatti sugli studenti* (assenti, bassi o elevati) rendicontati analiticamente nelle pagine precedenti, in relazione alle dimensioni osservate e ai cruciali passaggi temporali in esame, dalla fase pre-pandemica alla Dad-Ddi e dalla Dad/Ddi alla scuola tornata in presenza.

Tab. 1 – Analisi degli impatti – Area dei bisogni socio-emotivi, relazionali e materiali espressi dagli studenti/stakeholder\*Fase temporale<sup>2</sup>

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder): rappresentazioni convergenti/non convergenti
	Docente	Studente	Genitore	
Fragilità emotiva	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Docente = studente = genitore
	In presenza: alta/stabile	In presenza: alta/stabile	In presenza: alta/stabile	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	=	=	=	
Compressione abitativa	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Docente = studente = genitore
	In presenza: annullata	In presenza: annullata	In presenza: annullata	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	
Inadeguatezza dei device/carenze tecniche	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Docente = studente = genitore
	In presenza: annullata	In presenza: annullata	In presenza: annullata	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	

<sup>2</sup> La tabella ricostruisce l’impatto sociale della didattica digitale sul rendimento degli studenti nel passaggio: a) dalla fase 1 (scuola pre-Covid/scuola del Covid-in Dad/Ddi); le modalità che sintetizzano il cambiamento riferito al passaggio a questa fase temporale sono le seguenti: *alto/in aumento*; *basso/in riduzione*; *nessun impatto*; b) alla fase 2 (scuola del Covid-in Dad/Ddi/scuola post-Covid-in presenza); le modalità che sintetizzano il cambiamento riferito al passaggio a questa fase temporale sono le seguenti (*alto/stabile*; *alto/in riduzione*; *alto/in aumento*; *basso/stabile*; *basso/in riduzione*; *annullato*). Riflettendo l’obiettivo di restituire la complessità del cambiamento nella direzione di valorizzare: a) una lettura di tipo temporale, rintracciando costanti (=) o varianti di cambiamento (≠); b) una lettura multi-stakeholder, evidenziando convergenze (=) e/o divergenze (≠) a partire dalla triangolazione dei punti di vista, la tabella si offre a una duplice lettura: *verticale* (a parità di modalità, si restituisce il cambiamento ottenuto nel passaggio dalla fase 1 alla fase 2 in una prospettiva intra-stakeholder o mono-attoriale); *orizzontale* (a parità di modalità, si restituisce il cambiamento ottenuto nel passaggio dalla fase 1 alla fase 2 in una prospettiva inter-stakeholder o multi-attoriale).

Tab. 1 – Analisi degli impatti – Area dei bisogni socio-emotivi, relazionali e materiali espressi dagli studenti – Stakeholder\*Fase temporale (continua)

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder): rappresentazioni convergenti/non convergenti
	Docente	Studente	Genitore	
Conciliazione tra tempi di studio e tempo libero (positiva/riuscita-negativa/mancata)	Dad/Ddi: alta/in aumento (sia positiva sia negativa)	Dad/Ddi: alta/in aumento (sia positiva sia negativa)	Dad/Ddi: alta/in aumento (sia positiva sia negativa)	Docente = studente = genitore
	In presenza: alta/in aumento (sia positiva sia negativa)	In presenza: alta/in aumento (sia positiva sia negativa)	In presenza: alta/in aumento (sia positiva sia negativa)	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	=	=	=	

Le condizioni di mutamento (aumento-accentuazione, decremento, annullamento) o stabilità riscontrate evidenziano la prevalenza di criticità e disagi rispetto a opportunità e vantaggi, come anche la presenza di specifici effetti dominanti per dimensione (fa eccezione, in tal senso, l’area denominata *conciliazione tra tempi di studio e tempo libero*, più eterogenea delle altre, in termini di ricadute sia positive sia negative, nei diversi passaggi temporali considerati). Le rappresentazioni tra stakeholder collimano in tutti i casi.

### 3. Profili relazionali e meccanismi sociali nel confronto docenti-studenti

Dall’inizio della pandemia i docenti hanno svolto un ruolo fondamentale per assicurare che il percorso di apprendimento degli studenti non venisse interrotto. Al centro di numerose indagini, nazionali e internazionali, la loro esperienza è stata approfondita ponendo l’attenzione sulla ricostruzione di vissuti, valutazioni, opinioni e insegnamenti riferiti ai principali cambiamenti delle modalità di interazione introdotte nelle pratiche di insegnamento a distanza (Rivoltella, 2021; Vicari, Di Vara, 2021; Azavedo *et al.*, 2021; Hodges *et al.*, 2021; Sird, 2020; Giovannella *et al.*, 2020). L’idea che la didattica digitale abbia comportato una rinegoziazione della dimensione relazionale condivisa con colleghi e studenti è centrale in queste riflessioni; l’ampliamento della rosa delle opportunità di collaborazione tra docenti e tra docenti

e studenti è un primo indicatore di risultato dell'integrazione massiccia delle Ict nelle modalità classiche di insegnamento che, nelle diverse fasi della pandemia, sono andate ibridandosi in maniera sempre più strutturale con le pratiche didattiche tradizionali, facilitando la creazione di catene di collaborazione tra più attori che gravitano all'interno e all'esterno della scuola. In seno a queste stesse indagini, le difficoltà – di natura emotiva e relazionale – connesse alla mancanza dell'interazione face to face e del contatto diretto docente-studente rappresentano l'altra faccia della medaglia della didattica digitale (Amodeo, Castelli, 2021), il cui impatto avrebbe generato apatia e demotivazione negli studenti più fragili, a rischio di dispersione scolastica (Invalsi, 2021).

Passando all'indagine di cui si sta rendendo conto, l'attenzione alla componente relazionale ha giocato un ruolo di primo piano durante le interviste (a docenti e famiglie) e i focus group (con gli studenti); in special modo, tale dimensione è stata approfondita prevedendo un set di domande e di stimoli che hanno coinvolto gli interlocutori in una riflessione mirante a ricostruire quali relazioni di reciprocità e di interscambio si fossero attivate tra gli stakeholder della comunità scolastica nel nuovo setting della didattica digitale, prestando attenzione a delineare e circoscrivere quelle dinamiche interpersonali più rilevanti, sorte a seguito dell'imprinting con la formazione a distanza. Guardando ai cambiamenti legati all'interazione diadica docente-studente, l'analisi delle interviste e dei focus group ha consentito di ricostruire uno *stile relazionale di tipo simmetrico-orizzontale*, derivato dalla particolare negoziazione dei modi di interagire e di comunicare di docenti e studenti nel setting dell'apprendimento digitale. Informalità, empatia, apertura all'ascolto e al dialogo sono gli elementi che qualificano questo stile di relazione; nella prima fase dell'emergenza pandemica (Dad e Ddi) la struttura dell'interazione sociale è stata scandita da pratiche e routine che hanno contribuito a risignificare i luoghi quotidiani dell'incontro tra docenti e studenti, vissuti sul modo della familiarità e della condivisione di quegli aspetti privati che, in condizioni di normalità, difficilmente sarebbero stati disvelati. In accordo con la definizione di *presentation rituals* di Goffman (1959), è possibile ritenere che gli ambienti digitali di interazione siano stati informati da un'intenzionalità rinnovata, da regole di routine che, nel prescrivere modi e reazioni da tenere in relazione ai nuovi luoghi dell'interazione, hanno consentito che prendesse piede una comunicazione empatica e sensibile, modulata a partire dalle istanze e dalle esigenze degli studenti. In tal senso, il cambiamento dell'approccio comunicativo da parte dei docenti (dialogo aperto a recepire bisogni di tipo socio-emotivo, spiccata informalità nei rapporti ecc.) ha potuto garantire prossimità e assistenza agli studenti più



fragili; la flessibilità sviluppata durante il periodo della didattica digitale si è tradotta in una serie di soluzioni pratiche (incontri pomeridiani, fuori orario scolastico; progettazione di attività di gruppo in asincrono per incentivare l'interazione) che hanno permesso di invogliare la partecipazione degli studenti alle attività scolastiche.

In definitiva, a parere dei docenti, la prossemica relazionale ha rappresentato l'elemento che ha consentito di conquistare l'attenzione degli studenti, in special modo di quelli con maggiori difficoltà di apprendimento, ponendo argine ai reiterati atteggiamenti di apatia e mancata partecipazione alle lezioni svolte su piattaforma digitale. Di seguito alcuni stralci significativi estratti dall'analisi delle interviste:

In Dad l'attenzione me la guadagnavo con peripezie umane. E poi tendenzialmente, io scherzo tantissimo, no? (Id 1\_Int doc).

Il rapporto personale nella comunicazione è importante, anche un po' di empatia, di cameratismo. A volte una chiacchierata con un ragazzo e una ragazza fa bene anche per noi, invece questo distanziamento, è distanziamento anche psichico, non soltanto fisico (Id 09\_Int doc).

In Dad ci siamo pure un po' raccontati attraverso, che ne so, l'oggetto che hai dietro, oppure lo sfondo che hai messo... Cioè tutto sommato, poi alla fine bastava mettere uno sfondo... ma alla fine anche noi professori abbiamo avuto le stesse difficoltà, pure io facevo lezione con mio marito che stava lì perché il router stava lì vicino, per prendere meglio eccetera... quindi allora raccontavo, mi chiedevano: ma che fa suo marito? Alla fine ci siamo aperti. [...] Sicuramente il rapporto ragazzi-professori è migliorato (Id 43\_Int doc).

Era bello, magari, quando uno si connetteva scambiare due parole: come state voi? Come state ragazzi? Lei come sta? E lì magari loro un po' si aprivano (Id 80\_Int doc).

A proposito della trama di relazioni con il corpo docente, dalla ricostruzione delle esperienze vissute dagli studenti si colgono ulteriori elementi di complessità che informano, descrivono e qualificano il loro rapporto come *asimmetrico-verticale*, ossia caratterizzato da: rigidità delle regole di routine, comunicazione formale e distanziamento dei ruoli. Di seguito si riportano alcuni estratti dai focus group:

Giulia: Secondo me l'anno scorso è stato difficile anche per i professori, perché comunque per noi era il primo anno e quindi non si è stabilito un rapporto di fiducia [...] era proprio complicato avere un rapporto con i prof (Id 110\_FG).

Mattia: Mi ricordo che ci fu un episodio in classe in cui noi avevamo già difficoltà a seguire e, oltre a far presente direttamente alla professoressa tramite rappresentante di classe che lei spiegasse poco, ci fu un evento o due in cui questa professoressa si arrabbiò molto con noi, che non avevamo colpa, ci insultò pure, ci disse “stupidi” perché non capivamo. Infatti raccontammo questo evento sia alla coordinatrice che ai genitori. C’era distanza tra di noi e lei; ma non solo con lei, anche con altri professori (Id 110\_FG).

Andrea: Pretendevano molto da noi [con riferimento al periodo della Dad/Ddi]. Non capivano che eravamo in difficoltà; chiedevano rispetto per le consegne e non si preoccupavano che stavamo vivendo un momento difficile (Id 112\_FG).

Come per i docenti, anche per le famiglie intervistate lo stile relazionale che ha qualificato la trama dei rapporti docente-studente si è completamente rinnovato durante il periodo dell’emergenza pandemica, quando erano in atto le modalità formative della Dad e della Ddi. In particolar modo, i genitori hanno apprezzato la vicinanza, l’empatia e la comprensione manifestata dai docenti verso le carenze formative e la scarsa partecipazione alle lezioni da parte dei propri figli.

Certamente stare in classe è molto meglio perché tu, finita la lezione, se hai bisogno di parlare, vai dal prof e gli parli. Con la Dad, invece, si chiudeva il collegamento ed era finita la lezione. Però io ho visto che mia figlia, quando aveva bisogno di parlare, chiedeva al prof o alla prof di restare in collegamento e devo dire che ha avuto tutte le giuste attenzioni, soprattutto vista la sua condizione [ragazza con sindrome di down] (Id 152\_Int fam).

I professori sono stati comprensivi e hanno davvero fatto moltissimo per rendere possibile che i nostri ragazzi non abbandonassero l’abitudine di studiare (Id 153\_Int fam).

Riferendosi alle *difficoltà relazionali* (secondo nucleo di risultato ricostruito dall’analisi empirica) relative al rapporto con i propri studenti, i docenti intervistati identificano, quali fattori ostacolanti la tenuta delle relazioni, da un lato, comportamenti di tipo opportunistico dovuti alla fruizione strumentale degli applicativi digitali (*studenti opportunisti*); dall’altro l’opacità della comunicazione, a fronte della condizione di svantaggio vissuta da una parte degli studenti, causata da limiti strutturali di natura socio-tecnica. Più nel dettaglio, l’analisi delle interviste rivolte ai docenti ha consentito di ricostruire diversi profili relazionali – studenti *reattivi*, *demotivati* e *opportunisti* – distinti in base all’interazione specifica con gli applicativi digitali e al tipo di meccanismo relazionale conseguente.

Nel dettaglio, al profilo degli studenti reattivi, propensi a una fruizione di tipo creativo<sup>3</sup> della didattica digitale, corrisponde un meccanismo relazionale basato sul rafforzamento della relazione con il docente. A seguire, gli studenti demotivati, che interagiscono con gli ambienti digitali in maniera apatica, priva di stimoli, molto spesso perché in una condizione di svantaggio dovuta a limiti di natura socio-tecnica, sono parte di un meccanismo relazionale intermittente, interagendo in maniera sporadica con il docente, non solo a fronte di problemi tecnici ma anche per ragioni connesse all'introversione e alla scarsa apertura a rivelare zone d'ombra del proprio vissuto personale. Infine, gli studenti opportunisti sono quelli che fruiscono in maniera strumentale della didattica digitale e pongono in essere comportamenti scorretti, ai quali corrisponde un meccanismo relazionale di erosione della fiducia (tab. 2).

Tab. 2 – Profili di studenti e meccanismi sociali nel rapporto diadico con i docenti

Profilo studenti	Interazione specifica con le Ict e meccanismo relazionale docente-studente	Stralci esemplari (interviste docenti)
Reattivi	<p><i>Fruizione creativa:</i> la didattica digitale è stata vissuta come un'opportunità per riappropriarsi del proprio tempo libero</p> <p><i>Rafforzamento della relazione:</i> feedback positivo e ottima comunicazione con il docente</p>	<p>Quelli bravi lo sono sempre stati, anche in Dad; hanno avuto l'opportunità di apprendere e anche meglio [...] soprattutto i ragazzi del quinto ci hanno detto che da casa riuscivano a studiare e ad approfondire molto di più (Id 45_Int doc)</p> <p>Gli studenti che seguivano non hanno dato problemi; nel senso che sono riusciti a interagire senza difficoltà con gli applicativi e ne hanno fatto tesoro (Id 78_Int doc)</p>
Demotivati	<p><i>Apatia:</i> a fronte di evidenti limiti strutturali e di difficoltà di natura socio-tecnica (connessione scarsa; coabitazione; compressione spazi domestici) la partecipazione alle più generali attività è ridotta (webcam spenta)</p> <p><i>Relazioni spezzate e intermittenti:</i> difficoltà a mantenere una relazione stabile con i docenti; introversione</p>	<p>Sono ansiosi, lo erano in Dad e lo sono anche adesso che stiamo in presenza [...] Con molti di loro non riuscivo a interagire, erano stanchi poco attenti e anche se manifestavo interesse per la loro condizione, la loro risposta era, molto spesso, ritrosia a esternare problemi. Con altri, forse, però, sono riuscita a parlare (Id 52_Int doc)</p> <p>Molti ragazzi vivevano da casa situazioni difficili per carenza di spazi, coabitazione con altre sorelle e fratelli e in questi casi era difficile parlarci perché subentravano altri aspetti legati alla vergogna, all'imbarazzo per la propria situazione di vita (Id 64_Int doc)</p>

<sup>3</sup> Come evidenziato nel capitolo 4, gli studenti con un rendimento elevato già prima della pandemia hanno confermato il proprio zelo, in termini di impegno e partecipazione alle lezioni in modalità digitale; inoltre, hanno manifestato una propensione positiva a un uso spontaneo e creativo degli applicativi digitali a loro disposizione, potendo, così, affinare il proprio set di competenze sociali, relazionali e digitali.

Tab. 2 – Profili di studenti e meccanismi sociali nel rapporto diadico con i docenti (continua)

Profilo studenti	Interazione specifica con le Ict e meccanismo relazionale docente-studente	Stralci esemplari (interviste docenti)
Opportunisti	<p><i>Fruizione strumentale degli applicativi digitali</i>: comportamenti opportunistici</p> <p><i>Relazione assente</i> (diffidenza e erosione della fiducia)</p>	<p>Noi siamo stati molto rigorosi, cioè dovevi avere l'inquadratura con la tua testa in centro, altrimenti loro inquadravano il mouse, facevano altro e dovevi essere visibile quindi non potevi mai oscurarti. Alcuni ti dicevano sempre 'la telecamera è rotta' ma la telecamera funzionava perfettamente, poi ce l'hanno detto i genitori (Id 28_Int doc)</p> <p>L'insegnante non ha potuto verificare effettivamente se ascoltavi oppure no. Molti addirittura non so come hanno fatto a trovare un'applicazione dove lo schermo si bloccava, e quindi tu spiegavi, correggevi, a un certo punto ti rendevi conto che la posizione del ragazzo era la stessa, quindi diventava complicato (Id 54_Int doc)</p> <p>La didattica a distanza per molti è stato un modo proprio di nascondersi un po'. Magari erano presenti, però col fermo immagine, poi li chiamavi e rispondevano dopo 10 minuti, oppure se chiamati per finire un compito oppure per dare una risposta, magari in quel momento cadeva la linea (Id 55_Int doc)</p>

Passando all'analisi dei focus group rivolti agli studenti, emerge un'evidente sovra-rappresentazione della dimensione semantica relativa all'erosione della fiducia. Gli studenti dichiarano apertamente che la compromissione del rapporto di collaborazione e di reciproca fiducia con i docenti trova la sua origine in specifici comportamenti opportunistici posti in essere nel periodo della didattica digitale. Tra questi, i più diffusi sono rappresentati da: boicottaggio delle lezioni con simulazione della presenza, sostituita dal fermo immagine del proprio volto, ottenuto utilizzando un'applicazione di Google; dinamiche relazionali distorte, soprattutto con riferimento al malfunzionamento della webcam o del wi-fi, per evitare le interrogazioni; defezione durante lo svolgimento delle verifiche scritte (supporto di libri di testo, collaborazione con gli altri compagni):

Alessandro: Loro pensavano che non facevamo niente, copiavamo e basta. Per loro era veramente questo, quindi se noi ci meritiamo, se qualcuno si meritava un voto più alto perché aveva studiato, aveva fatto una parte in più, loro pensavano che avesse copiato, quindi veramente sì, ti demoralizzava questa cosa, ti spingevano a non fare più niente. Purtroppo non possiamo negare che in Dad abbiamo copiato, però non possono farcela pagare per sempre (Id 129\_FG).

Giulia: Durante il periodo della Dad ne abbiamo combinate di tutti i colori. Per esempio ci freezavamo quando non volevamo seguire, mettendo una nostra foto che confondeva il prof, poi abbiamo copiato tanto, aiutandoci tra di noi. E adesso da parte dei professori c'è proprio un chiudersi a riccio nei nostri confronti, non si fidano e ci caricano di compiti. E secondo me questa è una mancanza di rispetto, magari mettono lo stesso giorno interrogazioni e danno tanti compiti scritti [...] è una cosa che mentalmente ti ammazza (Id 134 \_FG).

Nicole: Per quanto riguarda il rapporto con i professori, dopo tanti tanti mesi di Dad una volta tornati ho fatto molta più fatica a parlare con loro, a fargli capire le difficoltà che stavo avendo. A volte ho trovato comprensione però la maggior parte delle volte non mi hanno fatta stare meglio, anzi mi sono sentita continuamente giudicata. Dopo la pandemia ho cercato di aprirmi con loro, spesso mi rimproverano proprio per questo fatto di parlare poco con loro ma mi sembra di avere un muro davanti (Id 135 \_FG).

Andando alla componente genitoriale, è interessante notare come la visione della generazione adulta (docenti e genitori) sia in linea con l'immagine dello studente demotivato, intento a trovare degli escamotage per ridurre il proprio carico cognitivo nelle diverse prestazioni didattiche (verifiche scritte e orali; lavori di gruppo; consegne). Al netto dei problemi di natura tecnica riscontrati durante il periodo della didattica digitale (webcam in disuso; wi-fi non funzionante), i genitori intervistati confermano di aver assistito, per esperienza diretta o indiretta, al dispiegarsi di comportamenti di defezione (di cui sopra) da parte dei ragazzi, e che proprio tali comportamenti siano stati la causa dell'erosione del rapporto di fiducia con i docenti:

Inizialmente ci sono state difficoltà di organizzazione, di collegamenti, perché rimaneva difficile connettersi. Perché magari si svegliavano all'ultimo minuto, quindi la cosa brutta di stare dentro al letto, all'ultimo minuto svegliarsi e mettersi subito in collegamento. Poi piano piano sono riusciti a organizzarsi, però non avere davanti il professore, i tuoi compagni, tante volte si sentiva male, non si riusciva a capire bene; quindi, è stata un po' difficoltosa in alcuni momenti. Non è stata completa come cosa, non è come stare in presenza. Anche nella spiegazione e nel raffronto con i professori, non è la stessa cosa. E a questo poi aggiungiamo che i ragazzi non sono stati seri, quando potevano si aiutavano, copiavano, e questo non ha certamente aiutato la costruzione di un rapporto di fiducia con i professori (Id 155 \_Int fam).

I professori non hanno più fiducia dei ragazzi. E io li capisco perché io la vedevo che lei [si riferisce alla figlia], durante le verifiche, si scriveva con quelli della classe [...] Poi durante le interrogazioni... ci si presentava vestiti sopra e sotto col pigiama (Id 156 \_Int fam).

Il rapporto con i professori è diventato molto complicato da quando sono state fatte le verifiche a distanza. Questi [riferendosi agli studenti] scopiazzavano l'uno

dall'altro... semplicemente perché con l'assegnazione dei compiti e la consegna tramite PC riuscivano, in qualche modo, a scopiazzare l'uno dall'altro (Id 157\_Int fam).

La tabella di seguito riportata restituisce una sintesi dei risultati, in precedenza rendicontati in maniera analitica, a proposito degli impatti sociali prodotti dalla didattica digitale sulla relazione diadica docente-studente. L'impatto più visibile della didattica digitale, su cui collimano le rappresentazioni di docenti e famiglie, è il rafforzamento della prossimità relazionale (in termini di intensificazione degli scambi relazionali verticali; condivisione di esperienze segnanti, soprattutto durante la fase di emergenza). Nel dettaglio: lo *stile simmetrico relazionale* rappresenta l'effetto più avvertito e visibile nel passaggio dal periodo pre-pandemico alla scuola del Covid (in Dad/Ddi) – per docenti e genitori. A loro parere, questo specifico cambiamento nello stile relazionale si è mantenuto stabile anche nella scuola del post-Covid, con il rientro in presenza. Docenti e genitori, dunque, manifestano un pensiero convergente, che si oppone alla rappresentazione degli studenti, per i quali la comunicazione empatica con il docente non costituisce l'aspetto predominante che qualifica questo stile relazionale – sia con riferimento al periodo Dad/Ddi che al periodo del rientro in presenza.

