

# **Didattica A Distanza: *un ossimoro<sup>1</sup> oppure un'opportunità?***

---

---

<sup>1</sup> L'ossimoro (dal gr. oksýmōron, comp. di oksýs «acuto» e mōrós «stolto, folle») è un procedimento retorico che consiste nell'unire due parole o espressioni che sono inconciliabili nel significato in quanto indicano propriamente una antitesi o contrarietà. Il termine che lo designa («folle acuto») è esso stesso un ossimoro. In quanto espressione dell'antitesi, l'ossimoro unisce contrapponendoli due pensieri o due significati che sono di per sé inconciliabili perché l'uno esprime il contrario dell'altro. (Fonte: [www.treccani.it](http://www.treccani.it))

## 1. Premessa: la scuola, dopo la pandemia Covid-19, non sarà più la stessa?

2. *“Da sempre le grandi crisi (guerre, catastrofi naturali, epidemie, carestie) costituiscono il terreno di coltura di innovazioni che, in seguito, entrano a far parte della vita quotidiana. A solo titolo di esempio: la Vespa nacque sulle macerie della Seconda Guerra Mondiale e la Protezione Civile su quelle del Terremoto del 1976 in Friuli. (...) Ciò che sta accadendo nelle scuole sarà motivo di analisi per molti anni. Già da ora però possiamo azzardare alcune riflessioni che ci proiettino al dopo, a quanto si tornerà alla normalità. Una normalità che, auspicabilmente, non sarà la stessa di prima”.*<sup>2</sup>
3. *“La scuola non sarà più la stessa nei rapporti tra docenti e genitori, dopo che entrambi hanno avuto concreta consapevolezza reciproca dei rispettivi ruoli e funzioni. La scuola non sarà più la stessa, dopo che i docenti sono stati costretti a riscoprire il loro ruolo di educatori in un rapporto più umano ed empatico con i propri alunni. La scuola non sarà più la stessa, dopo che la tradizionale valutazione degli alunni è stata messa alle corde nella sua formulazione sommativa e gli esami sono stati costretti a scendere dal loro piedistallo per diventare quasi soltanto simulacri del loro passato. La scuola non sarà più la stessa, dopo che gli organi collegiali, anche nell'imprevista modalità della video conferenza, hanno mostrato i limiti di una funzione diventata ormai superata e anacronistica. La scuola non sarà più la stessa, dopo che la comunità prigioniera di questa pestilenza è stata costretta a riscoprirne anche la funzione sociale e vitale per il futuro della ricostruzione”.*<sup>3</sup>
4. *“Dopo questa epidemia la scuola non sarà più la stessa. Anche dal punto di vista psicologico tutti, soprattutto i ragazzi, sono stati molto provati. L'aspetto positivo, se ne devo individuare uno, è che le scuole del territorio si sono sentite sicuramente più coese ed hanno saputo generare positivi strumenti didattici in tempi brevissimi. Questi strumenti dovranno servire anche per il futuro”.*<sup>4</sup>

Come introduzione a questo breve saggio ci siamo limitati a citare tre interventi, provenienti dal mondo della scuola, interventi che ripetono tutti la medesima affermazione che, in realtà, spesso si è sentita (in presenza o a distanza) tra colleghi o sui media, quasi fosse una sorta di mantra: *la scuola, dopo il covid-19, non sarà più la stessa*. Lo stesso Giovanni Biondi<sup>5</sup>, Presidente di INDIRE, ha affermato *per la scuola questa è un'opportunità, può uscirne migliorata*.

Siamo quindi in presenza di una narrazione ben precisa che definisce l'esperienza di DAD legata al Covid-19 come occasione per cambiare la scuola. Al di là di queste affermazioni (alcune delle quali rischiano di essere autoreferenziali), rimane quindi da capire in quale senso o direzione questa esperienza, decisamente critica dal punto di vista sanitario, economico (ma anche educativo), possa

---

<sup>2</sup> P. Di Nardo, *La Scuola dopo il Covid-19*, 18/03/2020, <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=125896> (accesso in data 25/03/2020).

<sup>3</sup> La riforma del covid-19, 6/04/2020, <http://www.tuttoscuola.com/la-riforma-del-covid-19/> (accesso in data 25/04/2020)

<sup>4</sup> Intervista a Fabio Molinari, Dirigente UST Sondrio, in SondrioToday del 29 aprile 2020, <http://www.sondriotoday.it/attualita/coronavirus/intervista-mondo-scuola-dirigente-scolastico-fabio-molinari-sondrio.html> (accesso in data 5 maggio 2020).