Rispetto al secondo nucleo di risultati, le rappresentazioni dei tre attori convergono nel sostenere una maggiore intensificazione *dei problemi di ordine relazionale*, dovuti all'innescarsi di un meccanismo di *erosione della fiducia*, nel periodo in cui erano applicate la Dad e la Ddi.

In particolare, la percezione dei problemi di ordine relazionale risulta particolarmente diffusa fra gli studenti che, riflettendo sul rientro in presenza, raccontano di aver continuato a riscontrare delle evidenti difficoltà nella relazione con i propri docenti; quanto ai docenti e genitori, costoro restituiscono una visione più rosea dell'esperienza relativa al rientro in presenza, ritenendo annullate tutte le difficoltà di ordine relazionale invece problematizzate dai ragazzi, per i quali, come si è detto, il via libero dato alla scuola in presenza ha significato dover mettere di nuovo in moto quei ritmi socio-emotivi e quelle routine tipiche del rapporto con i docenti andate in desuetudine nel periodo della didattica digitale (giochi di ruolo in classe; interrogazioni non programmate...).

Tab. 3<sup>4</sup> – Analisi degli impatti – Area del sistema delle relazioni docente-studente/  
stakeholder\*Fase temporale

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder): rappresentazioni convergenti/ non convergenti
	Docente	Studente	Genitore	
Stile relazionale simmetrico-orizzontale	Dad/Ddi: alto/in aumento	Dad/Ddi: basso/in riduzione	Dad/Ddi: alto/in aumento	Docente = genitore ≠ studente
	In presenza: alto/stabile	In presenza: annullato	In presenza: alto/stabile	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	=	≠	=	
Difficoltà relazionale/erosione della fiducia	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Docente = genitore ≠ studente
	In presenza: annullata	In presenza: alta/stabile	In presenza: annullata	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	

#### 4. La generazione sfiduciata: effetti e conseguenze della didattica digitale sulle relazioni tra pari

Come ricostruito nel paragrafo precedente, le diverse esperienze e declinazioni della didattica digitale hanno accomunato numerosi studiosi nell'intento di ricostruire gli effetti di tale modalità di erogazione della formazione sul generale sistema relazionale scolastico (Lucisano, 2020). L'esperienza del lockdown ha infatti suscitato un dibattito mai avuto prima sul contesto "scuola", sui suoi limiti strutturali, sulla sua centralità per lo sviluppo della persona e la formazione delle nuove generazioni e, dunque, sulle ripercussioni dello scenario pandemico sulla socialità più allargata (Bertagna, 2020; Mincu, Locatelli, 2020). Il dibattito ha corso più volte il rischio di coincidere con una scelta di campo dicotomica tra apocalittici e integrati, denigratori ed estimatori della didattica a distanza (Bonafede, 2021), trascurando il complesso insieme di effetti che tale esperienza ha comportato sul modo di vivere i rapporti tra gli adolescenti (Bertocchi *et al.*, 2021). L'informazione d'emergenza, a opera delle principali agenzie di comunicazione, nel veico-

<sup>4</sup> Le modalità di lettura e interpretazione della tabella sono state esplicitate nella nota n. 2.

lare ipotesi sugli effetti nefasti del distanziamento interpersonale sulla vita sociale (Rivoltella, Rossi, 2019; Ranieri, 2020; Roncaglia, 2020), ha generato un impatto negativo sugli adolescenti, più di tutti esposti “all’esperienza stranianti e inattesa del lockdown, depotenziandone le risorse e esasperando in loro condizioni già presenti come ansia, irrequietezza, isolamento e regressioni” (Montanari, 2021, p. 100). Restando nella cornice di tali premesse, a parere dei docenti intervistati la scuola da casa è stata caratterizzata da aspetti complessi e critici; con l’impossibilità della frequenza scolastica continuativa, la prima fase dell’emergenza pandemica ha impattato in maniera grave sul *gruppo-classe*, generando degli effetti durevoli sui rapporti interpersonali tra gli studenti, limitando la loro attenzione e coinvolgimento emotivo, riducendole occasioni e le possibilità di stare insieme. Più da vicino, l’impatto sociale della didattica digitale, in termini di *erosione del gruppo classe*, ha visto la sua massima concentrazione nelle classi del biennio, orfane di un trascorso di tipo relazionale, avendo fatto il loro ingresso alle superiori nel periodo dell’emergenza pandemica. Più in generale, ampliando lo sguardo alle altre classi, l’erosione del gruppo classe viene considerata una conseguenza dell’applicazione della didattica digitale integrata; essa ha seriamente compromesso le dinamiche relazionali all’interno della classe generando conflittualità e competizione, impoverendo il dialogo e la comunicazione tra gli studenti. Nonostante i regolamenti di istituto avessero previsto l’attivazione del dispositivo di rotazione per l’alternarsi dei gruppi di studenti in presenza e a distanza, la formazione di due compagini antagoniste rappresenta un primo evidente effetto della didattica digitale sul sistema relazionale intra-classe:

Sono nate delle fratture, soprattutto in quelle classi iniziali che ancora non si conoscevano bene. E poi, soprattutto, ecco, forse la cosa in assoluto peggiore è stata quando noi siamo tornati in presenza e abbiamo diviso la classe, c’era la metà a distanza, quello è stata una follia. Quella è stata una follia, perché la metà a distanza non interagiva con la metà in presenza. [...] Poi i ragazzi in presenza si coalizzavano contro quelli a distanza perché, per esempio, se svolgevamo un compito in classe, quelli in presenza ritenevano che i compagni a distanza fossero stati agevolati (Id 04\_Int doc).

In definitiva, l’impatto sull’erosione del gruppo classe, prolungato nel tempo, sembrerebbe aver causato un forte impoverimento della relazionalità. Con il rientro in presenza, diverse sono state le difficoltà, per gli studenti, di riprendere i rapporti con i propri compagni di classe. Nella rappresentazione dei docenti, apatia e isolamento sono le emozioni più diffuse tra gli studenti della scuola del Covid e post-Covid:



Quest'anno io li ho ritrovati in classe che tra un po' non si parlavano. [...] Più volte gli ho detto: ma che cosa è successo? Perché tutto questo silenzio? Non si parlavano più, ma non perché avessero litigato [...] ma evidentemente perché quel rapporto che c'era tra di loro si è perso. [...] Quando sono tornati a scuola, io sono rimasta stupita [...] li dovevo stimolare io a parlare, ma non di matematica, cioè a parlare tra di loro anche durante la ricreazione, cioè loro stavano ognuno per conto proprio [...] hanno perso i rapporti tra di loro (Id 10\_Int doc).

Lo scorso anno le ragazze mi hanno detto che si sono sgretolati i loro rapporti di classe, quindi erano diventati tutti atomi separati, ciascuno per sé. Anche perché avevano bisogno di talmente tanta forza emotiva per poter gestire la loro personale situazione che non erano in grado di sostenere quella degli altri. Mi hanno proprio detto questo: ci siamo proprio tutte allontanate, si sono rotti tutti i rapporti, e quindi si sentivano soli, anche quando venivano in presenza a quel punto, perché oramai il rapporto era stato deteriorato da un precedente, cioè era un carico emotivo che veniva da lontano, era già da mesi. Sì, col rientro è continuata questa situazione perché non si conoscevano più (Id 53\_Int doc).

L'interruzione dei ritmi scolastici ha reso particolarmente problematica la riattivazione delle routine tipiche dell'incontro in classe, ovvero: scambiarsi confidenze o relazionarsi con il compagno di banco/con i compagni di classe; rispondere attivamente alle interrogazioni e alle sollecitazioni al dialogo e al confronto (in Dad/Ddi fortemente condizionato dai turni di parola). Particolarmente penalizzati sono gli studenti con fragilità emotiva:

Alcuni ragazzi, diciamo quelli che già vivono dimensioni complicate, quelli che c'hanno un carattere più introverso, eccetera, la didattica a distanza, li ha isolati di più. E poi la scuola è aggregazione, inclusione... i ragazzi nostri dividevano anche il panino [...] Ora con la pandemia non si può fare niente (Id 13\_Int doc).

Ce ne siamo accorti che alcuni ragazzi, quelli più introversi, ma non tutti, perché poi alcuni la Dad li ha svegliati... Insomma per alcuni ragazzi più timidi e che già rischiavamo di perderli da prima della pandemia, che, con il ritorno in classe, non si riconoscevano più, occhi spenti, non parlavano, ansia quando li coinvolgevamo in un dibattito. Ne abbiamo parlato in Consiglio di classe anche... (Id 34\_Int doc).

Le testimonianze rilasciate dagli studenti, raccolte mediante i focus group, articolano e arricchiscono il quadro degli effetti della didattica digitale sul sistema sociale delle relazioni. La rottura dei rapporti intra-classe viene imputata all'esperienza specifica della didattica digitale integrata, definita alla stregua di una soluzione inappropriata, non solo per via delle difficoltà tecniche di interazione tra gruppi (Stefano: "Quando stavamo in didattica digitale integrata era davvero difficile ascoltare i nostri compagni in classe

oppure da casa [...] l'interazione non c'era proprio, noi non sentivamo loro e loro non sentivano noi", Id 134\_FG), ma anche per le conseguenze dirette sull'armonia di classe. A partire dalla didattica digitale si sono originate delle dinamiche comunicative distorte: occasioni di confronto e di dialogo fortemente ridotte; interazioni distanziate e virtuali, molto spesso consumate sulle app di messaggistica anziché in presenza; aperta e accesa conflittualità tra gruppi:

Aurora: La Dad iniziale ha impedito che si amalgamassero le persone della classe e quindi si sono formati micro gruppetti di persone che già si conoscevano prima e poi i vari gruppi si andavano a scontrare, ma anche per delle cose piccole, solo che poi non potendosi confrontare in classe questo accadeva spesso sul gruppo di classe WhatsApp e quindi magari una frase veniva interpretata in modo diverso da come voleva essere espressa e quindi magari anche per questo si sono create diverse incomprensioni (Id 110\_FG).

Francesco: Penso che tutti ci siamo ritrovati a settembre di quest'anno che 15 persone le vedevamo tutti i giorni e altre 15 persone completi sconosciuti, praticamente. Infatti secondo me... ora, la classe nostra è un po' strana da questo punto di vista, lo possono confermare i miei compagni... [...] la Dad a noi ci penalizzato parecchio, nel senso che sono avvenuti dei malintesi anche importanti sul gruppo classe e con uno che si era visto un mese a inizio anno diciamo che c'erano stati dei litigi, delle tensioni un po' strane... [...] cose completamente esterne, però per il fatto che uno non si vedeva a scuola, quindi magari c'era una discussione tranquillissima sul gruppo classe come qualsiasi altra persona nel mondo, e poi il giorno dopo non ti vedevi e quindi rimanevi arrabbiato per un mese senza un apparente motivo e quindi c'era della tensione tra la gente (Id 110\_FG).

Matilde: Penso che il periodo peggiore sia stato quello un po' a casa, un po' a scuola. Anche perché, non so se in tutte le classi, ma almeno nella nostra si è creata proprio una divisione tra i due gruppi. Ma con litigate, cioè che discutevamo tutti i giorni perché comunque la situazione era insostenibile sia per un gruppo sia per l'altro, perché ovviamente quando andavi a scuola ti bombardavano di interrogazioni e i compiti in classe e... cioè diciamo che ci si sfogava con l'altro gruppo, perché magari si fa la settimana... Per esempio, io mi ricordo che io ero, io sono, con la C quindi ero nella prima parte della dell'appello, dell'elenco, e quindi ogni volta che c'era un compito in classe i primi a farlo eravamo sempre noi del gruppo sopra. E quindi mi ricordo che litigavamo tanto per queste cose (Id 112\_FG).

Le limitazioni generate dalla didattica digitale ricomprendono non solo gli effetti sulla comunicazione intra classe, ma si estendono anche ai rapporti inter classe che, in parola, sono stati fortemente compromessi dai regolamenti di istituto recanti indicazioni sulla gestione della socialità più ampia nei

momenti relativi alla ricreazione e alle uscite didattiche (che, con il rientro in presenza, sono state drasticamente ridotte). Con il rientro in presenza, il bisogno di riprendere la relazionalità con i compagni delle altre classi si è andato scontrando con la richiesta del distanziamento da tenere nella condivisione degli spazi comuni.

Piero: Questa cosa del Covid sì, in primo mi ha limitato tanto soprattutto per il campo-scuola, perché comunque è la gita più importante dell'anno. Questa cosa del Covid ha limitato esperienze e cose comunque belle che potevamo vivere insieme (Id 109\_FG).

Francesco: Secondo me la cosa che il Covid ha limitato di più a scuola è stata la conoscenza tra ragazzi di altre classi, potendo girare meno. Perché secondo me le persone stando nella stessa classe dopo un anno magari non nei primi mesi però si conoscono, mentre io sono arrivato quasi alla fine ormai del primo anno che non conosco nessun altro se non di vista, nemmeno per nome, fuori dalla mia classe. [...] penso che secondo me si poteva fare qualcosa di più al riguardo, o creare anche gruppi per aiutare i ragazzi a socializzare fra di loro (Id 109\_FG).

Lorenzo: Prima della pandemia, quando suonava la campanella per la ricreazione o cose così, potevi andare in giro per scuola, potevi stare nei corridoi, potevi andare magari appunto dalla classe dove magari avevi un'amica tua, un amico tuo, cioè potevi ridere, scherzare o cose così. Invece adesso magari per il fatto che lui è in un'altra classe proprio, magari io stando in quinto e un amico mio in quarto, entra proprio a un'altra fascia oraria, quindi manco dici all'entrata o all'uscita lo puoi vedere, no. O magari il fatto che adesso con la ricreazione non puoi né andare in giro nei corridoi, non puoi più andare in giro proprio per scuola, non lo puoi manco più vedere (Id 131\_FG).

A proposito delle difficoltà di tipo relazionale e del bisogno di socialità, i genitori intervistati confermano le istanze dei docenti e degli studenti, a fronte dell'importanza attribuita alla dimensione del dialogo e del confronto nell'esperienza dei propri figli:

Sul piano delle relazioni, mio figlio è sempre stato molto attivo. Magari, quando non si poteva vedere con i compagni, si facevano le videochiamate... lui è un tipo che si adatta (Id 152\_Int fam).

Ah, la nota dolente è stata la socialità che però devo dire è stata subito recuperata (Id 150\_Int fam).

A loro secondo me mancava il contatto fisico e poi quello che lei lamentava è il fatto che quando faceva videochiamate con gli amici o si scrivevano, l'unico argomento purtroppo era soltanto la scuola. Lei diceva: "Non scriviamo mai per un'altra

cosa". Non si scrivevano mai perché non è che si potevano vedere un venerdì sera o una domenica pomeriggio perché stavano a casa. L'unico argomento era solo la scuola, quindi sì, mancava proprio un rapporto sociale per la vita di tutti i giorni (Id 153\_Int fam).

Un altro nucleo di risultati emerso dall'analisi delle interviste riguarda la particolare risposta socio-emotiva degli studenti alle interazioni sociali dispiegate negli ambienti digitali (*introversione*). A parere dei docenti intervistati, alcuni studenti, più di altri, hanno sofferto il gap di relazionalità generato dalla pandemia; un gruppo di studenti, definibili scomparsi, poiché difficilmente agganciabili, hanno subito in maniera supina le restrizioni alla socialità, reagendo con manifestazioni di apatia e di scarso interesse alle relazioni con i pari:

Una parte di studenti si è proprio persa [...] sono quelli che quando ci si collegava erano assenti, che cercavi di coinvolgerli in lavori di gruppo ma non interagivano affatto (Id 35\_Int doc).

Studenti che si collegavano con il pigiama e si vestivano solo sopra, si infilavano una maglietta e via [...] E in presenza li vedevi che erano proprio isolati, non parlavano con gli altri, stavano nel loro banco da soli (Id 78\_Int doc).

D'altra parte, quelli estroversi (coincidenti con il profilo dei *reattivi*, cfr. tab. 2) hanno mostrato un evidente dinamismo e intraprendenza nei rapporti sociali, fruendo in maniera creativa dei dispositivi digitali, come occasione per ampliare la geometria dei rapporti di collaborazione con i compagni di classe. Più nel dettaglio, l'analisi delle interviste rivolte ai docenti ha consentito di ricostruire due differenti *network relazionali*:

- *network aperti*, caratterizzati da rapporti flessibili, che assumono forma sia online sia offline. Contribuiscono a generare il network studenti interessati alla socialità; non solo quelli estroversi prima del Covid ma anche quelli che, timidi, grazie ai dispositivi digitali, hanno trovato il giusto canale emotivo per esprimersi:

I ragazzi che in qualche modo, soprattutto nel biennio, e purtroppo con la Dad si erano conosciuti meno, o quelli che erano più timidi, più problematici, per qualche aspetto hanno trovato dei giovamenti. Stare dietro allo schermo gli ha consentito forse di essere più aperti e coraggiosi. Quindi, in qualche modo, anche di farsi conoscere di più e quindi migliorare la relazione con me sicuramente, ma anche nel contesto della classe. E poi ci sono quelli intraprendenti già da prima che, quando sono rientrati in presenza, sono esplosi e hanno ripreso la loro socialità (Id 72\_Int doc).

Alcuni alunni che hanno sofferto tantissimo l'isolamento sentono proprio l'esigenza di stare con i compagni e non si contengono, non si fermano, non si placano in nessun modo, quindi, ogni distrazione dell'insegnante è una scusa per girarsi, per chiacchierare, per parlare, per socializzare [...] hanno sofferto talmente tanto l'isolamento e la solitudine che adesso si devono sfogare (Id 83\_Int doc);

– *network chiusi*, caratterizzati da rapporti molto densi, risultato della spaccatura del gruppo classe e della persistenza di micro-gruppi con relazioni non accessibili agli altri:

Inevitabilmente, alcune spaccature che si erano create in Dad, alcuni gruppetti si sono confermati anche in presenza. Li vedevi che parlavano tra di loro e quindi questa relazionalità era in parte confinata a quel gruppo. Abbiamo notato che i ragazzi non erano propositivi nel senso che se gli chiedevi di fare un lavoro insieme li vedevi che non erano contenti (Id 7\_Int doc).

Quando siamo rientrati non abbiamo trovato la stessa compattezza di prima, molte relazioni diadiche e poco gruppo (Id 86\_Int doc).

In definitiva, come confermato anche dalle famiglie intervistate, la didattica digitale ha impattato in maniera variabile sugli studenti; se da un lato il rientro in presenza ha ravvivato la socialità, invogliando alla ripresa dei rapporti con i compagni di classe:

Ritornare in presenza, rivedere i suoi amici è stato meraviglioso, adesso non si ferma più, non è mai a casa mio figlio, e io sono felice di vederlo così. Ha ripreso subito i rapporti con i professori e con gli amici di scuola (Id 154\_Int fam).

Non ha avuto alcun problema a socializzare... certo che a distanza è stato tutto più difficile perché effettivamente non si sono mai visti... se non quando stavano al 50% in classe... Tuttavia non ho riscontrato problemi. Lei ha ricominciato a vivere quando hanno riaperto (Id 156\_Int fam).

Dall'altro lato, colmare le lacune relazionali accumulate a distanza per quei tipi specifici di studenti definiti "scomparsi" è stato molto complicato:

È stata contenta di trovare i suoi compagni e di tornare in quella che era la vita sociale. Anche se penso che questi ragazzi, anche mia figlia, ho riscontrato che il non aver avuto nel periodo più importante, quindi l'adolescenza, il contatto e rimanere chiusi per tanto tempo ha portato a delle lacune nel poter affrontare i rapporti interpersonali. Una compagna di classe di mia figlia che nel periodo della didattica a distanza non si vedeva mai, anche se lei [si riferisce alla figlia] provava a coinvolgerla, questa non rispondeva mai alle chiamate oppure, che ne so, agli incontri che

si facevano online, magari la sera, per stare insieme... Questa ragazza in classe è sempre isolata e so che sta seguendo un percorso adesso... (Id 155\_Int fam).

La tabella riportata di seguito offre una lettura trasversale (nel tempo e per tipo di attore) dell'impatto sociale della didattica digitale sul più generale sistema delle relazioni tra pari.

Tab. 4<sup>5</sup> – *Analisi degli impatti – Area del sistema delle relazioni studente-studente/ stakeholder\*Fase temporale*

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder): rappresentazioni convergenti/non convergenti
	Docente	Studente	Genitore	
Erosione rapporti intra/interclasse	Dad/Ddi: alta/in aumento (intra-classe)	Dad/Ddi: alta/in aumento (intra-interclasse)	Dad/Ddi: alta/in aumento (intra-interclasse)	Docente = genitore =studente
	In presenza: bassa/in riduzione (intra-classe)	In presenza: bassa/in riduzione (intra-interclasse)	In presenza: bassa/in riduzione (intra-interclasse)	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	
Introversione	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Docente = genitore =studente
	In presenza: bassa/in riduzione	In presenza: bassa/in riduzione	In presenza: bassa/in riduzione	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	≠	

Come analiticamente ricostruito, sui due nuclei di risultati evidenziati dall'analisi empirica (*erosione dei rapporti intra-interclasse; introversione*) si riscontra una ferma convergenza di pareri (che permane nel passaggio dalla Dad/Ddi al rientro in presenza) tra i tre attori coinvolti nella ricerca. La frattura nei rapporti sociali, specificamente riferita alla dimensione relazionale intra-inter classe, unitamente alla tendenza all'introversione, campanello d'allarme di una condizione di fragilità emotiva degli studenti, apertamente dichiarata da essi stessi e dai propri genitori e docenti, consegnano delle istanze urgenti al mondo della scuola, che chiamano in causa l'importanza dell'impegno sostanziale tra educatori e famiglie, invitati a un'interazione corresponsabile, proficua e cucita su misura dei bisogni di una generazione di giovani che appare sempre più spenta e sfiduciata.

<sup>5</sup> Le modalità di lettura e interpretazione della tabella sono state esplicitate nella nota n. 2.

## 5. Relazioni scuola-famiglia: la portata epistemica dello sconfinamento dei ruoli

La sfida educativa durante la pandemia ha richiamato fortemente l'attenzione sul rapporto di collaborazione inter-istituzionale tra scuola e famiglia (D'Addelfio, Albanese, 2021; Arsena, 2021). L'apporto che queste due importanti agenzie di socializzazione hanno saputo offrire nell'accompagnare il processo di traslazione delle pratiche didattiche dal *formale* ambiente scolastico all'*informale* ambiente domestico rappresenta il nucleo principale delle riflessioni avanzate dai docenti intervistati. Nel dettaglio, le testimonianze raccolte chiamano in causa l'esigenza, per la scuola, di continuare a soffermarsi sulla corresponsabilità educativa condivisa con le famiglie; dal racconto delle esperienze emergono interessanti considerazioni sulle conseguenze che la digitalizzazione della didattica ha comportato sul sistema dei rapporti docenti-genitori. Durante gli anni della pandemia, la complessa dinamica interlocutoria avviata con le famiglie si è potuta articolare su un terreno di dialogo e confronto aperto. Alleanze rinnovate e più forti di prima hanno consentito la concreta applicazione del patto educativo scolastico:

Le famiglie hanno collaborato e insieme abbiamo potuto svolgere un ampio lavoro [...] al pari di noi docenti, i genitori hanno partecipato all'allestimento del nuovo modo di fare e di vivere la scuola della pandemia (Id 23\_Int doc).

Si è sempre parlato tanto di corresponsabilità educativa e di patto educativo, ma quale occasione migliore per vederne la messa in pratica? La Dad ci ha messi di fronte a questa opportunità e secondo me "noi", intendo noi insegnanti insieme alle famiglie, abbiamo saputo coglierla (Id 45\_Int doc).

Non sono mancate, tuttavia, le criticità. A parere dei docenti intervistati, la veste digitale assunta dalle pratiche didattiche della scuola del Covid ha implicato un complesso processo di ri-adattamento del modo di essere insegnanti; curvando lo sguardo sul quotidiano e sulla *realtà delle piccole cose* (Emiliani, 2009), i docenti intervistati pongono l'attenzione sui mutamenti comportati dall'internalizzazione delle pratiche didattiche sulla routine specifica dei rapporti condivisi con gli studenti. La scuola *indoor* è stata privata di quegli aspetti di natura emotiva e personalistica che definiscono e caratterizzano il rapporto docente-studente; la porosità dei confini tra pubblico e privato, la sovrapposizione degli ambienti e la compressione spazio-temporale hanno di fatto compromesso la ritualità connaturata agli ambienti scolastici di apprendimento formale. In particolare, gli effetti dell'*invasione degli spazi* scolastici a opera delle famiglie si sono resi visibili sui mutamenti

relativi al ruolo maieutico rivestito dall'insegnante che, proprio davanti ai genitori, si è trovato ad accostare alla sua tradizionale funzione trasmissiva quella educativo-pedagogica, con delle ricadute complessivamente positive sugli studenti ma non univoche sul lato dei genitori. Come osserva Arsena (2021), l'effetto più frequente della presenza dell'insegnante a casa è stato quello di "uno scudo reciproco: una sostanziale chiusura; una rigidità di postura [...] con il trincerarsi dietro lo schermo, il video e l'audio; un gioco di specchi nel quale il genitore molto probabilmente c'era sulla scena educativa ma dietro le quinte, come un suggeritore o un *deus ex machina*" (p. 44):

A volte ho avuto la sensazione che ci fossero i genitori anche durante le spiegazioni, che ascoltavano. Una volta mi è capitato che stavo interrogando una ragazza in greco e praticamente è intervenuta la madre in video, dicendo: no professoressa adesso Giulia deve chiudere (Id 08\_Int doc).

L'interferenza c'è stata [...] è stata anche una cosa positiva, secondo me, perché loro [i genitori] si sono resi conto di come si lavora con i ragazzi, dell'accudimento che abbiamo, specialmente verso quelli più deboli (Id 55\_Int doc).

Ci sono state enormi interferenze [...] durante le lezioni [...] passavano i genitori dietro, suggerimenti durante le valutazioni e interrogazioni ed ho scoperto una cosa importante, che la chimica, i saperi della chimica, si trasmettono per base genetica, perché i figli di chimici e biologi in Dad prendevano 10, in presenza prendono 3 e non hanno mai capito la chimica. Ma a distanza diventavano dei geni impressionanti (Id 68\_Int doc).

Accanto a questi aspetti di criticità, direttamente connessi alle interferenze dei genitori nell'ambiente didattico condiviso da docenti e studenti, ne vengono evidenziati altri che, invece, richiamano i valori della collaborazione e della compartecipazione docenti-genitori, in qualità di vere e proprie conquiste della didattica digitale.

I genitori erano presenti, quindi assistevano alle lezioni. Io ho avuto delle mamme che addirittura partecipavano, si facevano vedere in video e dicevano, professoressa, ma se insegna al serale noi veniamo, ci iscriviamo al serale, ci piace troppo questa materia. Quindi hanno partecipato, hanno visto con mano in che cosa consistono le lezioni. No, c'è stata la giusta distanza. Per noi insegnanti è stato positivo, innanzitutto perché ci ha fornito uno strumento che possiamo ancora utilizzare, cioè dobbiamo trarre delle cose utili da questa esperienza, perché appunto le riunioni che noi possiamo fare potremmo appunto utilizzare sempre questa modalità, perché è positiva, effettivamente è positiva (Id 41\_Int doc).

Un effetto comportato dalla didattica digitale sulle relazioni scuola-famiglia, interpretabile nella direzione, sopra descritta, della maggiore porosità



dei confini tra pubblico e privato, riguarda l'*iperconnessione* a cui sono stati esposti tutti gli attori intra scolastici; quest'ultima viene considerata una conseguenza della massiccia introiezione dei dispositivi digitali e delle app di messaggistica in luogo della comunicazione tradizionale (in presenza) condivisa da docenti e genitori.

Sono frequenti, scrivono anche la domenica, poi appunto, ormai non c'è più un filtro, perché è come se questo Covid abbia permesso tante cose, insomma. Quindi, anche il rispetto dei tempi degli altri, non esiste più (Id 12\_Int doc).

La Dad secondo me ha reso troppo ravvicinato il rapporto docente-famiglia, i genitori a un certo punto ci è sembrato che quasi dimenticassero di avere a che fare con un'istituzione e ci trattassero come fossimo quasi un'azienda o un negozio. Per loro la comunicazione doveva essere immediata, simultanea [...] E dal punto di vista della docenza è stato piuttosto scioccante approcciarsi a famiglie che avevano annullato totalmente la distanza tra il cittadino e l'istituzione (Id 28\_Int doc).

Accanto all'iper-connessione, considerata un effetto negativo della digitalizzazione dei processi comunicativi, non mancano alcuni aspetti positivi di facilitazione delle relazioni; tra questi, particolarmente apprezzata da docenti e genitori intervistati è la migliore conciliazione degli impegni scolastici con gli orari lavorativi, favorita dallo spostamento dei colloqui scuola-famiglia su piattaforma telematica.

A me sembra che, in generale, molti genitori apprezzino questo fatto di poter fare colloqui a distanza perché è molto più sbrigativo. Riescono a prenotarsi senza fare troppa fatica e a fare il colloquio ovunque, anche dal posto di lavoro e quindi chiaramente questo è un vantaggio. Quindi io ho sempre avuto tutti i colloqui sempre super prenotati, cioè non c'era mai uno spazio libero anche quando si liberava, veniva subito rioccupato, quindi da questo punto di vista forse i genitori si sono sentiti magari anche agevolati da questa facilità di gestione organizzativa proprio familiare (Id 64\_Int doc).

Questa potrebbe essere un'eredità positiva. [...] Questa è un'eredità a mio parere molto positiva del Covid, cioè, invece di costringere me, alle 11 di un giorno feriale a scapicollarsi da via 20 settembre a Monteverde per parlare 6 minuti e 47 con una docente, io mi mettevo in una stanza del ministero dove non c'era nessuno e mi facevo un tranquillissimo colloquio come facciamo adesso io e lei. Quindi io valuto addirittura meglio questo, cioè se lei lo moltiplica per tutti noi genitori per tutti i colloqui, pensi solo alle emissioni di CO<sub>2</sub> che si risparmierebbero se si adottasse in pianta stabile il colloquio online. Poi, con la possibilità per chi vuole di farlo in presenza, però anche la possibilità di farlo a distanza e secondo me l'80% dei genitori che lavora lo farebbero a distanza (Id 152\_Int fam).

Un altro importante risultato di ricerca, ricostruito dall'analisi delle interviste a docenti e genitori, riguarda l'accresciuta empatia per il vissuto di disagio dei ragazzi; più da vicino, la preoccupazione per: lo stato di agitazione e di ansia legati al modo di vivere i rapporti con i docenti e con i compagni; la scarsa partecipazione alle attività scolastiche, in particolare, e sociali, in generale, ha unito docenti e genitori su un terreno comune di dialogo e collaborazione, indispensabile per l'identificazione di strategie e soluzioni utili al miglioramento della comunicazione con gli studenti/figli. L'accavallamento tra tempi scolastici e tempi privati; la porosità dei confini che separano il proprio spazio di vita dall'ambiente didattico, hanno ingenerato disaffiliazione, degli studenti, verso la scuola e le relazioni che essa offre. Su questi problematici aspetti, docenti e genitori hanno costruito un dialogo determinante e non scontato, orientato a garantire, ai ragazzi più fragili, generalmente valutati per avere dei deficit di tipo attentivo, comprensione e sostegno, al fine di rendere possibile la loro identificazione in uno stesso spazio di valori, una *comunità educante*, in cui potersi identificare e rispecchiare, coltivando relazioni significative e profonde con diverse figure di riferimento (docenti, psicologi):

Le famiglie, le dico la verità, a parte qualche caso anomalo, tutti erano molto preoccupati, quando facevamo i colloqui mi dicevano che vedevano i ragazzi chiusi. Insomma, io ho dei casi di ragazzi, per esempio della quarta, che hanno vissuto momenti di grande depressione, sono seguiti da psicologi, cioè le famiglie le ho sentite molto preoccupate per l'isolamento, quindi alla fine durante i colloqui parlavamo più di questioni di carattere psicologico che di carattere didattico (Id 08\_Int doc).

In Dad c'erano genitori che si collegavano per avere proprio loro lo sfogo psicologico. [...] erano proprio i genitori che mi raggiungevano e dicevano: "Non la sta seguendo proprio, la mattina non si sveglia, non si vuole lavare neanche, non accende la cam perché non è in condizioni presentabili". Mi sono finiti a dire anche questo; quindi io a volte ho dovuto proprio fare opera... cioè non ho parlato della mia materia... Ho detto: "Ragazzi, proprio per una questione di reggere e sorreggere la nostra persona, la mattina non è che vi dovete mettere il frack, però ci si alza, ci si lava la faccia, si fa colazione e ci si mette una tuta addosso e ci si collega, ma non è possibile alzarsi due minuti prima della lezione, no?". Quindi più volte si è spinto sotto questo profilo (Id 88\_Int doc).

Nelle professoressa di mia figlia ho trovato massima comprensione [...] mi hanno dato la possibilità di condividere i nostri problemi perché lei [si riferisce alla figlia] l'ha vissuta male. La mattina era una lotta continua dirgli che doveva alzarsi dal letto almeno mezz'ora prima. Era tutto scombinato, ti potevi svegliare dieci minuti prima, infilarti una maglietta e metterti davanti al computer... è stato un delirio, non so come avremmo fatto senza i prof. [...] A noi famiglie ci hanno sostenute davvero e anche i ragazzi (Id 152\_Int fam).

Io sono sempre stata dalla parte dei docenti, perché quando è giusto... perché dare sempre supporto allo studente e dare sempre ragione non aiuta i ragazzi a crescere. Devono affrontare da soli i loro sbagli e le loro metodiche; quindi, bisogna cercare di supportare anche il docente, perché oggi il docente secondo me svolge un ruolo davvero importante, ma è pure vero che è molto denigrato (Id 154\_Int fam).

Come si può notare dalla sintesi degli impatti ricostruita con la tab. 5, sull'*invasione* delle famiglie *negli spazi educativi* scolastici tipici della didattica digitale, si sono espressi peculiarmente i docenti intervistati.

Tab. 5<sup>6</sup> – *Analisi degli impatti – Area del sistema delle relazioni scuola-famiglia/ stakeholder\*Fase temporale*

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder): rappresentazioni convergenti/non convergenti
	Docente	Studente	Genitore	
Invasione negli spazi	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: non rilevata	Dad/Ddi: non rilevata	N.A
	In presenza: annullata	In presenza: non rilevata	In presenza: non rilevata	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	//	//	
Iperconnessione	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: non rilevata	Dad/Ddi: alta/in aumento	Docente ≠ genitore
	In presenza: alta/stabile	In presenza: non rilevata	In presenza: alta/stabile	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	=	=	
Empatia	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: non rilevata	Dad/Ddi: alta/in aumento	Docente = genitore
	In presenza: alta/stabile	In presenza: non rilevata	In presenza: alta/stabile	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	=	≠	

*Iperconnessione*, intesa con riguardo alle conseguenze positive che essa ha comportato, migliorando l'interazione scuola-famiglia, e *aumento dell'empatia* dei docenti verso i bisogni socio-emozionali espressi dagli studenti costituiscono due nuclei di cambiamento visibili nel passaggio *Dad/Ddi-rientro in presenza* che vengono rappresentati nei resoconti di entrambi gli stakeholder (docenti e genitori).

<sup>6</sup> Le modalità di lettura e interpretazione della tabella sono state esplicitate nella nota n. 2.

## 6. Genitori e figli: la riorganizzazione dei ruoli familiari in tempi di pandemia

Un risultato di rilievo, posto in risalto da diverse indagini nazionali sull'impatto sociale della scuola a distanza, concerne la riorganizzazione delle routine familiari, quale conseguenza del riadattamento e del riequilibrio relazionale dovuti al processo di internalizzazione delle pratiche didattiche (Istat, 2020; Con i Bambini, 2020). Parlando della riorganizzazione degli impegni familiari in tempi di didattica digitale, i docenti intervistati ritengono che la gestione indoor delle pratiche didattiche sia stata fortemente compromessa dall'assottigliamento dello spazio liminoide che separa la routine scolastica da quella familiare; più da vicino, lo sconfinamento – a tratti, l'invadenza – dei genitori, dettato sia dalla loro presenza fisica (durante le verifiche, le interrogazioni e le lezioni) che dalle richieste avanzate nei riguardi dei propri figli, avrebbe impattato negativamente sulla serenità dei ragazzi e sul loro personale modo di vivere la scuola del Covid:

Nella nostra scuola ci si lamenta tanto dell'invadenza dei genitori. Decisamente abbiamo subito forme di ingerenza, genitori che presenziavano le lezioni, controllavano le interrogazioni [...] Ripeto, il mio problema non è per il controllo su di noi, ma il controllo sui loro figli che li ha resi veramente nervosi, li ha resi incapaci di agire autonomamente, anche di fronte a un'interrogazione (Id 2\_Int doc).

In questa scuola ci sono [...] ingerenze non tanto nel bilanciamento didattico, ma ingerenze pesantissime nella vita dei loro figli [...] ogni cosa è un attentato alla maestà della famiglia e quindi ragazzi che hanno addirittura certificazioni fasulle per giustificare chissà quali mancanze (Id 3\_Int doc).

Io penso che dovevamo un attimo adattarci tutti a questa nuova modalità di fare lezione da casa... e quindi alcuni genitori forse non sono riusciti a capire, non lo capiva nessuno [...] cioè dovevano in qualche modo il più possibile lasciare i loro ragazzi in uno spazio proprio, in uno spazio di autonomia che gli consentisse di lavorare in quelle ore che stavano con noi. E questo nella gran parte dei casi è successo, ma in alcuni casi non è successo, per cui: dall'aspirapolvere che andava avanti e indietro a bambini che entravano, uscivano. Poi dipende anche da come era strutturata la casa. Oppure comunicazioni, diciamo tra il genitore e il ragazzo che stava facendo lezione dai nonni. Cioè, è come se fosse un po' saltata quella membrana protettiva che c'è quando loro vengono a scuola, sono in qualche modo all'interno di un contesto che li protegge (Id 24\_Int doc).

Gli effetti negativi dell'invasione degli spazi scolastici, a opera dei genitori o di altri componenti familiari, viene rimarcata anche dagli studenti coinvolti nei focus group.

Carola: Io mi trovo molto meglio a scuola perché non ho la presenza di mia mamma [...] avere lei come presenza che entrava in camera e diceva: “Stai sentendo? Stai seguendo?” non mi piaceva. Adesso che sto a scuola mi sento più libera (Id 115\_FG).

Ginevra: Quando facevo lezione in cucina entrava mia madre a prendersi il caffè, lo portava a mio fratello, era una distrazione totale (Id 117\_FG).

Danna: Durante il periodo in cui mia madre non ha lavorato, lei mi ascoltava durante le interrogazioni e io la costringevo a stare fuori proprio per non bloccarmi durante l’interrogazione o sentirmi ansiosa (Id 119\_FG).

Alessandro: I miei ci tenevano tanto soprattutto per determinate materie, io avevo già difficoltà stando in Dad, poi spesso ci si mettevano ad ascoltare, ed era per me una cosa peggiorativa... addirittura a fare i video (Id 122\_FG).

Un altro importante effetto sortito dalla didattica digitale sul sistema delle relazioni intra-familiari, direttamente conseguente alla compressione degli spazi abitativi, è rappresentato dal sovraccarico di responsabilità (legate al *menage* familiare) appannaggio dei ragazzi. Il dato relativo alla partecipazione dei giovanissimi alla gestione dei carichi familiari e ai compiti di cura (verso fratelli o sorelle minori) getta luce su quello spaccato di realtà sociale (fatto di povertà economica, inadeguatezza degli spazi domestici, coabitazione abitativa) al quale l’approccio pluralista e democratico della scuola tenta, da sempre, di rispondere offrendo pari opportunità di trattamento nella garanzia di accesso al diritto allo studio, arginando la riproduzione delle disuguaglianze sociali; in condizioni di emergenza, le dinamiche di coabitazione tipiche delle famiglie numerose con minori a carico, unite alla compressione degli spazi, hanno comportato un’exasperazione dello squilibrio dei ruoli intra-familiari, con un aggravio di richieste a carico dei giovanissimi. Una condizione di svantaggio che, contestualmente alle difficoltà vissute dalle famiglie con un background socio-economico più basso, ha profondamente segnato i giovanissimi, nel loro modo di vivere la scuola a distanza.

Per quello che riguarda poi l’insegnamento è stato un disastro, nel senso che a casa, inevitabilmente, non c’è la possibilità di potersi concentrare, perché poi gli stessi genitori chiedevano, facevano, intervenivano: “Per favore, mi fai questo?”. Addirittura chiedevano cose come se il ragazzo non stesse facendo realmente scuola, ma noi stessimo semplicemente intrattenendo, siccome era lì a disposizione... e questo, unito al fatto che già rimanere nel proprio ambiente genera distrazione, perché ci sono le nostre cose, le cose che ci piacciono, soprattutto per i ragazzini, le cose che piacciono, i nostri interessi. Quindi il livello di distrazione era già altissimo, più i genitori, i fratellini che chiedevano cose... Ricordo un’esperienza, una studentessa mi

disse: “Professoressa, mi scusi, mi devo assentare perché devo preparare la spremuta per mio fratello” (Id 53\_Int doc).

Giulia: A livello di difficoltà ci sono state, soprattutto a livello psicologico. Loro [i genitori] ci dicevano: “Voi state a casa, non fate niente e non studiate”. Magari col fatto che stai a casa devi aiutare, oppure col fatto che hai un fratello più piccolo, come me, devi aiutare anche lui con i compiti (Id 117\_FG).

Martina: Io ho avuto un bel po’ di litigate con i miei genitori, sia con mia madre sia con mio padre. Mia madre perché è un po’ testa dura e alcune cose non le capisce. Quindi magari la mattina lei andava al lavoro e io ero qui a scuola [intendendo a casa]. Mi diceva: “Passa l’aspirapolvere, fai tot cose, pulisci il bagno”, e io dicevo che avrei fatto quello che potevo perché comunque non è che sto giocando, sto cercando di seguire la lezione. Tornava a casa e magari queste cose non le avevo fatte o non le avevo fatte bene. Cercavo di spiegarle che non era possibile, cioè non potevo fare queste cose durante la ricreazione perché se permetti in quei dieci minuti che ho liberi mi sdraio un attimo sul letto, mi rilasso, faccio mente locale e poi mi rimetto sul computer, non è che li passo a pulire casa (Id 135\_FG).

Alla frizione nel rapporto genitori-figli, dovuta alla riorganizzazione dei carichi familiari durante la pandemia, si accostano aspetti positivi che chiamano in causa i valori della condivisione del tempo libero e del piacere di stare assieme; il legame familiare, ristrutturato a partire dalla definizione di rinnovate routine (cucinare, occuparsi di giardinaggio, suonare...), ne è uscito evidentemente rafforzato, come confermano le testimonianze rilasciate da studenti e genitori:

Nicole: Visto che i miei genitori sono sempre stati occupati col lavoro, io facevo la scuola, avevamo due cose proprio separate, che non si incontravano mai. Non mangiavano nemmeno insieme. Invece questo Covid ci ha riuniti, abbiamo iniziato a fare cose che non facevamo da anni, ovvero da quando stavo ancora nel passeggino, fare le passeggiate insieme in mezzo al verde, fare giardinaggio, parlare, mangiare insieme, che comunque sia sono quelle piccole cose che valgono veramente, cioè sono le piccole cose. Soprattutto se si tratta della famiglia (Id 125\_FG).

Giovanni: Durante la pandemia, dato che i miei genitori non lavoravano, io stavo in Dad, avevamo diciamo molto più tempo per conversare, per dialogare di tutti quanti i vari aspetti. Quindi sì, diciamo ho... non riscoperto, perché non lo avevo mai scoperto, ho scoperto in quel periodo il dialogo, appunto, con i miei familiari che prima era quasi pressoché inesistente (Id 129\_FG).

Abbiamo cercato, per quello che era possibile, di inventarci delle cose come cucinare, fare il cineforum, eccetera. Creare anche qualche occasione con i parenti o con le persone dell’associazione persone down, seppure a distanza, però, creare delle occasioni di incontro per rompere un po’ questo isolamento (Id 152\_int fam).

Sui tre nuclei di risultati rintracciati dall'analisi delle interviste e dei focus group si riscontra una generale convergenza di pareri, quando si pongono a confronto le rappresentazioni dell'esperienza della didattica digitale *indoor* veicolate dagli studenti e dai docenti: i primi, direttamente coinvolti nell'organizzazione della scuola da casa e inseriti nelle proprie particolari trame familiari; i secondi, spettatori della reazione, variegata e non univoca, degli studenti alla didattica *indoor*. Sul punto, docenti e studenti, nelle loro dichiarazioni, pongono in risalto gli aspetti non sempre positivi della *porosità dei confini* scuola-famiglia.