<sup>5</sup> G. Biondi, *Lezioni on line*, La Repubblica Firenze, edizione del 27 marzo 2020, pp. 6-7. Giovanni Biondi è il presidente dell'Indire (Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa), ente di ricerca del Miur a sostegno della scuola.

rappresentare in realtà una vera e propria occasione di cambiamento e, a quanto si intravede dagli interventi citati, di innovazione. Tutto questo al netto delle critiche che, in questi mesi, si sono susseguite sui media o sulle riviste di settore sempre in ordine alla DAD, con interventi che non si sono risparmiati dal giudicare la DAD come un'esperienza del tutto fallimentare e da dimenticare.

## 2. Il contesto

Con il diffondersi dell'epidemia da Covid-19 la scuola italiana ha inizialmente sospeso le lezioni in soli nove comuni lombardi (in data 1° febbraio), per poi, successivamente, passare rapidamente alla chiusura per alcune regioni del nord Italia (in data 24 febbraio) e, definitivamente in tutta la nazione (era il 9 marzo). Parallelamente veniva attivata in Italia la DAD (*Didattica A Distanza*).

Se da un lato i primi due DPCM (15 febbraio/ 1° marzo) indicavano che l'organizzazione della didattica a distanza doveva richiedere il parere del Collegio dei docenti. Dal DPCM del 4 marzo (art 4 comma 1.g.), tale attivazione diveniva una prerogativa del Dirigente Scolastico.

In ultima battuta il Ministero dell'Istruzione è intervenuto con una serie di Note dei Capi Dipartimento (prot. n. 278 del 06.03.2020, prot. 279 del 08.03.2020, prot. 318 del 11.03.2020 e prot. 369 del 13.03.2020).

Se il contesto normativo<sup>6</sup> si è espresso (e definito, in un certo senso) con una certa celerità (le date degli interventi normativi risultano essere molto ravvicinate; sulle polemiche e discussioni sorte a riguardo decidiamo di soprassedere), l'attivazione concreta della DAD ha dovuto tener conto di una situazione contestuale unica, inedita e, quindi, tutta da esplorare. Di seguito elenchiamo alcuni elementi di attenzione che sono emersi all'interno di questa esperienza.

### Primo elemento di attenzione: *il digital divide*

*Il digital divide è il divario che c'è tra chi ha accesso (adeguato) a internet e chi non ce l'ha (per scelta o no). Ne deriva una esclusione dai vantaggi della società digitale. Con danni socio-economici e culturali per chi ne è colpito.*<sup>7</sup>

La dimensione del *digital divide* ha colpito a 360°, in maniera del tutto indifferenziata, sia tra i docenti che tra gli alunni. E non solo a livello *hardware* (nel senso del *possesso* di dispositivi ed *accessi alla rete*) ma soprattutto a livello *software* (legato cioè alla competenza di utilizzo degli stessi, all'interno di precisi applicativi). Tutto questo nonostante nella scuola siano stati fatti, in questi anni,

---

<sup>6</sup> Per completezza si elencano: DECRETO-LEGGE 23 febbraio 2020, n. 6 Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19; DPCM 23 febbraio 2020 Disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19; DPCM 1 marzo 2020 Ulteriori disposizioni attuative del D.L. 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19; DPCM 4 marzo 2020 Ulteriori disposizioni attuative del D.L. 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale; DPCM 8 MARZO 2020 Ulteriori misure per il contenimento e il contrasto del diffondersi del virus Covid-19 sull'intero territorio nazionale; DPCM 11 MARZO 2020 Ulteriori misure in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19 sull'intero territorio nazionale; 16 MARZO 2020 Decreto CuraItalia; DPCM 22 MARZO 2020 Nuove indicazioni per il contenimento del contagio su tutto il territorio nazionale; DL 25 MARZO 2020 misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19; DPCM 1° APRILE 2020 Proroga sino al 13 aprile delle misure fin qui adottate per il contenimento del contagio epidemiologico da Covid-19; DPCM 20 APRILE 2020 Proroga fino al 3 maggio le misure restrittive sin qui adottate per il contenimento dell'emergenza epidemiologica da Covid-19; DL 16 MAGGIO 2020 N. 33 Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da COVID-19;

<sup>7</sup> Fonte: *Agenda Digitale* (<https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/il-digital-divide-culturale-e-una-nuova-discriminazione-sociale/>) – accesso in data 20 maggio 2020.

investimenti considerevoli in macchine e formazione: basti pensare alla Carta del docente, il cui maggior utilizzo ha da sempre riguardato l'acquisto di device digitali quali computer e tablet<sup>8</sup>. Sul versante famiglie, la penetrazione di questi anni dei device digitali ha rivelato come a tale massiva introduzione non abbia corrisposto una parallela maturazione di competenze digitali, sia negli studenti che nei *caregivers* (genitori, parenti ecc.) tenuto conto anche del fatto che, in molti casi, la direttrice di acquisizione degli strumenti tecnologici digitali ha coinvolto maggiormente i dispositivi mobile (smartphone), non tanto altre periferiche maggiormente versatili nella didattica (es. computer ma anche tablet).

Se ritorniamo alla definizione originaria del *Digital Divide* sopra riportato, l'accesso adeguato al web può avvenire, a nostro avviso, in base a quattro variabili: la connessione (1), l'hardware a disposizione (2), le effettive competenze nell'utilizzo dei device (3) e la possibilità di avere un contesto che supporti (4).

- 1) L'esperienza diretta ha dimostrato che non tutti gli studenti (ma neppure tutti i docenti, sic!) avevano a disposizione l'accesso a fibra ottica, connessione a banda larga o 4G. Nel caso di un accesso attraverso dispositivi mobili non sempre il piano tariffario del contratto in uso ha potuto garantire, su base mensile, le possibilità di accesso (per lunghi periodi);
- 2) sempre per esperienza diretta si è rilevato che non tutti gli studenti (ma anche intere famiglie e gli stessi docenti) possedevano device utili alla *DAD* (non solo stampanti, scanner o webcam, ma pc e/o tablet) oppure, se in possesso, di modelli di ultima generazione, maggiormente performanti. Nella stessa famiglia, inoltre, potevano essere presenti due o più studenti (oltre ad uno dei due genitori, nella migliore delle ipotesi) in modalità *smart working*, persone che si sono trovate nella condizione di dover condividere gli strumenti stessi;
- 3) non tutti gli studenti avevano le necessarie/sufficienti competenze di utilizzo dei device e/o delle piattaforme, in quanto mai utilizzate per diversi motivi (es. giovane età: scuola primaria/infanzia). Questo aspetto ha riguardato anche diversi docenti, che si sono trovati in pochissimo tempo a dover recuperare conoscenze, abilità e competenze informatiche (e non solo);
- 4) non tutti gli studenti avevano a casa propria persone esperte che li potevano supportare (fratelli maggiori o i genitori stessi). Nel caso dei docenti, questi sono stati in molti casi supportati da colleghe/i esperti oppure hanno sviluppato autonomamente competenze a riguardo.

Ci permettiamo di evidenziare, sempre riguardo alla strumentazione digitale, un piccolo paradosso: alcuni degli strumenti prima tanto demonizzati (nello specifico gli onnipresenti smartphone) sono diventati di fatto indispensabili ed hanno giocato in molti casi un ruolo fondamentale per mantenere almeno dei contatti minimali con gli studenti e le loro famiglie.

Nonostante quanto appena affermato, le problematiche sopra riportate hanno a nostro avviso messo in crisi l'idea/proposta del BYOD<sup>9</sup> (*Bring Your Own Device*) a scuola, almeno per quanto riguarda la

---

<sup>8</sup> In realtà tale bonus riguarda solamente il personale a tempo indeterminato, non i docenti assunti a tempo determinato, che per l'a.s. 2019/20, secondo il Ministero (dati aggiornati al 30 settembre 2019) sarebbero in tutto 109.195 (187.000 per i sindacati), su un totale di (fonte <https://www.orizzontescuola.it/supplenze-docenti-2020-scontro-sui-numeri-per-il-ministro-109mila-i-sindacati-dicono-187-mila-e-la-lega-oltre-200mila/>) di circa 835.000 cattedre in totale (fonte [http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2019-10-07/il-miur-insegnanti-in-italia-oltre-800mila-posti-cattedra-170353.php?uuiid=ACJ9Wnp&refresh\\_ce=1](http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2019-10-07/il-miur-insegnanti-in-italia-oltre-800mila-posti-cattedra-170353.php?uuiid=ACJ9Wnp&refresh_ce=1)). Non tutto il personale a tempo determinato sembrerebbe avere a disposizione connessioni ad alta velocità non *mobile* (molti sono supplenti che risiedono in regioni diverse da quelle lavorative) oltre che aver investito, privatamente, in dispositivi digitali (pc, tablet ecc.).