Tab. 6<sup>7</sup> – *Analisi degli impatti – Area del sistema e delle relazioni all'interno della famiglia/stakeholder\*Fase temporale*

Modalità	Impatto per stakeholder*Fase temporale			Impatto nel tempo (inter-stakeholder): rappresentazioni convergenti/non convergenti
	Docente	Studente	Genitore	
Porosità dei confini scuola-famiglia	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: alta/in aumento	Dad/Ddi: non rilevata	Docente = studente
	In presenza: annullata	In presenza: annullata	In presenza: non rilevata	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	//	
Sovraccarico di responsabilità familiari a carico degli studenti	Dad/Ddi: alto/in aumento	Dad/Ddi: alto/in aumento	Dad/Ddi: non rilevato	Docente = studente
	In presenza: annullato	In presenza: annullato	In presenza: non rilevato	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	≠	≠	//	
Legame familiare (rafforzato)	Dad/Ddi: non rilevato	Dad/Ddi: alto/in aumento	Dad/Ddi: alto/in aumento	≠
	In presenza: non rilevato	In presenza: alto/stabile	In presenza: alto/stabile	
Impatto nel tempo (intra-stakeholder)	//	=	=	

Tra le conseguenze, non di certo positive, dettate dalla fruizione della didattica *indoor*, per docenti e studenti, si rileva il *sovraccarico di responsabilità familiari* sui giovani. Il *rafforzamento del legame familiare* rappresenta, in-

<sup>7</sup> Le modalità di lettura e interpretazione della tabella sono state esplicitate nella nota n. 2.

vece, il rovescio della medaglia della condizione di precarietà vissuta durante la pandemia; una conquista che ha generato importanti cambiamenti sul modo di vivere e valorizzare il tempo trascorso in famiglia, quest'ultima specchio di una realtà sociale complessa che viaggia a ritmi sempre più accelerati.

## 7. Riflessioni conclusive

La rappresentazione dei risultati, veicolata nei paragrafi precedenti, ha seguito un'impostazione teorico-metodologica raffinata che ha avuto il merito di collocare la concettualizzazione del complesso eterogeneo degli impatti sociali della didattica digitale all'interno della tanto recente quanto apprezzata riflessione valutativa sulle prospettive future dell'*analisi dell'impatto*, a ragion veduta considerata una sfida per i valutatori che prescelgono, in fase di costruzione del disegno della ricerca, metodi partecipativi di indagine valutativa (Stame, 2012; 2020).

Secondo Nicoletta Stame, la definizione di impatto fornita dall'Ocse (2002: "effetto a lungo termine, positivo e negativo, primario e secondario, previsto o impreveduto, prodotto direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo"), e poi ripresa da Stern (2016), andrebbe assunta come punto di riferimento dai valutatori che si occupano di analizzare gli effetti sociali di politiche complesse, il cui tratto caratterizzante è dato proprio dall'incertezza relativa agli esiti. Seguendo tale matrice, la ricostruzione degli impatti della didattica digitale sulla dimensione relazionale ha consentito di portare alla luce risultati molto interessanti, alcuni dei quali inaspettati e impreveduti. Dalla ricostruzione dei cambiamenti generati dalla didattica digitale sulle geometrie relazionali nella scuola e tra la scuola e le famiglie, si è avuto modo di evidenziare quanto la didattica digitale, prima e dopo la pandemia, abbia avuto un effetto variabile sul rafforzamento delle relazioni sociali; più nel dettaglio, le dinamiche di intensione/estensione degli scambi sociali (di natura emotiva, partecipativa, empatica o legata alla realizzazione della didattica) tra docenti-studenti/studenti-studenti/scuola-famiglia/entro la famiglia, sono dipese da un set di condizioni antecedenti la pandemia. Tra queste: il background socio-economico degli studenti, le infrastrutture digitali disponibili nelle abitazioni private, la numerosità dei componenti della famiglia e il carico (a volte, il sovraccarico) degli impegni di cura sui giovanissimi.

Tra gli effetti in controtendenza rispetto alle attese, e che assumono rilievo a fronte dell'intensificazione di stati di disagio emotivo dovuti all'isolamento forzato delle misure restrittive in pandemia, è doveroso citare



l'impatto positivo prodotto dalla didattica digitale sugli studenti con fragilità socio-emotive; l'introduzione delle nuove tecnologie digitali in una didattica prettamente erogata a distanza (come la soluzione della distanza al 100% durante la prima fase della pandemia) ha innescato, tra questi tipi di studenti, una molla di riscatto sociale, facilitando il rafforzamento delle proprie competenze culturali e sociali e tracciando la via per ritrovare il proprio posto all'interno del microcosmo scuola. Per questi stessi studenti, il rientro in presenza, ha aperto un capitolo di nuove consapevolezze e conquiste, sociali e relazionali.

Questi risultati consegnano delle istanze molto importanti agli attori del processo decisionale scolastico; senza dubbio "la scuola è presenza, è stare insieme, è toccarsi con mano" (Id 46\_Int doc); tuttavia, come riportano i risultati sopra discussi, sul piano socio-relazionale la didattica digitale ha offerto luoghi e opportunità, seppur inediti, di stare insieme; ha rappresentato uno spazio in cui ritrovare e confermare la propria identità, superando la timidezza e la ritrosia nell'esprimere le proprie opinioni; ha garantito il diritto alla scuola, e quindi alla socialità, a quegli studenti che, anche quando è stata ripristinata la presenza, si sono dovuti assentare per periodi di tempo prolungati (per il contagio da Covid; per motivi gravi di salute); in definitiva, ha rafforzato le condizioni di inclusività all'interno della scuola.

## Riferimenti bibliografici

- Amodeo M., Castelli I. (2021), "Rischio emotivo e scuola protettiva nell'esperienza pandemica: osservazioni e riflessioni per la professione insegnante", *Dirigenti Scuola*, 40, pp. 174-184.
- Arsena A. (2021), "Il patto educativo nelle dinamiche della Dad: un'opportunità per la responsabilità genitoriale?", *Dirigenti Scuola*, 40, pp. 32-49.
- Azevedo J.P., Hasan A., Goldemberg D., Iqbal S.A., Koen G. (2020), "Simulating the potential impacts of Covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates", *Policy Research Working Paper No. 9284*, World Bank, Washington, DC, testo disponibile al link: <http://pubdocs.worldbank.org/en/798061592482682799/covid,-and-education-June17-r6.pdf>, consultato il 15 gennaio 2021.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte d'attesa*, Studium, Roma.
- Bertocchi L., Vecchio R., Sorbello S., Correale L., Gentile L., Buzzachera C., Gaeta M., Odone A. (2021), "Impact of the Covid-19 pandemic on physical activity among university students in Pavia", *Northern Italy. Acta Biomed*, Dec 10, 92(S6): e2021443, doi: 10.23750/abm.v92iS6.12232.

- Bonafede P. (2021), “A time of Madness: il tempo della pandemia nei racconti degli adolescenti”, *Studium Educationis – Rivista semestrale per le professioni educative*, 2, <https://doi.org/10.7346/SE-022021-07>.
- Con i Bambini (2020), “Lo svantaggio digitale dei ragazzi che vengono da famiglie in disagio”, *Open Polis Minireport*, 94, pp. 1-15.
- D’Addelfio G., Albanese M. (2021), “Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19”, *Dirigenti Scuola*, 40, pp. 11-31.
- Decreto ministeriale n. 39 del 26/6/2020, “Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”, testo disponibile al link: <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/06/26/decreto-ministeriale-adozione-pianoscuola-a-s-2020-2021>, consultato il 15 gennaio 2021.
- Decreto ministeriale n. 89 del 7/8/2020, “Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al decreto del ministro dell’Istruzione 26 giugno 2020, n. 39 e Linee guida”, testo disponibile al link: <https://www.istruzioneer.gov.it/2020/08/07/linee-guida-sulla-didattica-digitale-integrata>, consultato il 15 gennaio 2021.
- Emiliani F. (2009), *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*, il Mulino, Bologna.
- Giovannella C., Passarelli M., Persico D. (2020), *Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers’ perspective*, testo disponibile al link: [https://www.researchgate.net/publication/343127257\\_Measuring\\_the\\_effect\\_of\\_the\\_Covid-19\\_pandemic\\_on\\_the\\_Italian\\_Learning\\_Ecosystems\\_at\\_the\\_steady\\_state\\_a\\_school\\_teachers'\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers'_perspective).
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Bantam Doubleday Dell, New York; trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*, il Mulino, Bologna, 1997.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020), “The difference between emergency remote teaching and online learning”, *Educause Review*, 27, testo disponibile al link: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, consultato il 15 gennaio 2021.
- Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, testo disponibile al link: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.
- Invalsi (2021), *Rilevazione nazionale degli apprendimenti 2021. La rilevazione dell’a.s. 2020/2021: primi risultati*, Invalsi, Roma.
- 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”, *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (36), pp. 3-25.
- Mincu M., Locatelli R. (2020), “Dietro lo schermo del PC i problemi della nostra scuola”, *www.lavoce.info*.

- Montanari M. (2021), “La scuola ai tempi del Coronavirus: esperienze, narrazioni, emozioni, riflessioni”, *Journal of Health Care Education in Practice*, 3 (1), pp. 99-104.
- Oecd (2020a), *The impact of Covid-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings*, sito disponibile al link: <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusionsupporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8>.
- Oecd (2020b), *Learning remotely when schools close: how well are students and schools prepared? Insights from PISA*, testo disponibile al link: [https://www.oecd.org/en/publications/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa\\_3bfda1f7-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa_3bfda1f7-en.html).
- Ranieri M. (2020), “La scuola dopo la Dad. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione”, *Studi sulla formazione*, 23 (2), pp. 69-76.
- Rivoltella P.C. (2021), “La scuola e il digitale prima, durante e dopo l’emergenza”, *Eas*, aprile, pp. 4-10.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), “Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale”, in P. Rivoltella, P. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l’educazione*, Pearson Italia, Milano, pp. 1-18, testo disponibile al link: <https://publicatt.unicatt.it/handle/10807/131366>.
- Roncaglia G. (2020), *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Laterza, Roma-Bari.
- Sird – Società italiana di ricerca didattica (2020), *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19*, testo disponibile al link: [https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf).
- Stame N. (2020), “Valutazione d’impatto sociale committenti, enti di terzo settore e valutatori”, *Rivista Impresa Sociale*, 4, testo disponibile al link: <https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/valutazione-impatto-sociale-committenti-e-valutatori>.
- Stern E. (2016), *La valutazione d’impatto. Una guida per committenti e manager*, FrancoAngeli, Milano.
- Stern E., Stame N., Davies R., Befani B. (2012), “Broadening the Range of Designs and Methods of Impact Evaluation”, *Dfid Working Paper*, 38, pp. 1-127.
- Vicari S., Di Vara S. (a cura di) (2021), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L’impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento.

## 6. *Le dimensioni narrative della didattica digitale attraverso lo sguardo dei suoi protagonisti. Un'applicazione di analisi statistico-testuale*

di Fiorenza Deriu, Raffaella Gallo\*

### 1. Introduzione

La pandemia da Sars-Covid-19 ha avuto in Italia un impatto senza precedenti sul sistema scolastico e dell'istruzione di ogni ordine e grado. Le misure di isolamento sociale (lockdown), introdotte nel marzo 2020, resesi necessarie per contenere la diffusione del virus, hanno costretto scuole e università a fare i conti con il grave ritardo nel processo di digitalizzazione, sollecitato da più parti a livello internazionale (Bruschi, 2021; Batini *et al.*, 2020); con la limitata capacità di adottare politiche inclusive (Cingarotto *et al.*, 2021), di ri-progettare la didattica (Batini *et al.*, 2020) e di ridefinire l'organizzazione scolastica in un contesto del tutto diverso.

L'ingresso massiccio delle nuove tecnologie nella didattica quotidiana ha rappresentato una sfida e un'opportunità (mancata?) al contempo. La maggior parte delle scuole ha dovuto fare i conti con la mancanza di idonei strumenti di *Information and Communication Technology* (Ict), indispensabili per sostenere connessioni online stabili e prolungate e per consentire lo svolgimento regolare delle lezioni (Lim, tablet); con il gap formativo dei docenti rispetto a metodologie innovative di didattica, che avrebbero consentito loro di trarre vantaggio dall'utilizzo delle nuove tecnologie; con l'inadeguatezza delle scelte riorganizzative sia durante la pandemia, sia al momento del graduale rientro in presenza. La pandemia ha trovato la scuola impreparata di fronte a questa sfida che ha portato con sé l'aumento di disuguaglianze socio-economiche, linguistiche e degli studenti con diverse abilità, divenute durante la Dad ancor più evidenti (Batini *et al.*, 2020).

\* Il capitolo è il risultato della riflessione congiunta delle autrici. Nello specifico, è possibile ripartire la titolarità dei paragrafi nel seguente modo: Fiorenza Deriu ha redatto i parr. 1, 4 e 5, Raffaella Gallo ha redatto i parr. 2 e 3.

Non sempre, non comunque, ma certamente in molti casi e in modo non omogeneo sul territorio.

Lo studio presentato in questo capitolo si propone di indagare l'esperienza della didattica a distanza (Dad) e nella fase di rientro in presenza a partire dalle narrazioni fatte dai suoi principali protagonisti: studenti, docenti e genitori. Attraverso l'analisi del linguaggio utilizzato nel corso dei 41 focus group condotti con 191 studenti, delle 108 interviste in profondità a insegnanti di alcune delle scuole coinvolte nella ricerca, e delle 12 interviste ad alcuni genitori degli studenti coinvolti nella ricerca si è cercato di individuare i temi caratteristici riconducibili alle diverse sfaccettature del fenomeno.

Il framework concettuale di riferimento alla base dei focus group e delle interviste in profondità comprende dimensioni riconducibili alla digitalizzazione della didattica; ad aspetti organizzativi delle attività scolastiche; alla sperimentazione di metodologie didattiche innovative; alla dimensione relazionale docente/studente e tra studenti; alla valutazione dell'apprendimento; nonché all'uso del tempo libero e al cambiamento intervenuto negli stili di vita di docenti e studenti. Le sollecitazioni alle quali i protagonisti di questa inattesa quanto straordinaria esperienza sono stati sottoposti nel corso dei focus group e delle interviste si prefiggevano di far emergere aspetti della didattica digitale meno evidenti e ancora non intercettati, in relazione al periodo di lockdown così come a quello di graduale rientro in presenza.

Pertanto, lo scopo di questo studio è consistito nella ricerca condotta sulla trama del linguaggio di quelle dimensioni concettuali inesprese e inesplorate che un approccio metodologico quantitativo al dato qualitativo può consentire. L'utilizzo delle tecniche di analisi lessico-metrica e testuale si sono rivelate particolarmente appropriate per mettere in luce aspetti di questa esperienza non ancora sufficientemente presi in considerazione e che sono alla base di gran parte del disagio psicologico e della fragilità emotiva con cui molti studenti convivono ancora oggi, e della fatica con cui la scuola superiore in Italia continua a fare i conti, per intraprendere percorsi innovativi capaci di valorizzare le opportunità offerte dalle nuove tecnologie nella, e per la didattica.

## **2. Pretrattamento del testo e validazione del *corpus***

Prima di procedere illustrando i dati emersi dall'analisi statistico-testuale, è utile fare qualche precisazione sulle necessarie operazioni di preparazione e pre-trattamento del *corpus*, orientate da preliminari esplorazioni del testo:

- eliminazione dei caratteri numerici ritenuti non rilevanti a seguito di una prima analisi esplorativa e ricodifica di quelli che potessero avere una

qualche valenza analitica (per es. riferimento a indicazioni orarie o a intervalli temporali, usati per descrivere determinati situazioni o scandire i momenti ritenuti importanti per i parlanti);

- individuazione e trattamento di acronimi e denominazioni ricorrenti per renderle omogenee nel *corpus* (denominazioni estese ricondotte al loro acronimo/denominazione ridotta – per es. “didattica a distanza” ricodificato in “Dad”, “lavagna interattiva” ricodificato in “Lim” ecc.).

Per rendere più precisa l’analisi statistico-testuale, inoltre, si è proceduto con un’estrazione dei segmenti ripetuti caratteristici del contesto discorsivo (per es. “registro elettronico”, “lezione in presenza”, “lezione a distanza” ecc.) e, successivamente, gli n-grams con un numero di occorrenze pari o superiore a 10 sono stati ricodificati come *multi-words*, al fine di consentire il loro riconoscimento all’interno del dizionario del *corpus* (lessicalizzazione).

Dopo la fase di pre-trattamento del testo e dopo aver sottoposto il *corpus* ai processi di lessicalizzazione, parsing e di normalizzazione automatica, si è ottenuto un *corpus* di medio-grandi dimensioni che conta complessivamente 489.186 occorrenze (*tokens*), 18.711 forme grafiche diverse (*types*) e 8.530 hapax.

Tab. 1 – Misure lessicometriche del corpus

Misure lessicometriche	Valori
N. testi	161
N. occorrenze (N ovvero <i>tokens</i> )	489.186
N. forme (V ovvero <i>types</i> )	18.711
N. hapax*	8.530 – 1,74% delle occorrenze; 45,59% delle forme
N. di occ. medie per testo	3.038,42
Type/Token Ratio (TTR)**	3,82
Legge di Zipf***	1,3
Indice di Giraud****	45,58

\* Gli hapax sono le forme grafiche che appaiono una sola volta nel testo e dovrebbero essere inferiori al 50% di tutte le forme grafiche del *corpus*.

\*\* L’indice TTR è il rapporto tra le forme grafiche e le occorrenze del *corpus*, secondo la formula  $V/N \cdot 100$ . Un *corpus* si considera adeguato per l’analisi lessicometrica se il suo valore è inferiore al 20%.

\*\*\* La legge di Zipf tiene conto della relazione tra rango e frequenza delle parole, la frequenza è infatti inversamente proporzionale al rango secondo un coefficiente di accrescimento costante. Tale legge è stata formulata con la seguente equazione  $f \cdot r = c$ , dove  $f$  = occorrenze,  $r$  = rango e il coefficiente  $c$  risulta ben approssimato dalla formula  $\log N / \log V$ . Valori uguali o inferiori a 1,3 indicano una buona ricchezza lessicale del testo.

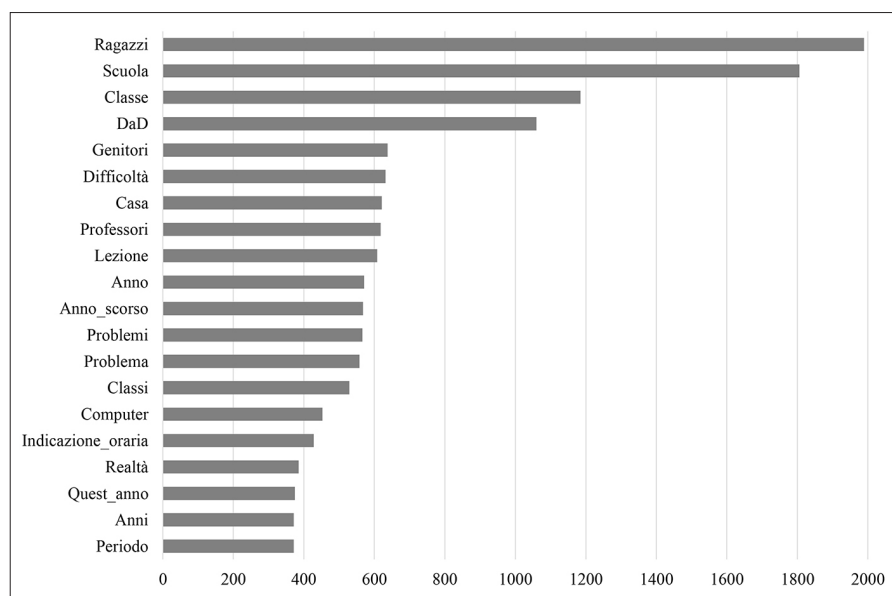
\*\*\*\* L’indice di Giraud misura la ricchezza lessicale di un *corpus*. Calcolato secondo la formula  $VN$  risente in misura minore rispetto al TTR dell’ampiezza del *corpus*, in quanto, al denominatore pone la radice quadrata delle occorrenze. Valori superiori alla soglia di 22 indicano una maggiore ricchezza lessicale (Giuliano, 2004).

Il calcolo delle principali misure lessicometriche (tab. 1), conferma l'adeguatezza del *corpus* per un trattamento automatico del testo, che, in questa prima analisi, si è deciso di non lemmatizzare per consentire una migliore disambiguazione dei termini omonimi<sup>1</sup>.

### 3. Protagonisti, luoghi e contesti della didattica digitale

Una prima esplorazione del *corpus*, che consente di delineare i tratti tematici generali che lo caratterizzano, è stata fatta attraverso lo studio del suo vocabolario. Si sono osservate, in particolare, le *parole tema* del testo, ovvero le parole piene (ricche di significato) più frequenti, distinte per categoria grammaticale (Pos), al fine di ottenere un'analisi più approfondita.

Fig. 1 – Elenco dei primi 20 sostantivi e frasi nominali più frequenti



L'analisi dei 20 sostantivi e frasi nominali più frequenti tra le parole tema che caratterizzano il *corpus* (fig. 1) richiamano: gli attori che hanno vissuto a pieno le costrizioni come i vantaggi prima della didattica a distanza

<sup>1</sup> La lemmatizzazione riduce la forma flessa delle parole al lemma corrispondente, ovvero, alla sua unità semplice lessicale (vocabolo). Normalmente, nella lingua italiana si trasformano i sostantivi e gli aggettivi alla forma singolare maschile e i verbi all'infinito.

e poi della didattica digitale integrata (*ragazzi, genitori, professori*), i luoghi (*scuola, classe, casa*), specifiche circostanze e contesti (*Dad, lezione, computer*), specifici riferimenti temporali (*anno, anno scorso, indicazione oraria, quest'anno, periodo, anni*) e il riferimento generale alle difficoltà incontrate (*difficoltà, problemi, problema, realtà*).

Per disegnare un quadro più dettagliato dei principali contenuti del testo, a nostro avviso, è utile fare un approfondimento sui discorsi che si delineano intorno alle parole pivot che indicano i protagonisti del contesto osservato: *ragazzi, genitori, professori*.

Ricordando che questa prima analisi tratta un *corpus* non lemmatizzato (nel vocabolario sono presenti diverse flessioni originarie delle parole, per es. plurale e singolare, maschile e femminile ecc.), un elemento immediatamente osservabile è l'uso della forma plurale delle parole più frequenti che richiamano gli attori principali – pur essendo presenti nel *corpus* anche delle forme al singolare che indicano i medesimi soggetti ragazzo/a, professore/professoressa, padre/madre, l'occorrenza delle forme al plurale è nettamente superiore di quelle al singolare. Un utilizzo così prevalente del plurale suggerisce l'adozione di una visione d'insieme che richiama una dimensione collettiva e una consapevolezza dell'esperienza condivisa dai principali attori coinvolti. In altre parole, si fa riferimento all'esperienza della collettività prima che a quella del singolo. Inoltre, è da sottolineare che le tre parole tema *ragazzi, genitori e professori* e le loro forme flesse sono utilizzate da tutte le tipologie di soggetti intervistati (studenti, docenti e membri delle famiglie), anche se ovviamente in misura diversamente significativa da ognuna, come emergerà dall'analisi delle specificità<sup>2</sup>.