<sup>9</sup> Il ricorso al BYOD in ambito educativo è stato previsto, attraverso una specifica azione, dal Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), con l'ambizioso obiettivo di "alleggerire" le classi da strumentazioni informatiche costose ed ingombranti, promuovendo invece una didattica digitale basata sull'integrazione dei dispositivi elettronici personali degli

scuola primaria: in molti casi, come già affermato, i dispositivi a disposizione degli studenti sono risultati essere solamente gli smartphone propri (o dei genitori). Questo, se da un lato, ha consentito un minimo di contatto (es. videochiamate), non ha sempre reso proficuo lo svolgimento di attività didattiche basate su risorse digitali: un conto, infatti, è navigare nel web e creare, ad esempio, una presentazione utilizzando un pc, un conto è effettuare le medesime operazioni utilizzando un cellulare.

Vi è infatti un'importante questione socioeconomica da non sottovalutare: sul lato domestico, in questi anni forte è stata la spinta al *mobile* e ai "giga" gratuiti che ha portato molte famiglie ad investire sull'utilizzo degli smartphone in alternativa ad una linea fissa (es. adsl o fibra).

Sul lato scolastico, l'introduzione delle LIM in classe ha in molti casi fatto passare in secondo piano una didattica basata sui computer, con accesso diretto da parte degli studenti a questi dispositivi: le aule multimediali/computer, divenute obsolete, non sono state aggiornate anche per motivi di budget e gli studenti hanno avuto come unico accesso alla didattica digitale l'unica LIM presente in classe.

### **Secondo elemento di attenzione: *la dimensione psicologica ed emotiva***

E' ragionevolmente possibile affermare che gli studenti e le loro famiglie contattate durante il lockdown non fossero, in un certo senso, più le stesse: sono state infatti rilevate paure, momenti di debolezza e di solitudine, implementati anche da alcune situazioni di precarietà e di incertezza vissute dai genitori (cassa integrazione, rischio di perdita del lavoro per chiusura dell'attività commerciale o professionale...se non addirittura reddito azzerato...come in molte regioni del meridione, ma non solo).

Il lockdown, inoltre, ha comportato una drastica riduzione delle relazioni sociali (fondamentali per tutti ma, in particolar modo, per bambini ed adolescenti) ed anche le relazioni educative o puramente amicali, legate alla presenza a scuola, sono necessariamente scomparse.

Lavorare con la DAD ha richiesto inoltre delle modalità del tutto nuove ed una rimodulazione della relazione, iniziando a strutturare una nuova sorta di "galateo" relazionale (chiamata non a caso "netiquette"), oltre che nuove competenze, sia degli studenti che dei docenti. Insegnare in presenza e a distanza non poteva essere la stessa cosa.

In questi giorni, mentre stiamo scrivendo questo breve saggio, è salita alla ribalta dei media nazionali la *querelle* sulla riapertura in sicurezza delle scuole, *querelle* composta essenzialmente di problematiche di distanziamento, di mascherine e test sierologici ai docenti. In secondo piano (se non addirittura non considerate) tematiche quali **la situazione emotiva degli studenti** dopo mesi di isolamento sociale ma **anche la loro situazione in ordine all'apprendimento**: basti a questo riguardo pensare alle classi prime, il cui percorso di apprendimento della letto-scrittura non è avvenuto in presenza; oppure gli studenti delle classi quinte, che dovranno effettuare il loro passaggio alla secondaria di primo grado.

### **Terzo elemento di attenzione: *la giovane età degli studenti***

Un altro aspetto che è emerso durante le settimane della DAD ha riguardato la giovane età degli studenti coinvolti. Se, da un lato, studenti e studentesse della secondaria di primo grado potevano aver già iniziato ad utilizzare le piattaforme di istituto (es. Google Classroom) nella didattica

---

studenti e degli insegnanti (smartphone, tablet e PC portatili) con le dotazioni tecnologiche già presenti negli spazi delle scuole (accessi internet ecc.).

quotidiana, molto più difficilmente questo poteva avvenire nella scuola primaria e, comprensibilmente, nella scuola dell'infanzia (tale utilizzo, a questo riguardo, può essere quantificato in base all'esperienza come pari a zero). Non ci si deve comunque dimenticare che fare una videolezione in diretta con gli studenti del I ciclo di istruzione richiede necessariamente il coinvolgimento dei loro genitori: questo non soltanto perché i bambini più piccoli potrebbero non essere in grado di gestire in maniera del tutto autonoma gli aspetti tecnici delle piattaforme ma, essendo in molti casi necessario che gli studenti creino un account nell'applicazione da utilizzare, la normativa italiana, a seguito del [GDPR](#), prevede un'età minima di 14 anni per poter avere un account senza che i genitori esprimano il loro consenso.

#### **Quarto elemento di attenzione: *scuole statali e scuole paritarie***

Le scuole statali, soprattutto nella loro configurazione in Istituti comprensivi, hanno potuto in questa fase della pandemia da Covid-19 contare su risorse interne non indifferenti, tra piattaforme e personale preparato (es. animatore digitale). Non è stato così per molte scuole paritarie (sia dell'infanzia che della primaria), che non sempre hanno potuto disporre di tali risorse e che, addirittura, in alcuni casi hanno dovuto chiudere le attività e mettere in CIG il personale. Si ricorda che per l'a.s. 2019/20 gli alunni delle paritarie erano<sup>10</sup> circa 870.000, a fronte di 7.599.259 studenti della scuola statale: un numero considerevole, che spesso passa in secondo piano rispetto alle diatribe sui finanziamenti a quella che viene definita, in molti casi erroneamente, "scuola privata".

#### **Quinto elemento di attenzione: *un nuovo setting didattico***

L'hashtag #Restoacasa ha reso *cool* una dimensione di convivenza forzata H24 di tutti i membri della famiglia che può aver portato ad un approfondimento (o alla messa in discussione) dei legami familiari. I genitori inoltre, magari da dietro la porta dello studio, hanno potuto seguire le lezioni impartite dai docenti ai loro figli, con tutto quello che tale possibilità ha potuto comportare, sia nel bene che nel male: in classe i docenti vengono osservati solamente dagli alunni, raramente da un collega, mai dai genitori degli stessi. Se questa, in molti casi, può essere stata considerata un'ingerenza da parte dei docenti, per molti genitori ha rappresentato un'opportunità di conoscenza di quanto avviene a scuola, essendo stati coinvolti (di necessità) come "insegnanti in presenza" dei loro figli. I genitori, potendo vedere cosa si fa a scuola, hanno potuto iniziare un percorso di maggiore collaborazione e coinvolgimento con la scuola. L'importante è che i docenti non abbiano visto nei genitori delle possibili "cimici" o "spie" all'interno delle classi virtuali e, dall'altro lato, i genitori non abbiano visto i docenti come degli intrusi e dei "massacratori" didattici dei propri figli.

Non sempre ogni studente ha potuto creare un setting simile a quello scolastico, privo di distrazioni (il campanello o il telefono che squilla, il padre che chiama la moglie, il fratellino o la sorellina dispettosi...) e tranquillo, con una scrivania e pc personale. Molti spazi e strumenti sono stati condivisi: se il pc era prima appannaggio dello studente della secondaria, ora questo ha dovuto dividerlo con il fratellino alla primaria.

Un altro aspetto da non sottovalutare è l'esposizione agli schermi (on-line e off-line) degli studenti, che deve essere oggetto di attenzione e quantificata, in modo da intervenire ad equilibrare con attività *screen-free*. E' del tutto provato che un'esposizione massiva agli schermi può creare, oltre a problemi di obesità e alla vista, difficoltà nel prendere sonno la sera. Tale equilibrio deve quindi giocarsi tra attività di routine già sperimentate e nuove attività proposte, alternando i diversi linguaggi (in modo da essere il più possibile inclusivi). Nella scansione giornaliera alcuni istituti hanno previsto la

---

<sup>10</sup> Fonte: MIUR.

merenda oppure la campanella la mattina con una sorta di *circle time*, altri invece hanno proceduto in ordine sparso inserendo videolezioni od altro a seconda della disponibilità dei docenti. Alcuni hanno alternato attività corali a quelle di piccolo gruppo con recupero, magari attraverso una semplice telefonata (chi oggi non ha un contratto *traffico tutto incluso*? Oppure chi non ha un telefono a casa?).