Tale elemento suggerisce che da parte di ciascun gruppo ci sia una riflessione, seppur il più delle volte in ottica negativa, sul ruolo e sull'esperienza del gruppo alter e, quindi, l'emergere di un'interdipendenza delle prospettive e delle esperienze vissute durante la didattica a distanza. La narrazione, dunque, non appare esclusivamente ego-riferita, cosicché ogni categoria parla solo del proprio vissuto, ma anche consapevole rispetto al comportamento e all'esperienza del gruppo alter.

<sup>2</sup> L'analisi delle specificità consente di estrarre il linguaggio specifico di un sub-testo individuato secondo le modalità di una variabile classificatoria detta chiave di partizione. In particolare, sono definite parole *specifiche* quelle che in una parte del testo hanno un'alta probabilità di sovra-utilizzo rispetto all'intero *corpus*, sulla base di un test statistico (Bolasco, 2021). Nell'analisi del *corpus* trattato, si è utilizzata la fonte dell'intervista come chiave di partizione con le seguenti modalità: focus group studenti, interviste ai docenti, interviste alle famiglie. In questo modo, l'analisi ha individuato il linguaggio specifico delle diverse categorie di intervistati (studenti, genitori, insegnanti).



Come accennato, però, attraverso lo studio del linguaggio specifico dei differenti parlanti, è possibile rilevare una diversa propensione a valutare o tenere conto delle esperienze degli alter group. In particolare, gli studenti nella loro narrazione fanno prevalentemente riferimento ai docenti, al gruppo dei pari e, in misura minore alla famiglia (tra le parole più specifiche troviamo *professori/prof/professore*, *persona* utilizzata in modo descrittivo per indicare se stessi o altri studenti, *compagni di classe*, *madre*, *sorella*), con descrizioni di fatti vissuti in prima persona ma, in un certo senso, usati per fare delle generalizzazioni. I membri della famiglia, dal canto loro, offrono un racconto specifico molto più personale (tra le parole più specifiche, infatti, troviamo diversi nomi propri), che richiama maggiormente la dimensione casalinga della didattica in riferimento al comportamento dei figli durante le ore di lezione e a questioni organizzative legate alla condivisione forzata degli spazi (altre parole più specifiche sono *figlia*, *figlio*, *marito*, *smart working*). In ultimo, il linguaggio specifico dei docenti mette in evidenza un approccio narrativo e valutativo olistico, che tiene maggiormente conto delle dinamiche che hanno interessato tutti gli attori coinvolti e, per questo, tra le parole più specifiche ritroviamo molti termini che richiamano tutti i protagonisti interessati in vario modo dalla Dad *ragazzi/ragazzo*, *studenti*, *alunni*, *classi*, *quinta*, *quarta* (tre termini intesi con riferimento ai gruppi-classe), *colleghi/collega*, *docente*, *famiglie*, *genitori*.

Dal punto di vista tematico, l'analisi delle concordanze<sup>3</sup> evidenzia come attorno alle parole che richiamano gli attori protagonisti si definisce un discorso che mette in risalto specifici aspetti, dinamiche e condizioni relative a ciascuna categoria di soggetti.

Quando si fa riferimento agli studenti (frammenti di testo che contengono la parola *ragazzi*) si richiamano, innanzitutto, alcuni elementi sulla partecipazione alla didattica online: scarsa concentrazione e difficoltà a mantenere l'attenzione lamentate sia dai docenti che dagli studenti; comportamenti scorretti durante le prove di verifica o le ore di lezione e circostanze di collegamento da luoghi poco idonei, elementi prevalentemente richiamati dai docenti, come emerge anche dallo studio del linguaggio specifico.

Dall'analisi emergono anche rilevanti aspetti, sottolineati da tutti gli attori coinvolti, relativi all'impatto della Dad rispetto al tempo effettivo dedicato alla didattica e alla maggiore efficacia nell'insegnamento di alcune nozioni/temi/materie, all'ambivalenza della Dad ritenuta una virtù o un limite a se-

<sup>3</sup> L'analisi delle concordanze fornisce la collezione di co-testi – gli intorni destro e sinistro – di una selezionata parola *pivot*. Tale analisi è utile per disambiguare i termini e discernere il significato reale di ogni occorrenza di una parola (Bolasco, 2021).

conda delle condizioni specifiche di partenza dei singoli studenti (accesso alla tecnologia, livello economico, condizioni di fragilità individuali ecc.).

Con particolare evidenza, inoltre, emerge un'importante dimensione sociale, che si esprime con diverse sfaccettature emotive, relazionali e comunicative, fortemente intrecciate tra loro. A tal proposito, si sottolinea una sorta di diffidenza e incomprensione da parte dei docenti nei confronti degli studenti, confermata in qualche misura da ambo le parti. Emerge, inoltre, un'ambivalente situazione di disagio emotivo provato dagli studenti che hanno vissuto, da una parte, stati d'ansia legati al ritorno in presenza, dall'altra, un desiderio di ritorno in presenza per colmare delle lacune nella socializzazione, sia tra pari che con il corpo docenti, dovute alla distanza fisica e sociale. Tali condizioni, richiamate in diversa misura da tutte le categorie di soggetti coinvolti, vengono, inoltre, associate a diffuse difficoltà comunicative e di interazione – insegnanti, studenti e membri della famiglia lamentano un raffreddamento del dialogo sia tra pari che tra le generazioni. In merito alla dimensione relazionale, inoltre, l'analisi del linguaggio specifico degli studenti evidenzia ulteriori aspetti legati alla sfera amicale e del tempo libero (tra le parole significative troviamo *tempo libero*, *usciamo/esco/uscire*, *amici/amicizia*, *sport*, *insieme*), sottolineando con particolare enfasi quanto il periodo del lockdown e quello successivo delle restrizioni imposte dal coprifuoco abbiano impattato a livello relazionale ed emotivo sulle giovani generazioni.

Particolarmente interessanti sono anche gli elementi che emergono nel discorso che si costruisce intorno alla figura genitoriale (frammenti di testo che contengono la parola *genitori*). Docenti e studenti, seppur con sfumature diverse, ravvisano un aumento della presenza dei genitori sia in un'ottica di controllo sia di interferenza con le attività scolastiche dei figli: da una parte, si lamenta un eccessivo monitoraggio attraverso la consultazione di piattaforme per la didattica (per es. RE e Classroom), quindi, un controllo che potremmo definire "indiretto"; dall'altra parte, i docenti lamentano un'eccessiva intromissione dei genitori nelle attività dei figli (fare i compiti al posto loro, facilitarli di nascosto durante le prove di verifica ecc.), quindi, un intervento "diretto" sulle azioni scolastiche dei figli – aspetto confermato anche dall'analisi del linguaggio specifico. Nella narrazione sia di insegnanti sia di ragazzi, tali azioni sono spesso collegate a un atteggiamento giustificazionista dei genitori (difficoltà Dad, difficoltà materiali in casa con dispositivi e spazi) e a un aumento della complicità genitore-figlio durante il lockdown.

Un'invasiva presenza e controllo dei genitori è percepito anche nei confronti degli insegnanti che lamentano un'osservazione continua da parte loro, spesso nascosta, durante le lezioni. Tale atteggiamento, congiuntamen-

te a una diminuzione del dialogo diretto favorito dalle limitazioni fisiche del lockdown e dalla facilità d'uso di determinate piattaforme e mezzi di comunicazione (RE, chat ecc.), sembrerebbe aver creato, in talune estreme circostanze, un rapporto disfunzionale tra docenti e genitori.

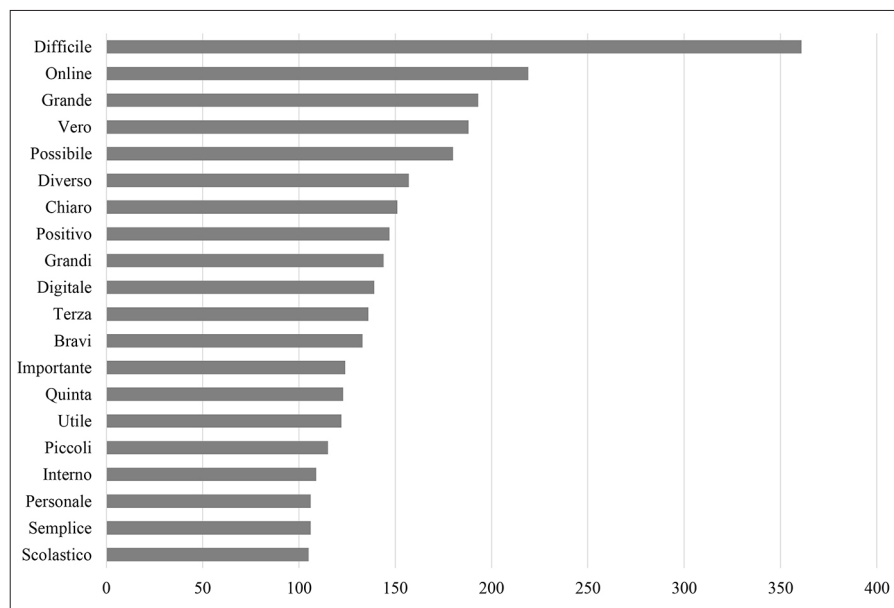
Tematiche molto simili a quelle finora richiamate, seppur con accenti e prospettive differenti a seconda dei parlanti, emergono anche nel discorso che si costruisce intorno alla figura del docente (frammenti di testo che contengono la parola *professori*). Innanzitutto, si ravvisa una generalizzata difficoltà di adattamento alla Dad da parte dei docenti, seppur ridotta per i professori più giovani, non solo in relazione ad aspetti tecnici (migliore gestione delle tecnologie) ma anche rispetto a una diversa flessibilità nell'uso di metodi didattici alternativi/innovativi. Un'opinione che emerge con particolare enfasi dall'analisi del linguaggio specifico dei docenti, con approfondimenti sui contesti d'uso del termine *colleghi*, il secondo più significativo in termini statistici.

Compare ancora una volta l'aspetto legato alla diffidenza nei confronti degli studenti, circostanza che ha determinato una chiusura da parte di questi ultimi (è usata in diversi casi l'espressione *chiudersi a riccio*) e un aumento delle manifestazioni di stati d'ansia. Tale aspetto è sottolineato dall'analisi del linguaggio specifico degli studenti che dichiarano espressamente questa percezione, ma emerge anche in forma indiretta dal racconto dei docenti e dei genitori. Si possono leggere frasi dalle quali traspare, da una parte, il timore dei professori di essere imbrogliati durante le verifiche o durante le lezioni, dall'altra, un atteggiamento critico dei genitori nei confronti dei docenti e accondiscendente nei confronti dei figli.

Proseguendo con l'analisi del vocabolario, osserviamo che tra i 20 aggettivi più frequenti (fig. 2), spicca nettamente la parola *difficile*, che caratterizza la descrizione del periodo scolastico vissuto, sia durante il lockdown che al rientro (totale o parziale) in aula. Altri aggettivi più generici sono utilizzati per descrivere in modo più generale il contesto: *online*, *digitale*, *scolastico*, *semplice* – quest'ultimo è inserito prevalentemente in frasi con una forma negativa, quindi, con polarità invertita (per es. “non è stato semplice”).

Si evidenzia, inoltre, l'alta frequenza dell'aggettivo *grande/i*, utilizzato con connotazione negativa soprattutto in riferimento al contesto scolastico-didattico (*grande/i* difficoltà, *grande* fatica, *grande* crisi, *grande/i* limite/i, *grandi* differenze ecc.), positiva in riferimento prevalentemente al contesto familiare (*grande* famiglia, *grande* collaborazione, *grande* vicinanza, *grande* impegno, *grandi* possibilità ecc.) o neutra per la descrizione degli spazi o delle persone (*casa grande*, *scuola grande*, *ragazzi più grandi* ecc.).

Fig. 2 – Elenco dei primi 20 aggettivi più frequenti

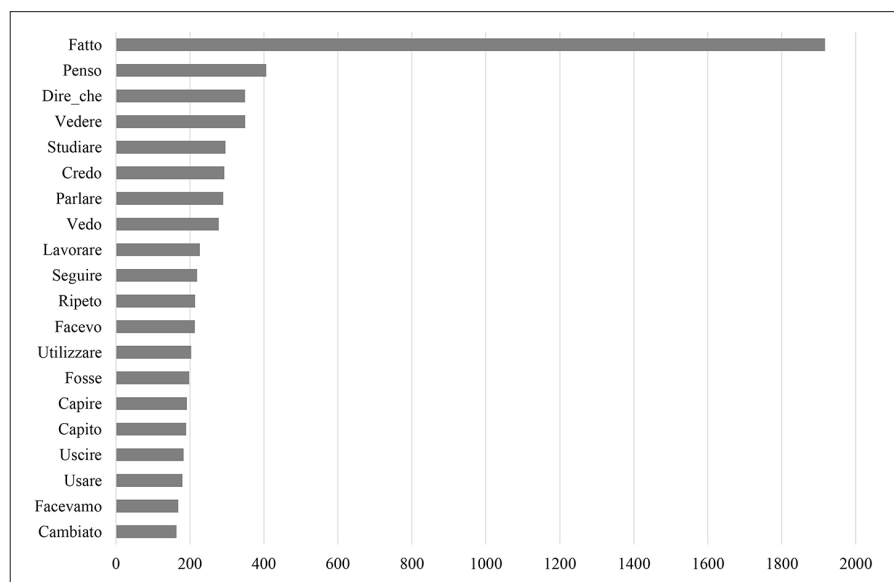


Per completezza, essendo parti del discorso che giocano un ruolo chiave nel testo, osserviamo anche la distribuzione dei verbi più frequenti nel *corpus*, seppur la loro analisi rinforza gli elementi già commentati in precedenza (fig. 3).

Oltre ai verbi tipicamente utilizzati nel discorso riflessivo (*penso, credo, vedo, ripeto, dire*), nella descrizione di azioni e circostanze (*fatto/facevo/facevamo, fosse*) e nel discorso valutativo (*capire/capisco, vedere*), è presente un gruppo di verbi che fanno riferimento agli aspetti specifici della Dad e della Ddi già richiamati (*studiare, lavorare, seguire, utilizzare, usare*). Sono presenti, inoltre, verbi che richiamano gli altri importanti aspetti che, come abbiamo visto, hanno caratterizzato il vissuto dei parlanti: l'aspetto relazionale molto sentito dagli studenti (*uscire* utilizzato in contesti d'uso che richiamano la vita sociale); l'aspetto logistico ricordato prevalentemente nelle interviste alle famiglie (*uscire* associato al riferimento di indicazioni orarie); quello comunicativo (*parlare*) sollevato da tutti i protagonisti; in ultimo, nella narrazione comparativa dei diversi periodi vissuti (lockdown e Dad, ritorno parziale in presenza in Ddi, ritorno in aula) emerge l'idea del cambiamento, inteso come modifica e/o evoluzione del contesto didattico (il verbo *cambiato* associato a sostantivi che fanno riferimento a strumenti peculiari della Dad quali *meet, piattaforma, didattica*) o delle circostanze individuali o collettive (*cambiato* associato con frasi nominali e sostantivi

quali *periodo, anno scorso, quest'anno, anni* che fanno riferimento a indicazioni temporali).

Fig. 3 – Elenco delle prime 20 forme verbali più frequenti



La scansione temporale e la valutazione comparativa dei diversi periodi, in particolare, appare ancora più evidente nel racconto degli studenti che probabilmente hanno risentito maggiormente delle diverse condizioni di partecipazione vissute (distanza completa, modalità blended e ritorno in presenza per tutti). Tale enfasi emerge, infatti, dall'analisi del loro linguaggio specifico che vede in *Dad, periodo, in classe, cambiato* tra le parole più caratterizzanti del discorso, le quali appaiono tra loro co-occorrenti.

L'analisi integrata del vocabolario del *corpus* e del linguaggio specifico dei parlanti ha permesso di evidenziare due diversi livelli del discorso: uno trasversale, che sottolinea gli aspetti comuni dell'esperienza e il sentimento comune di condivisione di tale esperienza; l'altro, più distintivo, che mette in luce le caratteristiche esperienziali, le prospettive peculiari dei diversi protagonisti (studenti, docenti e genitori/famiglie) riguardo determinati aspetti. In particolare, richiamando sinteticamente i dati più rilevanti, al di là delle naturali difficoltà incontrate durante il periodo emergenziale, dovute ai repentini e instabili cambi delle modalità didattiche, il terreno comune del discorso ha richiamato elementi quali la maggiore difficoltà di concentrazione durante la didattica a distanza, l'impatto di questa sulle metodologie e sui tempi della

didattica, le disparità che Dad può aver creato a seconda delle condizioni socio-economiche e personali di studenti e docenti.

Anche la dimensione relazionale e comunicativa è richiamata da tutti gli attori coinvolti, sottolineando il raffreddamento degli scambi comunicativi o la difficoltà di un dialogo armonioso, che ha talvolta dato adito a incomprensioni e tensioni relazionali. Altrettanto evidente dalle testimonianze di tutti i protagonisti è l'interferenza, più o meno rilevante, da parte dei genitori negli aspetti didattici durante la Dad.

Aspetti peculiari dei diversi protagonisti sono: la particolare importanza attribuita dagli studenti alla dimensione emotiva e sociale, sia interna sia esterna al contesto scolastico; la dimensione privata della Dad sottolineata dai genitori, che raccontano con maggiore enfasi il contesto "dall'altro lato dello schermo", quindi, l'ambiente fisico casalingo della Dad; in ultimo, la visione multi-prospettica che parrebbe caratterizzare maggiormente la valutazione dei docenti rispetto all'esperienza della Dad e della Ddi durante la pandemia.

#### **4. I tratti caratteristici delle narrazioni della didattica digitale attraverso la testimonianza dei suoi protagonisti**

Per approfondire l'analisi delle narrazioni dell'esperienza della Dad e della Ddi durante la pandemia, sono state create due partizioni del *corpus* originario: la prima, relativa ai focus group condotti con gli studenti; la seconda, costituita dai testi delle interviste ai docenti. A tale scopo è stata utilizzata la chiave di partizione relativa alla tipologia di intervistati. Si è deciso di non procedere all'analisi del *sub-corpus* testuale delle interviste ai genitori, in quanto il numero di occorrenze si collocava al di sotto della soglia minima fissata per il trattamento automatico di dati testuali. Su ciascuno degli altri due *sub-corpora* è stata condotta una cluster analysis, adottando il metodo di Reinert, basato su un algoritmo di classificazione gerarchica discendente, applicato ai segmenti testuali<sup>4</sup>. Il testo è stato lemmatizzato e la soluzione di ottimo locale risultante dall'applicazione dell'algoritmo ha fornito, oltre alla lista delle forme grafiche di ciascun cluster statisticamente significative, anche informazioni sulle modalità delle altre variabili illustrative del *corpus* associate significativamente a ciascuna classe.

Il primo *sub-corpus* analizzato riguarda i focus group condotti con gli studenti delle scuole del campione – nella tab. 2 sono riportati alcuni dati risultanti dal metodo di classificazione adottato. L'algoritmo è riuscito a clas-

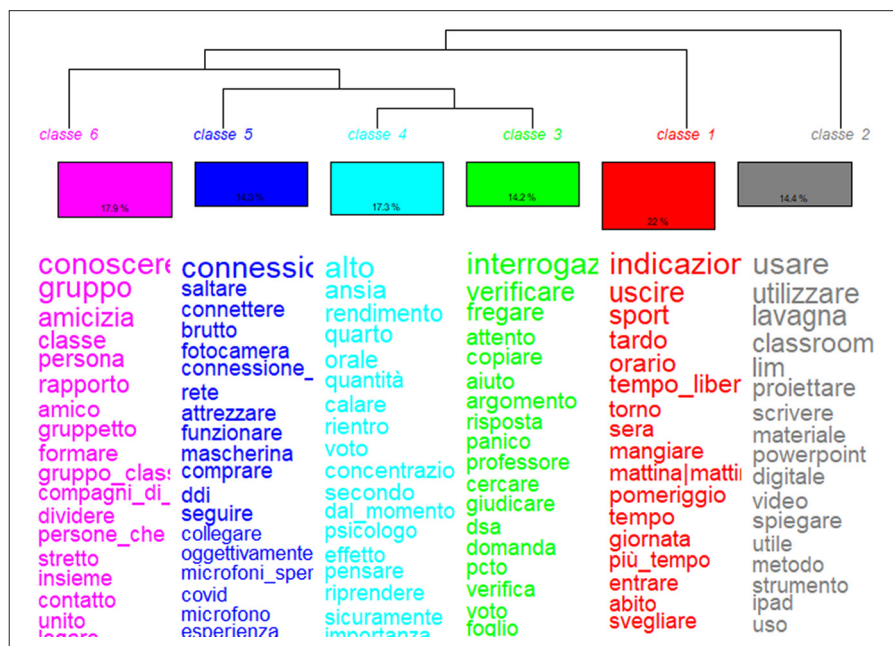
<sup>4</sup> Questo tipo di analisi è raccomandata quando i testi che compongono il *corpus* sono estesi.

sificare l'81% dei segmenti del *sub-corpus*, una percentuale ben superiore alla soglia del 75%, necessaria per stabilire la bontà di una partizione.

Tab. 2 – Misure di validazione della classificazione del sub-corpus dei focus group

Misure	Valori
Numero dei testi	41
Numero dei segmenti di testo	1.185
Numero delle forme grafiche	7.654
Numero delle occorrenze	122.490
Numero dei lemmi	4.443
Numero delle forme attive	3.952
Numero di forme attive con frequenza >=3	1.622
Media del numero di forme grafiche per segmento	103,37
Numero di cluster	6
960 segmenti classificati su 1.185 (%)	81,01

Fig. 4 – Dendrogramma e cluster di parole caratteristiche (val. % segmenti classificati in ciascun cluster)



Anche la distribuzione dei segmenti classificati nei 6 cluster individuati è molto equilibrata, variando tra il 14% dei cluster 2, 3 e 5 e il 22% del cluster

1 (fig. 4). L'osservazione del dendrogramma mette in luce la triplice polarizzazione di questa partizione che vede distinguersi nettamente tre cluster di parole: il numero 1, il 2 e il 6.