### **Sesto elemento di attenzione: la sicurezza**

Sui media è stato segnalato come si siano verificate, in diverse occasioni, intromissioni di disturbo nelle classi virtuali da parte di alcuni studenti non appartenenti alla classe in videolezione in quel momento (con la complicità degli alunni della classe collegata attraverso l'invio del codice-classe<sup>11</sup>). Una vera e propria forma di cyberbullismo anche se, a dire il vero, in molte configurazioni delle piattaforme è il docente che deve ammettere gli studenti, per cui è stata spesso ribadita la necessità di una specifica attenzione a questa procedura.

### **Settimo elemento di attenzione: il carico cognitivo**

In diversi casi si è rilevato come gli studenti si siano di fatto collegati tutti i giorni, con lezioni che venivano in qualche caso segnalate con breve preavviso e caratterizzate da un carico di compiti, aggiuntivo alle videolezioni, da eseguire piuttosto significativo.

Vi è stato l'effettivo rischio di una scuola pervasiva, a tal punto da entrare nelle case senza rispetto della privacy o del dolore per i familiari persi.

Il fatto che, in seconda battuta, l'abituale programmazione sia stata stravolta, come l'orario delle lezioni stesse (per ovviare al problema di alunni incollati al video H24, tra lezioni e compiti), ha generato un carico di lavoro personale (compiti a casa) extra, per cui per alcuni studenti (specie della secondaria di secondo grado) è possibile ipotizzare un'estate di studio degli argomenti non affrontati a scuola.

E' stato inoltre segnalato il fatto che, anche in molte classi della primaria, la DAD si sia limitata al postare, da parte dei docenti, i soli compiti sul registro di classe on line, compiti che poi venivano rivisti dai docenti in un secondo momento.

Per i docenti che hanno attivato la DAD in modo strutturato e non episodico, di riflesso, il carico di lavoro è sicuramente raddoppiato, dal momento che il materiale e le modalità usuali di far lezione confliggevano con l'inedita situazione didattica nella quale ci si è ritrovati: nuove vie e modalità sono state ipotizzate, progettate e realizzate, con un impegno non da poco in termini di risorse orarie e personali.

### **Ottavo elemento di attenzione: gli studenti con disabilità**

Da sempre l'insegnante di sostegno è di supporto alla classe per lo svolgimento delle attività didattiche e benchè la normativa lo identifichi come docente a supporto della classe intera, in molti casi si siede accanto allo o agli studenti in difficoltà, svolgendo il ruolo di mediatore tra la proposta didattica alla classe e le esigenze personali dell'alunno. E' evidente che tale modalità, nella DAD, difficilmente possa essere avvenuta. Inoltre, se la DAD è stata interpretata come esclusiva assegnazione di compiti, questi studenti con Bisogni Educativi Speciali si sono oggettivamente potuti trovare in maggiore difficoltà. Molti docenti di sostegno hanno trovato tuttavia modalità di interazione diretta con i loro alunni, mediando anche le attività e coinvolgendoli con alcuni dei loro compagni di classe.

---

<sup>11</sup> A titolo esemplificativo facciamo riferimento al seguente articolo <https://www.tecnicadellascuola.it/hacker-attaccano-le-piattaforme-della-dad-rischio-cyberbullismo> Accesso in data 15 maggio 2020.

La didattica a distanza tende a ridurre il valore dell'ambiente fisico e della presenza fisica, entrambi dimensioni molto importanti per i ragazzi che presentano difficoltà (es. di comportamento, di motivazione). Tuttavia, per dovere di completezza, si deve comunque riconoscere che la possibilità di contattarli direttamente e singolarmente (se possibile concretamente) abbia potuto rappresentare un'opportunità non da sottovalutare, ovviamente al netto delle difficoltà di partecipazione alle attività di tutta la classe.

In realtà per gli alunni con BES è già previsto l'utilizzo di tecnologie digitali compensative e no (Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - nota MIUR prot. n. 4274 del 4 agosto 2009)<sup>12</sup>. Ai docenti di classe (ribadiamo infatti che l'insegnante di sostegno non è una figura *ad personam*, ma di supporto a tutta la classe e ai colleghi) vengono quindi già richieste competenze nell'utilizzo di strumentazione tecnologica digitale, competenze che possono ovviamente essere spese anche per alunni che non abbiano BES.

Da ultimo, se il precedente riferimento normativo riguardava gli studenti con disabilità, le medesime richieste ai docenti vengono sollevate anche per gli studenti con DSA (Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico)<sup>13</sup>.

### **Nono elemento di attenzione: la valutazione**

Un altro elemento di criticità, che ha sollevato questioni e discussioni nei colleghi docenti ma non solo e sul quale dedichiamo un'attenzione specifica, ha riguardato la valutazione nella DAD. A fronte di un evidente mutamento delle modalità di valutazione (impossibile, ad esempio, per un docente far svolgere un compito in classe/verifica girando fra i banchi e, non solo per controllare...) sono state sollevati molti dubbi sia sull'efficacia che sull'opportunità di un'attività valutativa.

Valutare gli apprendimenti, anche a distanza è doveroso dal momento che, come nella didattica in presenza, anche in quella a distanza la valutazione svolge un indispensabile ruolo di "affiancamento" nei processi di apprendimento: infatti, se intesa come "formativa", questa deve affiancare l'attività dello studente, non configurandosi come un'attività sanzionatoria finale, ma come un continuo fornire feedback utili per orientare e riorientare il lavoro stesso dello studente.

La normativa in vigore circa la valutazione (Dpr 122/2009, D.lgs 62/2017), al di là dei momenti formalizzati in maniera più specifica (quali gli scrutini e gli esami di Stato), fa riferimento alla competenza docimologica dei docenti: *si ricorda, peraltro che la normativa vigente (Dpr 122/2009, D.lgs 62/2017), al di là dei momenti formalizzati relativi agli scrutini e agli esami di Stato, lascia la*

---

<sup>12</sup> III Parte - La dimensione inclusiva della scuola - 2.2 Le strategie didattiche e gli strumenti

"La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali [...] l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici. Da menzionare la necessità che i docenti predispongano i documenti per lo studio o per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento. A questo riguardo risulta utile una diffusa conoscenza delle nuove tecnologie per l'integrazione scolastica [...]. È importante allora che i docenti curricolari [...] acquisiscano le conoscenze necessarie per supportare le attività dell'alunno con disabilità anche in assenza dell'insegnante di sostegno [...]"

<sup>13</sup> Art. 5 - Misure educative e didattiche di supporto.

"1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari. 2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche [...] garantiscono: [...] b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere [...]"

*dimensione docimologica ai docenti, senza istruire particolari protocolli che sono più fonte di tradizione che normativa*<sup>14</sup>.

Le motivazioni relative alle perplessità sorte sembrerebbero essere legato, a nostro avviso, ad una certa confusione tra *misurazione* e *valutazione*: è altamente probabile che le preoccupazioni si siano concentrate maggiormente (e comprensibilmente) sulla *validità delle misurazioni* (per intenderci, le classiche verifiche) piuttosto sulla valutazione in quanto tale, con domande simili alle seguenti: *come faccio a sapere che lo studente non ha copiato? E' attendibile una prova di verifica non svolta in classe in presenza del docente? Come procedere per gli studenti che non possono seguire la DAD per svariati motivi?* Tutte domande, più che lecite, che si basano in realtà su una previa questione di fondo: *la didattica a distanza ha la stessa validità ed efficacia di quella in presenza?*

Questa domanda evidenzia, a nostro parere, il rischio di una separazione (epistemologica ma anche concreta) tra insegnamento, apprendimento e valutazione stessa. La valutazione dovrebbe essere il primo step della progettazione, non l'ultimo, utilizzando una logica filmica (work in progress continuo) e non di tipo fotografico (fissata sul singolo istante e momento), utilizzando un ampio spettro di feedback (osservativi, quantitativi...) e di fonti (es. utilizzo di compiti autentici, studi di caso, che possono offrire una sorta di punto di contatto con gli interessi degli studenti). Si potrebbe addirittura partire dalla "prestazione attesa", in modo da stabilire cosa e come gli studenti possono dimostrare di avere appreso. La valutazione deve essere *per l'apprendimento* e non solo *dell'apprendimento*<sup>15</sup>.