Il cluster 1 comprende lessie semplici, composte e complesse che rinviano alla scansione temporale delle attività quotidiane di studio e di tempo libero. *Indicazione oraria* è l'espressione che in fase di pretrattamento del *corpus* si è stabilito convenzionalmente di sostituire ai diversi orari specificati dagli studenti nel corso dei focus group. Gli studenti hanno, infatti, indicato l'*orario* di sveglia, l'orario di connessione per seguire le lezioni, per sostenere le interrogazioni, l'orario di *colazione*, *pranzo* e *cena*, l'orario in cui incontrarsi da remoto con i compagni e le compagne di classe durante il lockdown, per giocare alla playstation o parlare dei propri problemi, come in una sorta di "camera di decompressione". Tuttavia, l'indicazione oraria è utilizzata nella discussione dei focus group anche per rivolgere una severa critica all'organizzazione degli orari di *entrata e uscita* da scuola, fissati dalle dirigenze scolastiche nella fase di rientro parziale alla didattica in presenza (definita 50 e 50). Emerge, a tal proposito, come i nuovi orari della didattica mista non abbiano tenuto conto che un prolungato orario in presenza avrebbe comportato diverse difficoltà. Per molti studenti che praticavano uno sport, il rientro a casa nel tardo pomeriggio, ha comportato il dover abbandonare la pratica sportiva (sport) e vedere il *tempo libero* ridursi drasticamente; per altri, il prolungato orario di lezione in presenza ha costituito un problema per la difficoltà a mantenere la concentrazione per tante ore di seguito (anche 7 ore) dopo un periodo in cui l'attenzione era stata sollecitata molto poco; ma anche il ritrovarsi a dover studiare fino a tardi la sera (anche dopo cena) per completare i compiti assegnati. Gli studenti collegati a distanza si sentivano, inoltre, trascurati, registrando la maggiore attenzione dei professori per coloro che erano in aula. Queste considerazioni sono caratteristiche delle testimonianze degli studenti iscritti a istituti a indirizzo tecnico professionale.

Il cluster 2, caratterizzato dalle testimonianze degli studenti del terzo anno delle scuole a indirizzo scientifico, mette a fuoco il tema dei dispositivi tecnologici utilizzati per la didattica a distanza. *L'utilizzo di piattaforme digitali* e delle *Lim* appare molto apprezzato dagli studenti al netto delle difficoltà di connessione e delle capacità dei docenti di utilizzarle al pieno delle loro potenzialità. Alcuni hanno lamentato la perdita di tempo prezioso per collegare alcuni dispositivi, come la *lavagna* del tablet, e l'instabilità delle connessioni che rendevano frammentaria la didattica, ostacolando il processo di apprendimento. Risulta importante l'uso piuttosto diffuso di Classroom per la distribuzione dei *materiali didattici*, l'assegnazione dei compiti e la loro restituzione, nonché la proiezione di *video* per introdurre argomenti nuovi, o



per fornire sintesi di lezioni svolte. Tuttavia, l'avvicinarsi dei docenti, con *metodi di insegnamento* diversi e una diversa capacità d'uso degli strumenti digitali necessari alla Dad, ha reso complesso lo studio e l'apprendimento degli studenti.

Dalle testimonianze dei ragazzi e delle ragazze emerge comunque la soddisfazione per la continuità che, in un discreto numero di casi, i/le docenti hanno dato all'utilizzo di alcuni *strumenti* al momento del rientro, parziale e totale, alla didattica in presenza: si pensi, per esempio, alla prosecuzione dell'utilizzo di Classroom, della predisposizione di presentazioni in PowerPoint, della messa a disposizione di video di sintesi e approfondimento. In altri casi, invece, il rientro alla didattica in presenza ha comportato un rapido ritorno al metodo tradizionale precedente, spegnendo l'entusiasmo degli studenti per una scuola più tecnologica e innovativa, in strumenti e metodi che, pur nella criticità della situazione pandemica, avevano fatto intravedere una scuola diversa.

Se i cluster 1 e 2, che caratterizzano rispettivamente le polarizzazioni positiva e negativa della prima dimensione del piano fattoriale della CA, rappresentano i temi più vicini agli studenti degli istituti tecnico-professionale e scientifici; il cluster 6, centrato sul tema delle relazioni, individuali e di gruppo, di conoscenza e amicizia, di solidarietà e conflitto, risulta associato agli studenti di liceo classico, linguistico, e scientifico del primo e secondo anno.

Nei racconti degli studenti è al centro il tema della *conoscenza* che, per chi si è trovato all'inizio del percorso formativo, con il sopraggiungere della pandemia e del periodo di lockdown, ha amplificato il senso di solitudine<sup>5</sup>. Tuttavia, in linea generale, le testimonianze raccolte, soprattutto tra gli/le studenti/sse del secondo anno, sembrano evidenziare il positivo impatto che la pandemia ha esercitato sulla capacità degli studenti di *fare gruppo*, di diventare *gruppo-classe*. La condivisione della comune esperienza, ha consentito alla conoscenza di trasformarsi in rapporti di *amicizia*, che sono proseguiti anche con il ritorno alla didattica in presenza. Non sempre, non comunque, ma in molti casi. Ricorrono i termini *legame*, *legare*, *unire* e *unito*, a sottolineare come le *divisioni* e i conflitti, che pure pre-esistevano tra i gruppetti della classe, siano stati neutralizzati dalla necessità di sostenersi a vicenda. Non solo. Il *legame* si è anche rafforzato con alcuni *professori*, che sono stati capaci di accompagnare gli/le studenti/esse nel corso dell'esperienza pandemica. Le distanze si sono ridotte, senza che questo comportasse confusione di ruoli.

Gli altri tre cluster, che costituiscono l'ulteriore articolazione del terzo ramo di classificazione, mettono a tema rispettivamente i momenti di verifi-

<sup>5</sup> Soprattutto se al primo anno del percorso formativo.

ca, i compiti in classe e le *interrogazioni* (cluster 3); gli stati emotivi che accompagnavano la valutazione (cluster 4); infine, le criticità derivanti dall'uso dei *dispositivi tecnologici* e delle misure di protezione al rientro a scuola (la mascherina) (cluster 5).

Il momento delle verifiche ha costituito senza dubbio una delle maggiori sfide della pandemia: non solo per gli studenti ma anche per i professori. Gli studenti hanno sofferto l'eccessiva *concentrazione* delle prove di apprendimento (*compiti in classe e interrogazioni*) in intervalli temporali limitati, a fronte di mesi in cui l'attività di studio era molto più "rilassata". Inoltre, le prove si svolgevano in un clima di sfiducia da parte dei professori che, ritenendo quasi certo che gli studenti *copiassero*, si trovavano a individuare soluzioni anche molto fantasiose per limitarne la possibilità. Motivo per cui, dai racconti emerge come si siano sviluppati nel corso della pandemia elevati stati di ansia, e crisi di panico, che sono perdurati anche al rientro in presenza, richiedendo per il loro superamento l'intervento di *terapeuti/e specializzati/e in psicologia*.

Tuttavia, il *rendimento* sembra aver risentito variamente di questi fattori: alcune testimonianze mettono in luce come il periodo della Dad abbia favorito processi di demotivazione durante la prima fase di lockdown ma un rendimento più alto perché era facile copiare, per poi condurre a un rendimento più basso, al rientro in presenza, per mancanza di una robusta preparazione di base e la necessità di sostenere prove tradizionali; altre evidenziano come la Dad abbia costituito l'opportunità per adottare un diverso metodo di studio, portando a migliori risultati di apprendimento e un più alto rendimento. Questa capacità di resilienza si rileva soprattutto tra gli/le studenti/esse di quarto e quinto anno, i/le più vicini/e all'esame finale di maturità, che nelle due annualità 2019/2020 e 2020/2021 è stato modificato nelle modalità di svolgimento<sup>6</sup>.

Ma c'è un altro aspetto da sottolineare, indotto dalla pandemia: la sua gravità, la sua diffusione a livello globale, il numero di vite che ha portato con sé, ha indotto alcuni giovani a ridefinire le priorità della loro vita, riducendo l'ansia per lo studio, la cui importanza è stata relativizzata rispetto a quanto in quei mesi si stava vivendo.

Infine, il cluster 5, associato prevalentemente alle testimonianze di studenti/esse del primo anno dei licei di scienze umane e linguistiche, mette in

<sup>6</sup> Nell'a.s. 2019/2020 è stata prevista una sola prova orale; nell'a.s. 2020/2021 la prova orale si articolava nella discussione di un elaborato scritto sulle materie caratterizzanti del percorso di studi consegnato un mese prima dell'esame; la discussione di un testo di letteratura italiana scelto dalla Commissione; la discussione di materiali proposti dalla commissione.

luce una serie di difficoltà di carattere tecnico che hanno caratterizzato la loro esperienza della Dad. Prima tra tutte l'instabilità delle *connessioni alla rete*; il contraddittorio rapporto con la *fotocamera* accompagnato spesso da imbarazzo; l'utilizzo del *microfono*; nonché, al rientro in presenza, l'uso della mascherina come misura protettiva "ingombrante".

Passando all'analisi del *sub-corpus* costituito dai testi delle interviste ai docenti, vale la pena evidenziarne la ricchezza e l'estensione. Si compone, infatti, di ben 108 testi, per un totale di oltre 380.000 occorrenze e 3.424 segmenti di testo, dei quali il 78% classificati in 6 cluster (tab. 3 e fig. 5).

L'osservazione del dendrogramma evidenzia due grandi gruppi tematici, riconducibili da una parte, all'impatto della pandemia sul metodo di insegnamento (cluster 3, 4 e 5); dall'altra, le interazioni con gli studenti, con i genitori e le famiglie, con la tecnologia (cluster 1, 2 e 6).

Tab. 3 – Misure di validazione della classificazione del sub-corpus delle interviste ai docenti

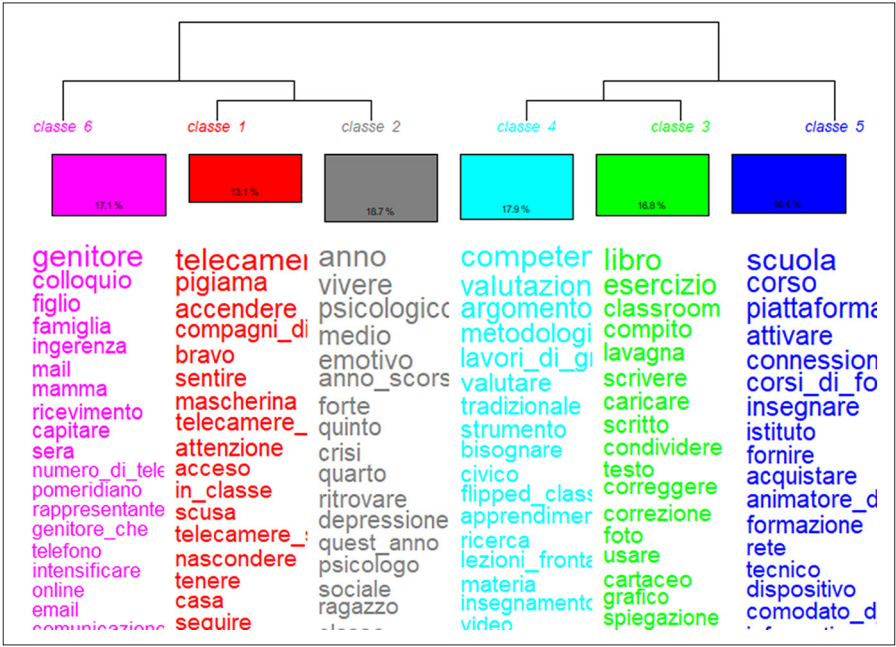
Misure	Valori
Numero dei testi	108
Numero dei segmenti di testo	3.424
Numero delle forme grafiche	16.219
Numero delle occorrenze	348.334
Numero dei lemmi	9.220
Numero delle forme attive	8.576
Numero di forme attive con frequenza $\geq 4$	2.553
Media del numero di forme grafiche per segmento	101,73
Numero di cluster	6
2.667 segmenti classificati su 3.424 (%)	77,89

Il cluster 5, associato statisticamente agli istituti tecnici e professionali, mette a tema il contributo e il sostegno che le istituzioni scolastiche hanno assicurato a docenti e studenti. Il quadro che emerge dalle testimonianze è sensibilmente variabile da scuola a scuola, e va da istituti (una minoranza) che già da tempo avevano avviato processi di *digitalizzazione della didattica* (a partire dall'uso del registro elettronico fino ad arrivare all'introduzione della figura dell'*animatore digitale*<sup>7</sup>) a istituti che hanno lasciato all'iniziativa dei docenti con proprie risorse individuali fronteggiare l'emergenza (uti-

<sup>7</sup> La figura dell'animatore digitale, prevista per legge, è stata introdotta con tempi diversi dalle varie realtà scolastiche, evidenziando una volta di più le disuguaglianze che permangono nel sistema educativo superiore.

lizzo di *connessioni private, tablet e PC personali*), passando per le scuole che hanno organizzato *corsi di formazione* per docenti e fornito supporto agli studenti per utilizzare le nuove *piattaforme digitali*, la Google Suite, lo spazio Classroom, per contenere l'impatto negativo della pandemia sull'anno scolastico in corso. Corsi di aggiornamento sulla didattica sono stati offerti dalle case editrici in contemporanea però allo svolgimento dei corsi, riducendone l'efficacia, per la limitata possibilità di riflettere su concrete modalità di implementazione e sperimentazione.

Fig. 5 – Dendrogramma e cluster di parole caratteristiche (val. % segmenti classificati in ciascun cluster)



Dalle testimonianze dei/delle docenti emerge come molte scuole abbiano fornito in *comodato d'uso* i-Pad e tablet agli studenti, per ridurre l'impatto derivante dalle disuguaglianze socio-economiche che la pandemia ha accentuato e che ha portato sia nell'a.s. 2019/2020, sia nel 2020/2021 a un considerevole aumento degli abbandoni.

Il cluster 4 mette a fuoco due questioni strettamente connesse tra loro: la ridefinizione del metodo di insegnamento, resa indispensabile con la Dad, per un efficace trasferimento di conoscenze e una soddisfacente costruzione e sviluppo di *competenze di base*; l'individuazione di eque ed efficaci moda-

lità di valutazione dell'apprendimento. Appare evidente come il cambio di passo nel metodo di insegnamento abbia richiesto l'introduzione di processi valutativi coerenti con i cambiamenti in atto. La Dad ha di fatto indotto l'adozione di soluzioni *didattiche innovative* sia in termini di strumenti sia di metodo che sono andate a integrarsi con *metodi più tradizionali* di insegnamento. Alle lezioni frontali e ai lavori di gruppo già diffusamente utilizzati, si aggiungono, integrandosi, tecniche di classe rovesciata (*flipped classroom*), lezioni dialogate, video-lezioni, approfondimenti individuali e di gruppo, l'utilizzo di piattaforme social per la predisposizione di prodotti originali. Anche l'educazione civica trova così una nuova strada per la sensibilizzazione a temi di attualità oggetto di discussione e dibattito. In questo rinnovato contesto anche il processo di *valutazione* cambia nel modo di essere concepito. La valutazione diventa un problema (*problema di valutazione*), non solo perché le condizioni fisiche non consentivano la piena trasparenza del processo (era facile copiare), ma anche perché i nuovi metodi di insegnamento richiedevano formule diverse di verifica dell'apprendimento. Ne è conseguito il ridisegno delle modalità di valutazione che sono state maggiormente *individualizzate*, non tanto e non solo per limitare il rischio che si copiasse, ma per tenere conto dello specifico percorso di ciascuno/a studente/ssa da riassumere in una *valutazione complessiva*. Il peso dei lavori di approfondimento individuale e dei lavori di gruppo è quindi cresciuto, perché il valore di quelle attività andava riconosciuto sotto molteplici aspetti. In tal senso, non rilevava soltanto la valutazione del docente ma anche la valutazione tra pari, espressa attraverso apposite metodologie dai/dalle proprie compagni/e di classe. Anche il metodo della classe rovesciata (*flipped classroom*) è stato utilizzato al contempo per la didattica e per la valutazione dell'impegno e dello sviluppo di una serie di *competenze trasversali*, che hanno costituito il vero valore aggiunto di questa esperienza. Dalle interviste dei/delle docenti emerge che, se è vero che la Dad ha limitato il trasferimento delle conoscenze producendo un impatto negativo sulla preparazione di base degli studenti; è altrettanto vero che ha amplificato le loro possibilità di sviluppo di competenze trasversali. Infine dal cluster 3, significativamente associato alle materie scientifiche insegnate al secondo e ultimo anno, in sezioni tradizionali di licei classici, emerge il diverso utilizzo di alcuni strumenti, come il libro, gli esercizi, i compiti scritti sia nella didattica sia in fase valutativa. Sebbene l'utilizzo del libro, in formato cartaceo o elettronico, sia confermato nella sua importanza, se ne rileva un diverso utilizzo: lo scopo del libro non è tanto quello di studiare a partire da quanto spiegato dal/dalla docente in aula; quanto quello di leggere un argomento prima della sua spiegazione, per poterlo illustrare al gruppo-classe e in quella sede discuterlo e verificarlo

con il/la docente. Questo metodo di insegnamento, la classe rovesciata, aiuta a recuperare e rinforzare l'attitudine alla lettura. Le testimonianze dei/delle docenti mettono in luce come prima della Dad gli/le studenti/esse tendessero a eludere la lettura del libro di testo, basandosi essenzialmente su quanto appreso in classe dalla spiegazione del/della docente.

Anche il ricorso agli esercizi è mutato nel periodo pandemico. Piuttosto che assegnare esercizi a casa, si è rafforzata la prassi di svolgere *esercitazioni guidate* durante la lezione a distanza; mentre nella fase di rientro parziale in presenza, il ricorso a *esercizi* caricati su Classroom ha consentito in alcuni casi di gestire gli studenti collegati da remoto, il cui lavoro veniva al termine del tempo assegnato corretto insieme ai/alle compagni/e in presenza per renderli pienamente partecipi della lezione. Classroom ha costituito senza dubbio lo spazio virtuale maggiormente utilizzato per la condivisione di materiale didattico, l'assegnazione di *compiti e caricamento di esercizi*, la loro *correzione*. Ma anche Google Moduli ha costituito una scoperta per molti docenti che hanno costruito dei veri e propri test di apprendimento e questionari con domande accompagnate da foto, video ecc.

Per quanto concerne il secondo gruppo di cluster, riconducibile alle interazioni dei/delle docenti con gli studenti, i loro genitori e la tecnologia (cluster 1, 2 e 6), si analizza il mondo lessicale del cluster 6, relativo al modo in cui si è ridefinito il rapporto scuola-famiglia.

Il primo aspetto che emerge da questo cluster, associato significativamente ai licei umanistici, consiste nella più attiva e frequente partecipazione dei *genitori ai colloqui* con i/le docenti. La necessità, durante il lockdown, e la possibilità, nel periodo di rientro in presenza, di svolgere il colloquio da remoto ha consentito a molti genitori di non prendere un giorno di permesso o di ferie per andare a ricevimento, intensificando così il rapporto con i/le docenti. Tuttavia, se da una parte, il ricevimento da remoto, tramite piattaforma Meet o Zoom, o anche meramente telefonico, ha avvicinato maggiormente le famiglie alla scuola; dall'altra, la riduzione delle distanze ha spesso condotto a un'ingerenza eccessiva nel lavoro dei/delle docenti, sui quali si sono scaricati pesanti stati d'ansia. La consultazione del registro elettronico si è fatta molto più frequente, le email dei genitori ai/alle docenti sono aumentate a dismisura per segnalazioni, a qualsiasi ora, anche di sera, di assenze registrate erroneamente, voti contestati, richieste di spiegazioni su voti assegnati. I contatti con le famiglie durante la pandemia hanno quindi raggiunto un livello di criticità elevato, tanto più che l'atteggiamento prevalente, riferito nelle interviste ai/alle docenti, era per lo più giustificativo del comportamento dei/delle figli/e, rendendo la gestione dei rapporti difficile da sostenere. I messaggi WhatsApp hanno invece costituito il canale comunicativo più effi-

cace sia nei gruppi genitori, sia tra i rappresentanti di classe e le coordinatrici didattiche, anche in questo caso con un'ingerenza che ha spesso superato i confini tra vita lavorativa e vita familiare.

Il cluster 2, caratterizzato dalle testimonianze di docenti del primo anno di materie scientifiche in sezioni sperimentali, il disagio psicologico registrato dai/dalle docenti sui/sulle loro studenti/esse, è riferito a un prima e a un dopo. *L'anno scorso* e *quest'anno* sono le due espressioni ricorrenti per mettere a confronto il *vissuto* passato e il presente. Il malessere *psicologico* derivante dal lockdown, dal distanziamento sociale e il graduale ritorno alla normalità ha lasciato profondi strascichi – forme *depressive, fragilità emotiva, difficoltà relazionali, isolamento* – ma ha anche accresciuto l'entusiasmo di molti studenti per la scuola. In numerose interviste si rileva la gioia del ritorno in presenza, l'entusiasmo nell'incontrare compagni/e docenti, ma anche il miglioramento di studenti che hanno scoperto un nuovo metodo di studio e che sono cresciuti nelle capacità di apprendimento.

Infine il cluster 1, associato a interviste di docenti di materie umanistiche in sezioni tradizionali, emerge il disagio vissuto da docenti e studenti nel corso delle lezioni condotte in Dad e nella fase di parziale rientro in presenza. Nonostante le scuole avessero chiaramente comunicato le regole da rispettare per seguire le lezioni a distanza, dalle testimonianze dei/delle docenti emerge come gli studenti tendessero a non attivare la telecamera perché in pigiama o, nel migliore dei casi, per riservatezza, vista la pervasività del mezzo utilizzato. Le norme scolastiche prevedevano invece che le telecamere rimanessero accese, che i microfoni fossero spenti e si attivassero solo per intervenire quando consentito, che gli studenti si preparassero come in un ordinario giorno di scuola e si posizionassero dietro a una scrivania. Tuttavia, i/le docenti hanno vissuto la difficoltà di trovarsi a far lezione di fronte a tante camere spente, per evitare problemi alla rete che, quando non sufficientemente stabile, avrebbe impedito di seguire adeguatamente la lezione. Dalle interviste dei docenti emerge il quotidiano della Dad da una prospettiva nuova: quella dei docenti che, senza volerlo, si trovavano a essere testimoni dei disagi che il collegamento da casa comportava per tutti i membri delle tante famiglie che nello stesso momento si accingevano ad avviare le proprie attività quotidiane. Nella fase, poi, di rientro in presenza si è dovuto far fronte a una serie di altre misure protettive che andavano dall'utilizzo della mascherina al rispetto delle distanze. Un rientro in presenza a metà, che limitava comunque le interazioni e il lavoro di gruppo in presenza.

## 5. Conclusioni

L'analisi del linguaggio dei soggetti narranti – in particolare, studenti e docenti – l'esperienza della didattica digitale e il rientro in presenza durante la pandemia da Sars-Cov-2 porta alla conferma di aspetti noti del fenomeno, e all'emersione di altri ancora poco discussi.

Per quanto concerne le sfide con cui il sistema scolastico ha dovuto confrontarsi e che hanno portato a un numero considerevole di abbandoni, oltre che al preoccupante esito del test Invalsi, il primo aspetto da segnalare riguarda il ritardo del processo di digitalizzazione. Si conferma non solo la diversa velocità con la quale sta procedendo ma anche la scomposta dispersione sul territorio nazionale, con istituti scolastici che già nel periodo pre-pandemico avevano introdotto in modo significativo l'utilizzo delle nuove tecnologie e di metodologie innovative nella pratica didattica, e altri che invece ancora oggi faticano nel portare avanti il percorso avviato durante la pandemia. Trova conferma anche la necessità di curare maggiormente la formazione dei/delle docenti per consentire il ridisegno innovativo del metodo di insegnamento.

Un'ulteriore critica, emersa dalle testimonianze raccolte concerne le lacune espresse dalla cultura organizzativa: non solo nella fase critica di lockdown, quando in pochi giorni è stato necessario ridefinire l'intero impianto organizzativo di tempi, modi e contenuti della didattica; ma soprattutto nella fase di graduale rientro quando la poco attenta organizzazione degli orari delle lezioni ha avuto un pesante impatto sulla vita degli/delle studenti/esse. Al disagio che era derivato dal lockdown si è andato ad aggiungere quello provocato da alcune scelte del sistema scolastico nella fase di graduale rientro in presenza. Si confermano il dilatarsi delle disuguaglianze socio-economiche e il diffuso disagio emotivo e psicologico conseguente all'improvvisa imposizione delle misure di distanziamento sociale.

Tuttavia, le testimonianze consentono di portare l'attenzione su alcuni aspetti positivi che sono conseguiti all'esperienza della didattica digitale e che sono ancora poco discussi, come il diverso uso del libro di testo; la sperimentazione di metodologie didattiche innovative; l'utilizzo di spazi virtuali per lo scambio di materiali, le esercitazioni e l'approfondimento dello studio; un diverso modo di concepire la valutazione; il rafforzamento dei legami con i/le docenti; il rafforzamento della solidarietà interna al gruppo-classe; la maggiore partecipazione delle famiglie alla vita scolastica (con note positive e negative).

L'uso del libro di testo, spesso eluso, non si colloca più a valle della lezione ma si colloca a monte di un processo di apprendimento che fa precedere



lo studio individuale alla discussione in gruppo, in aula e con i/le docenti dei suoi contenuti: un utilizzo molto più stimolante, arricchente e partecipativo. A questo uso del libro si collegano pratiche didattiche innovative come la *flipped classroom*, le *thinking routine*, le *lezioni dialogate*, associate all'uso di strumenti che, anche al rientro dal periodo del lockdown, sono state mantenute dai docenti. Si pensi all'uso diffuso di Classroom, di video di approfondimento, di Google Moduli, di presentazioni e altri strumenti che hanno rivoluzionato la didattica tradizionale, sebbene non sempre e non ovunque.

Un altro aspetto emerso dall'analisi riguarda il diverso modo di concepire la valutazione: il processo di valutazione si salda al processo formativo, facendo sì che la verifica del processo di apprendimento avvenga attraverso modalità nuove, non esclusivamente legate al riscontro del/della docente ma anche del gruppo dei pari (Cingarotto *et al.*, 2021).

Un ultimo aspetto riguarda il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica. Un aspetto fatto di luci e ombre: le nuove tecnologie hanno aperto sentieri comunicativi prima non disponibili, generativi di spazi di discussione dai confini fluidi, di difficile gestione e controllo. L'interesse e il coinvolgimento genitoriale si è spesso limitato al mero controllo del registro elettronico e all'esercizio di una "difesa d'ufficio" dei/delle propri/e figli/e. Anche da questo punto di vista sembrerebbe ravvisarsi in queste testimonianze il rammarico per un'occasione mancata di costruzione di un rinnovato rapporto tra scuola e famiglia.

## Riferimenti bibliografici

- Batini F., Barbisoni G., Pera E. *et al.* (2020), "Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale Sird sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19", *RicercaAzione*, 12 (2), pp. 47-72.
- Bolasco S. (2021), *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*, Carocci, Roma.
- Bruschi B. (2021), "Ambienti di apprendimento integrati e digitali per una didattica aumentata", *Bricks*, 6, pp. 176-182.
- Cingarotto L., Panzavolta S., Mosa E. (2021), "Quando la webcam è accesa e la testa spenta. Strategie per una didattica attiva in Dad e Ddi", *IUL Research*, 2 (3), testo disponibile al link: <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i3.126>.
- Giuliano L. (2004), *L'analisi automatica e semi-automatica dei dati testuali. Software e istruzioni per l'uso*, LED Edizioni Universitarie, Milano.

## Conclusioni e richiami

di Maria Dentale

In queste battute conclusive, si propone un bilancio complessivo dell'impatto sociale della didattica digitale sulle dimensioni di interesse a cui ha guardato la ricerca. Come analiticamente rendicontato nei capitoli del volume passati in rassegna, le direttrici semantiche lungo le quali sono stati collocati effetti e conseguenze della didattica digitale – nella duplice prospettiva temporale (i) e multi-attoriale (ii) – risultano fortemente interconnesse nei testi (di intervista e focus group) posti in analisi; la ricerca ha dimostrato come alcuni risultati di interesse si concentrino in momenti temporali specifici coinvolgendo tipi definiti di attori (*dimensione diacronica*); le variegate configurazioni di risultato ricostruite dall'analisi delle interviste (a docenti e genitori) e dei focus group (con gli studenti) (*dimensione multi-attoriale*) sono espressione di rappresentazioni, bisogni e istanze inquadrabili da angolature e punti di vista eterogenei. Nell'ambito di questa matrice di carattere generale – le cui premesse di metodo ricalcano le scelte valutative adottate nella progettazione del disegno della ricerca (cfr. par. 2 del cap. 1) – l'impatto sociale della didattica digitale deriva da una combinazione di fattori: *contestuali*, *relazionali* e *valoriali*. Più da vicino, un primo risultato di interesse che, in questa sede, vale la pena riprendere è l'*effetto-contesto* derivante dall'impatto estremamente variabile delle misure di rafforzamento della connettività sulla capacità di tenuta delle scuole; durante il primo periodo di emergenza pandemica la risposta istituzionale alle numerose richieste espresse da docenti e studenti collegati a distanza è stata diversa ed ha risentito di divari e diseguglianze territoriali persistenti, difficili da eradicare. L'indagine ha evidenziato il ruolo di primo piano giocato dalle scuole con *alta e media dotazione tecnologica*<sup>1</sup> *a indirizzo sperimentale* nel promuovere iniziative di rafforzamento dell'infrastruttura-

<sup>1</sup> Per una ricostruzione dettagliata degli indicatori di alta e media dotazione tecnologica si rimanda al par. 3 del cap. 1.

zione digitale a sostegno della didattica digitale e della didattica in presenza (dal potenziamento della connettività all'acquisto di device a disposizione degli studenti). D'altra parte, la risposta degli istituti con *bassa dotazione tecnologica* (a indirizzo tradizionale e sperimentale) e *media dotazione tecnologica* a indirizzo tradizionale viene definita inadeguata e insufficiente rispetto alle necessità manifestate dalla comunità scolastica durante tutto il biennio interessato dalla didattica digitale (*effetto-contesto negativo*). L'effetto-contesto si annulla quando si approfondisce l'opportunità d'uso delle piattaforme di e-learning e dei corsi di formazione erogati dagli istituti scolastici nell'ambito delle attività di aggiornamento professionale richieste ai docenti. Dalle interviste è emersa una diffusa propensione a utilizzare i numerosi applicativi disponibili, considerati *spazi abilitanti* per un insegnamento più ricco, articolato e inclusivo; anche la partecipazione ai corsi di formazione erogati dal team digitale delle scuole sembrerebbe essere stata orientata da motivazione e impegno – nonostante la valutazione espressa sull'utilità di questi momenti di formazione abbia fatto emergere elementi di forte criticità (lezioni frontali poco interessanti erogate in maniera sporadica; seminari dal contenuto didascalico e teorico, poco adeguati alle esigenze di apprendimento degli studenti all'interno dei *learning connected environments*). D'altronde, gli stessi studenti richiamano l'attenzione sull'esigenza di promuovere programmi di studio e iniziative di approfondimento teorico e pratico (curricolari e extra-curricolari) dove il ricorso al digitale possa rappresentare risorsa decisiva per l'apprendimento, per uno sviluppo concreto di soft e life skill (cfr. *infra*). Con il rientro tra i banchi di scuola, il ricorso alla strumentazione digitale da parte dei docenti prescinde da fattori derivanti dal contesto tecnico/dotazionale-infrastrutturale, incarnandosi invece in una dimensione simbolico-valoriale che chiama in causa la particolare disposizione del docente a ricorrere alle Ict e a promuovere una didattica flessibile e originale, ispirata a favorire la partecipazione attiva degli studenti e a rafforzarne la componente sociale e relazionale. Sul piano analitico, la riflessione sulle pratiche pedagogiche e organizzative erogate durante i diversi momenti dell'emergenza pandemica ha fatto emergere soluzioni, consuetudini, decisioni routinarie e prassi di comportamento i cui tratti e specificità risultano riconducibili a tre stili didattici, diversi a seconda del significato conferito alle Ict nel supportare e valorizzare il setting dell'apprendimento digitale. Entrando nel dettaglio, lo *stile didattico tradizionale* è quello che enuclea al proprio interno atteggiamenti di forte resistenza al cambiamento; il docente è ingabbiato nel frame digitale, non riesce a districarsi in maniera efficace, dunque si ostina a promuovere una didattica frontale, sia per scarsità di competenze sia per disinteresse a dialogare con la strumentazione digitale disponibile; lo *stile didattico adattato al*

*digitale*, ricomprende pratiche e routine in cui la classica lezione frontale manifesta elementi di maggiore ricchezza, nella forma e nei contenuti; i docenti esprimono interesse e apertura verso l'utilizzo integrato, sebbene per niente innovativo e originale, degli strumenti digitali (molto spesso, ci si limita alla presentazione di slide); infine, lo *stile didattico innovativo* riunisce l'esperienza di quei docenti impegnati ad adottare strategie pedagogiche interattive già in periodi antecedenti alla scuola del Covid; le pratiche didattiche, mutate dalla pedagogia sperimentale (per es. *role playing, flipped classroom, debate approach, project based learning*) ottengono riscontri positivi sul versante dell'apprendimento collaborativo, della motivazione e del rendimento didattico degli studenti. A proposito del rendimento scolastico, il calo del profitto degli studenti (risultato ampiamente rendicontato dalla ricerca) sembrerebbe essere dipeso da una complessa matrice di interrelazioni al cui interno sono ricompresi diversi fattori, relazionali e strutturali (sentimenti altalenanti, ostacoli tecnici derivanti dal background socio-economico familiare, disagio relazionale con i docenti e con il gruppo dei pari, scarsa disponibilità di un bagaglio di competenze ricco e sedimentato). Specifici profili di studenti (meno attrezzati dal punto di vista delle competenze e con un background socio-economico medio-basso), sono stati toccati dal più generale declino del rendimento scolastico, ed esposti a un elevato rischio di drop out; per altri tipi di studenti vulnerabili (con difficoltà linguistiche e di apprendimento) si sono invece riscontrate piacevoli e inaspettate sorprese (per es. una maggiore facilitazione al dialogo grazie all'ausilio degli applicativi digitali). La sezione di analisi delle rubriche di auto-valutazione conferma l'effetto positivo e incentivante prodotto dalla didattica digitale sullo sviluppo del sistema di competenze trasversali. La valutazione del livello delle competenze di base, invece, si presenta decisamente critica; a fronte di questo dato, i docenti intervistati dichiarano di aver avanzato diverse soluzioni, non sempre efficaci; tra quelle menzionate: la ricalibratura del setting di apprendimento, la rimodulazione del carico didattico, la riduzione degli obiettivi formativi e lo slittamento da una valutazione sommativa a una valutazione formativa, orientata a valorizzare il percorso del singolo studente, prescindendo dalla singola performance.

Con riferimento alla *dimensione relazionale*, la ricostruzione dei cambiamenti generati dalla didattica digitale sui rapporti all'interno della scuola e tra la scuola e le famiglie conferma quanto le dinamiche interazionali abbiano risentito del set di condizioni di carattere strutturale poc'anzi richiamato a proposito del rendimento scolastico (il background socio-economico degli studenti, le infrastrutture digitali disponibili nelle abitazioni private, la numerosità dei componenti della famiglia, la compresenza di genitori e fratelli/sorelle in smart working/didattica digitale). Sul piano emotivo, *angoscia, de-*

*motivazione e passività relazionale* ricorrono sistematicamente nei resoconti di studenti, docenti e genitori e si legano a *bisogni materiali* connessi alla *carezza di spazi adeguati* per poter studiare (specie nella fase più acuta della pandemia) e all'*inadeguatezza dei device* a disposizione per il collegamento. Le principali *difficoltà relazionali* tra docenti e studenti vengono imputate sia a comportamenti di tipo opportunistico posti in essere dagli studenti (webcam abbassata per eludere la propria presenza a lezione...); sia ai limiti comunicativi connaturati alla strumentazione digitale fruita (comunicazione fredda basata su una rigida alternanza dei turni di parola; deficit attentivo e motivazionale...). La scuola *indoor* è stata caratterizzata da aspetti complessi e critici; con l'impossibilità della frequenza scolastica continuativa, la prima fase dell'emergenza pandemica ha impattato in maniera grave sul gruppo-classe, riducendo le occasioni e le possibilità di stare insieme, generando una vera *frattura nei rapporti sociali*, difficile da ricomporre anche una volta rientrati in presenza. Parlando della riorganizzazione degli impegni familiari in tempi di didattica digitale, gli attori intervistati ritengono che la gestione domestica delle pratiche didattiche sia stata fortemente compromessa dall'assottigliamento dello spazio liminoide che separa la routine scolastica da quella familiare; docenti e studenti considerano l'invadenza dei genitori (durante le verifiche, le interrogazioni e le lezioni) come il tratto che più di tutti ha impattato negativamente sulla tenuta delle relazioni tra ragazzi e professori. Dunque, nonostante la conquista del digitale abbia facilitato il dialogo tra scuola e famiglie (tra gli effetti positivi: lo spostamento dei colloqui su piattaforma telematica e la migliore conciliazione tra impegni scolastici e impegni lavorativi), sembrerebbe ravvisarsi in queste testimonianze il rammarico per un'occasione mancata di costruzione di un rinnovato rapporto di collaborazione.

A conferma dell'impianto analitico sino a qui tracciato, l'analisi statistico-testuale del linguaggio dei soggetti narranti – in particolare, di studenti e docenti – aggiunge dettagli ulteriori che arricchiscono l'interpretazione dei piani empirici di interesse della ricerca, a proposito dei seguenti elementi: tenuta della dotazione tecnico-infrastrutturale delle scuole; lacune espresse dalla cultura organizzativa delle scuole in merito alla gestione del rientro in presenza; modalità di insegnamento e novità introdotte durante la didattica digitale, con specifico riferimento al diverso uso del libro di testo, divenuto strumento interattivo, non più collocato a valle della lezione ma a monte di un processo di apprendimento che ha visto precedere lo studio individuale alla discussione in gruppo dei suoi contenuti; variabilità delle geometrie relazionali scuola-famiglia e fenomeni di introversione/estroversione, con riguardo agli studenti e al loro rapporto con la controparte docente e con il gruppo dei pari; nuove pratiche di valutazione del rendimento scolastico.

### **Traccia di intervista rivolta ai docenti-coordinatori delle classi coinvolte nella ricerca**

#### *1) Effetti della Dad/Ddi sull'organizzazione della didattica e sulle pratiche educative dei docenti*

[Il docente è stato invitato a riflettere sui cambiamenti principali che sono intervenuti nel contesto organizzativo didattico per via dell'emergenza sanitaria. In particolare, è stato chiesto:]

- Se la scuola (durante il periodo della pandemia, lo scorso anno) ha potenziato le attrezzature multimediali mettendo a disposizione dei docenti una connessione potenziata e degli studenti dotazioni/dispositivi digitali individuali (PC, connessioni in comodato d'uso).
- Se la scuola ha adottato una progettazione didattica interamente a distanza (Dad) o invece integrata (Ddi). Se la scuola ha messo a disposizione per gli insegnanti piattaforme e strumenti online per l'autoapprendimento e l'apprendimento collaborativo (forum di discussione, comunità professionali online ecc.).
- Quali sono le piattaforme abilitate per la Dad/Ddi; quali sono le potenzialità d'uso di queste piattaforme e quali sono le esperienze positive legate all'organizzazione del lavoro in modalità smart su alcune dimensioni come: l'interazione con altri docenti; il coordinamento con il Consiglio di istituto; il fare rete con altre scuole e con il territorio, a vario titolo coinvolto nella progettazione delle attività scolastiche (per es. uscite didattiche e altri seminari, adesso svolti da remoto). In particolare, per ciascuna delle dimensioni.
- Se nell'istituto è stata prevista la presenza di un animatore digitale.
- Se la scuola ha investito sulla valorizzazione delle risorse umane attivando e promuovendo dei corsi di formazione per il perfezionamento digitale e sull'utilizzo avanzato delle Ict nella pratica didattica.

2) *Valutazione dell'utilità attribuita all'uso delle tecnologie dell'informazione applicate alla didattica (Ict)*

- Quanto si sente preparato all'uso delle Ict?
- Se con il rientro in presenza sta impiegando gli applicativi digitali adoperati durante il periodo della Dad/Ddi (Google Classroom eccetera).
- In seguito alla Dad/Ddi, c'è stata una rimodulazione della programmazione? In che modo? (Si è tenuto conto, per esempio, della riduzione degli orari di lezione e/o della riconfigurazione del gruppo classe? È stata presa una decisione collegiale, su quali strategie didattiche fossero maggiormente adatte alla didattica digitale integrata, oppure ha deciso in modo autonomo?).

3) *Effetti della Dad/Ddi sulla relazione tra docenti/studenti – studenti/studenti e sviluppo di abilità e competenze trasversali (miglioramento del rendimento degli studenti)*

[Si invita il docente a riflettere sui cambiamenti intercorsi nelle modalità di interazione con gli studenti, prestando attenzione a ricostruire il modo in cui l'utilizzo delle Ict abbia consentito/stia consentendo lo sviluppo di (i) nuove forme di apprendimento e (ii) di interazione tra studenti. In particolare è stato chiesto]:

- Se, durante il periodo della Dad (nello scorso anno), c'è stato un miglioramento (o meno) del livello di apprendimento e di rendimento degli studenti. Focus sugli studenti più promettenti e motivati: come hanno vissuto la Dad?
- Se, adesso che si è rientrati in presenza, gli studenti (soprattutto quelli più fragili e che sono stati penalizzati dalla Dad/Ddi sul piano del rendimento e delle relazioni) stanno mostrando impegno per recuperare le lacune formative. Capire come gli studenti più motivati stanno vivendo il rientro a scuola;
- Se il tipo di partecipazione – durante le video-lezioni ma anche in presenza e in modalità Ddi – da parte degli studenti sia stato attivo, propositivo o invece passivo.
- Se, adesso che si è rientrati in presenza, si notano dei cambiamenti negli studenti (in termini di interesse alla lezione, di attenzione e concentrazione, di spirito di gruppo...).
- Se, durante la Dad, il docente ha integrato le lezioni con l'utilizzo di metodologie didattiche innovative – flipped classroom, debate approach eccetera.
- Se, anche adesso in presenza, il docente sta continuando a impiegare questi metodi didattici e qual è la reazione (in termini di partecipazione e rendimento, da parte degli studenti).
- Se e in che modo è cambiata la valutazione delle competenze durante il periodo della Dad (ha adottato una valutazione di lavori di gruppo, ha richiesto l'esposizione di lavori in formati diversi – slide, video, progetti multimediali ecc. –, ha assegnato prove strutturate o semi-strutturate da lei predisposte, ha usato piattaforme per la valutazione?).
- Se, adesso che si è rientrati in presenza, la verifica degli apprendimenti sta seguendo criteri specifici che tengono conto, eventualmente, delle lacune formative cumulate dagli studenti negli ultimi due anni di Dad/Ddi.

- Se, durante il periodo della Dad, gli studenti hanno manifestato dei bisogni materiali, connessi ai device e alle interferenze ambientali (Gli studenti hanno avuto difficoltà a concentrarsi da casa per studiare o seguire lezioni? La scuola, di fronte ai bisogni degli alunni, ha previsto iniziative per formarli all'utilizzo di programmi per videoconferenze? Coabitavano con altri fratelli/sorelle in Dad e non c'erano abbastanza dispositivi di collegamento? Hanno lamentato problemi di connessione internet?) o socio-emotivi legati alle difficoltà dell'isolamento (ci sono stati studenti, soprattutto quelli più fragili e con delle difficoltà familiari, che hanno sviluppato deficit di attenzione o un diniego allo svolgimento del compito? Ci sono stati studenti che, al contrario, hanno tratto grande vantaggio dalla Dad (in termini di profitto, di relazionalità – soprattutto per i più timidi).

#### 4) *Effetto sociale delle Dad/Ddi sulle famiglie*

- Se, durante la Dad (l'anno scorso), è cambiata la comunicazione con le famiglie (per esempio, sono stati impiegati canali comunicativi sia formali sia informali) e se la comunicazione con le famiglie si è fatta più intensa.
- Se adesso, con il rientro in presenza, queste modalità di comunicazione permangono (per es. i colloqui vengono svolti in presenza o a distanza?).
- Se, durante il periodo della Dad (l'anno scorso), le famiglie hanno in generale collaborato durante la verifica degli apprendimenti o se invece ci sono state forme di ingerenza.
- Se, adesso che si è rientrati in presenza, le famiglie si stanno mostrando collaborative.



## Traccia di intervista rivolta alle famiglie

### 1) *Dimensione socio-anagrafica e contestuale*

- Da quanti membri è composta la famiglia?
- Qual è l'impiego lavorativo svolto e se durante il periodo della pandemia/Dad si è fatto ricorso allo smart working?
- Qual è la zona di residenza (distanza dalla scuola...)?

### 2) *Dimensione del rendimento e bisogni socio-emotivi connessi*

[La sezione mira a ricostruire i principali cambiamenti comportati dalla Dad sul rapporto scuola-famiglia e sul generale rendimento scolastico e approccio allo studio da parte del figlio. In particolare è stato chiesto al genitore]:

- Se il figlio ha riscontrato difficoltà nell'uso dei dispositivi e delle piattaforme di e-learning messe a disposizione dalla scuola. Se sì, quali tipi di difficoltà.
- Se, tra le varie difficoltà in tempi di Dad, è stato riscontrato un aumento della stanchezza, un deficit di attenzione e concentrazione da parte del figlio. E se queste difficoltà (relative all'approccio allo studio) sono state riscontrate l'anno scorso (con il rientro in presenza) e quest'anno (con il ritorno alla normalità) [far emergere anche le difficoltà relative alla ripresa dei ritmi della presenza...].
- Se, dal punto di vista del rendimento scolastico, è stato riscontrato un miglioramento o un peggioramento (con riferimento alle tre fasi temporali) [se si è complessivamente soddisfatti del giudizio/voto finale che il corpo docenti ha attribuito/assegnato al figlio al termine dello scorso anno. Approfondire in quali materie il figlio ha reso meglio e di più, mostrandosi più partecipe e collaborativo durante le lezioni].
- Se, dopo l'esperienza della Dad, in questi anni si riscontrano dei cambiamenti di condotta nel figlio (fiducia in sé; autonomia nello studio; o al contrario: insicurezza, impigritimento...).
- Se, durante il periodo della Dad/Ddi, il figlio ha maturato degli interessi specifici (nella gestione del tempo libero; attraverso la scoperta di nuove passioni ecc.); Se questi interessi permangono e se ci sono delle attività o abitudini che ha dovuto/potuto cambiare, lasciare o riprendere.

### 3) *Dimensione relazionale (rapporto inter-familiare; rapporto del figlio con i pari e comunicazione scuola-famiglia)*

[La sezione mira a ricostruire il complesso ambiente relazionale all'interno e all'esterno della famiglia con un focus sul rapporto genitori/figli e figli/gruppo dei pari. In particolare è stato chiesto]:

- Se il figlio ha avuto un approccio positivo alla tecnologia e se si è adeguato alla Dad senza troppe difficoltà. In caso di difficoltà, se è stato supportato dal genitore stesso (anche per lo svolgimento dei compiti).
- Se il rapporto del figlio con i docenti è cambiato durante la Dad e se con il rientro in presenza, dell'anno scorso e di quest'anno, si ravvisano ulteriori cambiamenti [carico didattico; rapporto umano, comprensione e ascolto delle esigenze degli studenti...].

- Se il rapporto tra figli/e e genitori sia cambiato durante la Dad (se si sono fortificati i legami, considerando la lunga permanenza in casa; se c'è stato modo di riscoprirsi, conoscersi diversi, più maturi o al contrario, a causa della compressione degli spazi domestici, i rapporti si siano indeboliti). Chiedere anche come questo rapporto sia mutato nel corso degli anni dopo la Dad;
- Se il rapporto con i compagni di classe è cambiato durante la Dad e se, con il rientro in presenza, si ravvisano ulteriori cambiamenti;
- Quali sono i bisogni di socialità che il figlio ha espresso durante il periodo della Dad (trascorrere più tempo con gli amici, fare sport, riprendere le abitudini che prima erano state lasciate ecc.). E se e come questi bisogni sono cambiati dall'anno a scorso a quest'anno.
- Se nell'esperienza del genitore durante la Dad sono aumentate/diminuite le occasioni di incontro scuola-famiglia (quantità). Chiedere al genitore come valuta queste esperienze (qualità). Con riferimento al post-Dad, quali mutamenti si riscontrano nella comunicazione con i docenti (in termini di quantità, qualità e con specifico riferimento alle modalità di comunicazione adottate – se si ricorre alla meet o al classico colloquio in presenza).
- Se il figlio ha chiesto al genitore di essere supportato emotivamente (se non c'è stata esplicita richiesta, approfondire le percezioni del genitore rispetto ai bisogni del figlio...).

#### 4) *Dimensione organizzativa riferita al carico familiare*

[L'obiettivo della sezione è quello di indagare i principali cambiamenti che la Dad ha comportato sul carico organizzativo familiare, prestando attenzione a ricostruire il conflitto lavoro-famiglia. In particolare, è stato chiesto]:

- Se l'organizzazione familiare (intesa come divisione dei compiti, collaborazione nelle attività interne ed esterne alla casa) è cambiata durante il periodo della Dad.
- Se ci sono state delle interferenze tra smart working (o normale lavoro domestico) e dinamiche relazionali/di spazio con i figli in Dad (approfondire quali tipi di difficoltà, se legate alla compressione degli spazi, alle interferenze di suono, alla precarietà della connessione; interferenze con altre attività svolte dai genitori, come fare sport a casa).
- Se, durante le lezioni in Dad, si è ravvisato il bisogno di un adeguamento dei device informatici e/o della rete internet (per esempio verso un loro potenziamento).
- Se sono stati ottenuti dei device in comodato d'uso e se questi device si sono rivelati adeguati alla loro funzione.
- Com'è cambiata l'organizzazione familiare l'anno scorso, quando si è rientrati in presenza? E quest'anno?

#### 5) *Aspettative sul futuro della scuola*

A suo avviso, dovendo fare un bilancio della situazione, quali potrebbero essere considerati gli aspetti positivi e le lezioni di apprendimento che la scuola dovrebbe portare con sé da questa esperienza?

## Traccia di focus group rivolta agli studenti (a.s. 2021/2022)

### 1) *Valutazione infrastrutture digitali, riorganizzazione dei ritmi socio-emotivi della presenza-distanza*

[Con riferimento al precedente anno scolastico (periodo Dad/Ddi)]:

- Com'è stata vissuta l'esperienza della Dad in relazione ad aspetti come:
  - l'adeguatezza dei device, sia personali che forniti dalla scuola;
  - l'efficienza della connessione internet domestica;
  - l'efficacia e funzionalità delle piattaforme e-learning impiegate dalla scuola.
- Com'è stata vissuta l'esperienza della Ddi in relazione ad aspetti come:
  - l'adeguatezza della connessione, domestica e scolastica;
  - l'adeguatezza dei criteri connessi alla rotazione tra studenti in presenza e a distanza (la rotazione ha agevolato la socializzazione fra tutto il gruppo classe? è stato osservato il principio dell'integrazione tra gruppi? Oppure si sono creati dei gruppi che, anche adesso che si è rientrati in presenza, continuano a essere distanti e a comunicare poco tra loro?);
  - l'effettiva riorganizzazione del viaggio casa-scuola/scuola-casa.

[Con riferimento al corrente anno scolastico]:

- Com'è stato vissuto il rientro in presenza dal punto di vista:
  - della riorganizzazione del tempo scuola (ripresa dei ritmi socio-emotivi della presenza, scaglionamento negli ingressi...) e dello spostamento casa-scuola/scuola-casa;
  - della funzionalità dei PC e delle Lim disponibili nelle classi/nei laboratori (la connessione dell'Istituto è stata potenziata per fare fronte alla Dad in casi di quarantena? E le Lim sono perfettamente funzionanti?).

### 2) *Valutazione delle pratiche e delle metodologie didattico-educative/carico didattico e rendimento*

- Quali modalità di insegnamento sono state adottate in Dad/Ddi? E in presenza? (approfondire: quali modalità, per quali particolari discipline, sono state adottate a distanza e in presenza; se c'è stata integrazione tra analogico e digitale..).
- Quali le ripercussioni della Dad/Ddi sul carico didattico? Quali le differenze con il rientro in presenza?.
- Auto-percezione del proprio livello di rendimento scolastico (in Dad/Ddi e in presenza).

### 3) *Partecipazione e relazionalità*

- Quali i principali cambiamenti nel rapporto con i docenti in Dad/Ddi? E in presenza? (Se i docenti hanno calibrato e adattato la didattica alle esigenze espresse dagli studenti...).
- Quali i principali cambiamenti nel rapporto con i compagni di classe e delle altre classi dell'istituto?
- Le relazioni con i genitori e la famiglia: in Dad/Ddi (sono migliorate? Sono state motivanti e di supporto per lo studio? In che modo gli aspetti legati al contesto

domestico, per es. la condivisione degli spazi, hanno influito sulla fruizione delle lezioni a distanza?

- Le relazioni con i genitori e la famiglia con il rientro in presenza: l'organizzazione familiare ha subito dei cambiamenti?
- La partecipazione alle lezioni in Dad/Ddi: approfondire vantaggi, svantaggi, punti di forza e debolezza in termini di maggiore o minore concentrazione; risparmio di tempo da dedicare al viaggio; livello di apprendimento conseguito...).
- La partecipazione alle lezioni in presenza: approfondire i vantaggi e gli svantaggi, i punti di forza e di debolezza connessi al rientro in presenza – in termini di socialità, livelli di apprendimento, tempo di viaggio, carico didattico...).

#### 4) *Apprendimento auto-diretto*

Pensando all'esperienza appena trascorsa della Dad/Ddi, approfondire:

- Quanto le conoscenze acquisite (per es. navigare in rete per approfondire argomenti trattati a lezione...) rappresentano il risultato dell'interesse personale suscitato dalle lezioni/dall'interazione con compagni (bisogna stimolare i ragazzi a fare degli esempi...).
- Quanto le abilità tecniche (legate all'utilizzo degli applicativi digitali), *sociali* (legate al nuovo modo di gestire le relazioni con gli altri, alla possibilità di incontrarsi in una room virtuale per finalità diverse) ed *emotive* (legate alla gestione dei bisogni di socialità) acquisite rappresentano il risultato di una riflessione personale.
- Auto-valutazione degli apprendimenti (peer evaluation): approfondire quanto è utile la peer evaluation per l'approfondimento tematico degli argomenti trattati e quanto essa stimola competizione (se positiva o negativa) tra i compagni di classe.

#### 5) *Tempo libero e stile di vita*

- Approfondire le modalità di gestione del tempo libero (passioni, sport, lettura...) in Dad/Ddi e in presenza (chiedere se il periodo della Dad/Ddi ha favorito lo sviluppo e la scoperta di nuovi interessi e passioni; approfondire la conciliazione tempo di studio/tempo libero).

## Traccia di focus group rivolta agli studenti (a.s. 2022/2023)

### 1) *Valutazione degli aspetti organizzativi connessi al rientro in presenza*

[Considerando che per l'a.s. 2021/2022 la scuola ha adottato diverse soluzioni organizzative per consentire il rientro in presenza, è stato chiesto agli studenti]:

- Come avete vissuto questa fase di ritorno a scuola, dopo la Dad e la Ddi? [È stato emozionante? C'è stata ansia derivante dall'impatto con il contesto classe?]
- Come vi recavate a scuola? Con i mezzi? Oppure accompagnati dai vostri genitori?
- Poiché durante il periodo delle turnazioni l'orario di uscita da scuola era stato prolungato, come avete conciliato il tempo scolastico con il tempo libero? [Riuscite a svolgere tutti i compiti? I vostri docenti sono venuti incontro alle vostre esigenze? Avete continuato a fare sport? Avete continuato a intrattenere rapporti con i vostri amici?].
- Sappiamo che nell'autunno dell'anno scorso molte scuole di Roma sono state animate da proteste studentesche, poi culminate nell'occupazione degli edifici scolastici. Anche la vostra scuola è stata occupata?
- Qualcuno di voi ha preso parte all'occupazione degli edifici scolastici?
- Sapreste enucleare le ragioni portanti che vi hanno condotto a questo atto di protesta?

### 2) *Valutazione dell'infrastrutturazione digitale*

- Rispetto ai device, sappiamo che durante il periodo pandemico la scuola ha promosso un importante investimento: l'anno scorso, quali erano i device disponibili in classe? [Lim, tablet, PC...].
- Questi device, compresa anche la connessione internet, erano ben funzionanti?
- E quest'anno? Quali tipi di device ci sono in classe? Li utilizzate? Sono funzionanti?

### 3) *Pratiche e metodologie didattico-educative*

- Stile didattico: com'è cambiato rispetto al periodo pre pandemico? [i docenti l'anno scorso hanno continuato a utilizzare le applicazioni di Google Classroom? E quest'anno? Se sì, che tipo di uso ne fanno? – per esempio, solo per assegnare compiti/distribuire il lavoro o anche per organizzare dei lavori di gruppo in classe.
- L'anno scorso, che tipo di preparazione avete riscontrato nei vostri docenti? E quest'anno?
- Nella vostra esperienza, ci sono dei docenti che, proprio in ragione dei cambiamenti intervenuti durante la pandemia, hanno cambiato il loro modo di organizzare le lezioni?

### 4) *Valutazione del carico didattico*

- L'anno scorso i docenti hanno diminuito il carico di compiti/interrogazioni/verifiche rispetto all'anno precedente?
- E quest'anno? (Compiti, interrogazioni, verifiche, seguono un ritmo regolare?).

5) *Auto-percezione del proprio livello di rendimento scolastico*

- Dovendo fare un bilancio, in questi due anni, come definireste il vostro livello di apprendimento? E la motivazione allo studio?

6) *Relazionalità (studenti-docenti)*

- L'anno scorso, com'è stato il vostro modo di approcciare con i docenti? (È stato disteso? Avete sentito l'esigenza di esternare ai docenti i vostri particolari bisogni? Quali bisogni?).
- E quest'anno, come definireste il vostro modo di relazionarvi con i docenti? (Che tipo di relazione c'è? (Se è una relazione improntata ai bisogni, e se alcuni di questi bisogni sono riferibili all'esperienza della pandemia).

7) *Relazionalità (studenti-studenti)*

- L'anno scorso, com'è stata la vostra esperienza con i compagni di classe? (È stato semplice riprendere i rapporti? Sono nate nuove amicizie? Sono nati nuovi rapporti di collaborazione?)
- E quest'anno?

8) *Tempo libero e stile di vita*

- In che modo vivete il vostro tempo libero? (Se vi è capitato di accantonare sport e altre attività durante l'anno scorso, quest'anno le avete riprese?).



## *Gli autori e le autrici*

**Viviana Capozza** ha conseguito il dottorato in Comunicazione, ricerca sociale e marketing, curriculum Metodologia delle scienze sociali, presso Sapienza Università di Roma. Attualmente lavora come assegnista di ricerca per il progetto PRIN “Evaluating School Inclusion: a shared quality index for developing a more inclusive education for all” per l’Invalsi, in qualità di membro del team dell’Area 5 (Innovazione e sviluppo). È specializzata nella progettazione e implementazione di strategie di ricerca sociale e valutativa in ottica mixed methods, con un interesse particolare per i digital methods e la valutazione delle competenze.

**Simona Cavallo** è dottoranda in Metodologia delle scienze sociali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma. Svolge attività di ricerca sulle dipendenze tecnologiche e il gioco d’azzardo negli adolescenti, nonché sulle dinamiche emotive nella relazione educativa in contesti digitali. I suoi principali interessi scientifici si concentrano sulla valutazione delle politiche pubbliche, con particolare attenzione ai disegni di ricerca valutativa complessi sviluppati attraverso mixed methods e approcci integrati, alla sperimentazione di un modello di analisi meta-valutativa applicato alle politiche pubbliche e all’esplorazione delle tecnologie emergenti dell’intelligenza artificiale (IA) nella ricerca sociale.

**Maria Dentale**, PhD, è ricercatrice in Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali Internazionali dell’Università per Stranieri di Perugia, dove è membro del Comitato Unico di Garanzia (CUG) e segretaria della Commissione Paritetica Docenti-Studenti. I suoi interessi di ricerca riguardano l’area della valutazione delle politiche sociali, con particolare attenzione alla sperimentazione di disegni di ricerca valutativa com-



plessi (metodi misti e approcci misti). È autrice di vari contributi in ambito sociologico tra i quali, per i tipi di FrancoAngeli, il recente volume *Condizionalità e discrezionalità nelle politiche sociali. Una ricerca sulla valutazione delle misure di contrasto alla povertà* (2022).

**Fiorenza Deriu**, PhD, è professoressa associata di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze statistiche della Sapienza Università di Roma, dove insegna Sociologia generale, Social network analysis e conduce un Laboratorio di ricerca sociale. È presidente del corso di studi in Statistica, economia e società e dirige un master di II livello in Big data. Metodi statistici per la società della conoscenza. È referente di un centro di competenza su “Reti e testi” per la promozione di un approccio integrato nell’utilizzo di tecniche di Network analysis e di Text mining.

**Antonio Fasanella**, PhD in Metodologia delle Scienze sociali e politiche, è professore ordinario di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma.

**Maria Paola Faggiano**, PhD, è professoressa associata di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Strategie di analisi e comunicazione dei dati (corso di laurea triennale in Comunicazione pubblica e d’impresa); Sistemi di innovazione sociale e strategie di ricerca/data analysis (corso di laurea magistrale in Organizzazione e marketing per la comunicazione d’impresa). Coordina l’Osservatorio di Sociologia elettorale “G. Statera” ed è la responsabile scientifica del Laboratorio di Comunicazione e Ricerca Sociale (CorisLab). Ha pubblicato numerosi contributi e articoli in riviste nazionali e internazionali su temi metodologici e sociologici. I suoi interessi scientifici sui piani sostantivo e tecnico-metodologico includono: gli stili di vita giovanili (focus sulle dimensioni del rischio e del disagio), la partecipazione sociale e le intenzioni di voto, gli usi politici del SNS, l’innovazione didattica, la progettazione e costruzione della base empirica, le tecniche di rilevazione a analisi dei dati.

**Raffaella Gallo**, PhD, è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Statistiche della Sapienza Università di Roma, dove insegna Metodologia e tecnica della ricerca sociale e tiene laboratori per l’insegnamento di tecniche di analisi statistica del dato testuale e di Network Analysis.

**Veronica Lo Presti**, PhD, è professore associato di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell’Università

Sapienza di Roma, dove insegna Progettazione e valutazione per l'innovazione sociale. Laboratorio di Evaluative Research e Monitoraggio e valutazione delle iniziative di cooperazione allo sviluppo. Si occupa principalmente di approcci teorico-metodologici per la valutazione delle politiche sociali, educative e di sviluppo locale, con un'attenzione specifica alle aree marginali e all'analisi dei processi di infrastrutturazione sociale e di promozione delle comunità educanti, anche nell'ambito della cooperazione internazionale. È autrice di vari contributi in ambito sociologico tra i quali, per i tipi di FrancoAngeli, il recente volume *L'uso del Positive Thinking nella ricerca valutativa* (2020).

**Fabrizio Martire**, PhD, è professore ordinario di Sociologia presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma. Tra i suoi principali interessi scientifici: teoria sociologica, storia della sociologia e della ricerca sociale, metodologia della ricerca sociale (con un focus specifico sulle strategie e tecniche di raccolta dati), analisi dell'opinione pubblica, valutazione (con un focus specifico sulla qualità dei risultati della ricerca sociale). Su questi temi ha organizzato e supervisionato diversi progetti scientifici, pubblicando più di 80 saggi (monografie, volumi curati, articoli su riviste italiane e internazionali, capitoli). È co-coordinatore del Research Network – Quantitative Methods (RN21) dell'European Sociological Association. Dal 2021 è direttore del corso di laurea triennale in Comunicazione, tecnologie e culture digitali presso Sapienza Università di Roma.

**Alfonsina Mastrolia** è dottoranda in Metodologia delle scienze sociali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma. I suoi interessi di ricerca si focalizzano sulla valutazione delle politiche sociali ed educative, con particolare riguardo alla sperimentazione di un modello di autovalutazione delle competenze digitali dei docenti che operano nell'ambito del settore secondario e terziario dell'istruzione.

**Marco Palmieri**, PhD in Metodologia delle Scienze Sociali, è ricercatore a tempo determinato in tenure track presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale della Sapienza Università di Roma, dove insegna Modelli di analisi per lo sviluppo sostenibile e la gender equality, Innovazione sociale, sostenibilità e inclusione di genere, e svolge un Laboratorio di ricerca applicata in Reti sociali e stili di vita. I suoi interessi di ricerca metodologica includono la progettazione e l'impiego di strumenti di ricerca standard e non standard nelle pratiche della ricerca sociale e valutativa.

**Giulio Valerio Rimoli**, laureato in Scienze sociali applicate alla Sapienza Università di Roma, è dottorando di ricerca in Comunicazione, ricerca sociale e marketing presso il medesimo ateneo.

**Veronica Salvi** ha conseguito il dottorato di ricerca in Comunicazione, ricerca sociale e marketing nel curriculum Metodologia delle scienze sociali presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale della Sapienza Università di Roma. Il suo lavoro di tesi e i suoi interessi di ricerca vertono sulla valutazione delle politiche pubbliche e sociali, in particolare sul tema della povertà educativa e del disagio giovanile nelle aree urbane più fragili e marginali.

**Davide Seller**, dopo una formazione universitaria in Scienze politiche presso l'Università degli Studi di Teramo, ha conseguito il master MeTARS in Metodologia e tecniche avanzate di ricerca sociale presso Sapienza Università di Roma. Attualmente lavora come IT specialist in ambito privato.



# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria  
Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835178736

L'emergenza epidemiologica legata alla diffusione del Covid-19 in Italia può essere interpretata come un fatto sociale totale, le cui ripercussioni, in termini di estensione, portata e intensità, hanno attraversato ogni aspetto della società (dalle relazioni sociali a quelle economiche e politiche), modificandone la struttura, l'ordine delle priorità e l'assetto valoriale. All'indomani della proclamazione dello stato di emergenza, l'intera comunità scolastica è stata, difatti, coinvolta nell'imponente "esperimento collettivo" della didattica digitale: una vera e propria chiamata alle armi che ha richiesto una profonda riorganizzazione delle modalità di accesso ai luoghi della formazione, contestualmente a un riassetto complessivo della progettazione didattico-curricolare avente come obiettivo quello di capitalizzare e mettere a sistema le risorse (materiali e immateriali) erogate anni addietro con il *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD). Per quanto all'inizio sia stata ritenuta una misura-tampone, volta a rendere possibile la frequenza scolastica in condizioni di emergenza straordinaria, la didattica digitale ha senz'altro migliorato l'esperienza educativa e relazionale di studenti e docenti, consentendo un'importante evoluzione dell'intero comparto scolastico italiano. Passando al piano della dotazione tecnologica e strutturale degli edifici, la situazione diventa più critica. Gli interventi di potenziamento della connettività, promossi durante gli anni della pandemia, pur rilanciando le condizioni per lo sviluppo di una didattica orientata a un uso via via più intensivo delle ICT, hanno risentito di diseguaglianze territoriali e dislivelli sociali perduranti, difficili da eradicare. Entro tali premesse si è inserito il programma di ricerca triennale (2021-2023) finanziato da Sapienza Università di Roma sulla *Valutazione dell'Impatto Sociale della Didattica Digitale dopo il Covid-19*. L'indagine ha coinvolto, in interviste focalizzate e focus group, docenti, studenti e famiglie di 14 scuole secondarie di secondo grado romane. La discussione dei risultati ottenuti dalla ricerca ha consentito di ricostruire la complessità ed eterogeneità degli impatti sociali generati dalla didattica digitale sul piano del potenziamento infrastrutturale delle scuole, del profitto didattico degli studenti e delle relazioni sociali.

**Veronica Lo Presti** è professoressa associata di Sociologia generale presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale di Sapienza Università di Roma, dove insegna Progettazione e valutazione per l'innovazione sociale. Laboratorio di Evaluative Research e Monitoraggio e valutazione delle iniziative di cooperazione allo sviluppo.

**Maria Dentale** è ricercatrice in Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali Internazionali dell'Università per Stranieri di Perugia, dove insegna Sociologia generale e Digital Sociology.