Sono in realtà le misurazioni che devono essere adattate ai nuovi contesti e alle nuove situazioni. La valutazione, anche nella DAD, deve essere necessariamente formativa, per cui è necessario partire da una prima fase in cui il docente deve essere messo nella condizione di esplorare la reazione degli studenti a questa nuova modalità di interazione didattica (unica, di fatto, nella storia della scuola italiana), considerando anche le sue effettive possibilità e capacità a riguardo. Successivamente il docente dovrà adeguare la propria azione alla situazione concreta. In molti interventi on line si suggeriva di, vista la particolare situazione, tenere in considerazione aspetti quali l'interesse, la curiosità, l'autonomia e la creatività, legate anche ad un senso di autostima personale. Una domanda sorge a questo punto spontanea: si tratta di dimensioni "valutabili" solo nella didattica a distanza oppure queste non fanno forse parte dell'esperienza stessa di apprendimento e di crescita di ogni alunno, a distanza o meno?

Un secondo fraintendimento ha riguardato secondo noi il rapporto tra valutazione intesa come dispositivo pedagogico (formativo, autoregolativo) e la valutazione come dispositivo amministrativo e giuridico, e la loro possibile integrazione/rapporto/contrapposizione: un conto è stata la validità dell'a.s. secondo questa modalità a distanza (validità confermata a livello centrale dal Ministero,

---

<sup>14</sup> Nota M.I. n. 279 dell'8 marzo 2020.

<sup>15</sup> Vedere a questo riguardo la letteratura attinente alla valutazione autentica: Wiggins G., *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Wiley, 1999; Wiggins G. *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performances*, Wiley, 1998; McTighe-Wiggins, *The Understanding by Design Handbook*, ASCD, 1999. McTighe e Wiggins propongono un approccio di tipo UDB (Understanding by Design). Si tratta di una sorta di "progettazione a ritroso", finalizzata a sviluppare una comprensione profonda (o significativa) da parte dello studente, ovvero la capacità di comprendere il senso e trasferire i propri apprendimenti nei contesti di vita. Si basa su alcuni step ben precisi. 1: Identificare i risultati desiderati (cosa gli studenti devono conoscere e saper fare, stabilendo precisi obiettivi da raggiungere). 2: Individuare con precisione le evidenze accettabili da considerare (individuare le modalità per sapere se gli alunni stanno raggiungendo o meno gli obiettivi, stabilendo un compito di prestazione o performance). 3: progettare in modo dettagliato le esperienze di apprendimento (in modo che gli studenti possono essere pronti anche alla valutazione che sarà richiesta).

come di competenza<sup>16</sup>) ed un conto è stata la valutazione come normale e quotidiano strumento di lavoro dei docenti.

### 3. La DAD è proprio una novità nel panorama scolastico italiano?

Al netto della situazione assolutamente unica, nella storia italiana e mondiale, legata alla pandemia da Covid-19, in realtà la scuola italiana ha già attivato in precedenza modalità di fruizione delle lezioni da casa per quegli alunni che, con gravi problemi di salute, non potevano avere una frequenza regolare.

Il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 (Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107), all'art. 16 (Istruzione domiciliare) così recita:

*"1. Le istituzioni scolastiche, in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale, gli Enti locali e le aziende sanitarie locali, individuano azioni per garantire il diritto all'istruzione alle bambine e ai bambini, alle alunne e agli alunni, alle studentesse e agli studenti per i quali sia accertata l'impossibilità della frequenza scolastica per un periodo non inferiore a trenta giorni di lezione, anche non continuativi, a causa di gravi patologie certificate, anche attraverso progetti che possono avvalersi dell'uso delle nuove tecnologie [...]".*

Non esiste tuttavia solo l'esperienza della disabilità in senso stretto. L'esperienza di malattia nei bambini ed adolescenti è un evento che interrompe la normalità delle loro vite e che espone all'isolamento, inibendo lo scambio continuativo, esperienziale, con il gruppo dei pari. La patologia può inoltre ostacolare la partecipazione al normale percorso di studi ed il successivo rientro a scuola. Ricordiamo che in Italia il diritto all'istruzione per i giovani affetti da patologie è garantito dal servizio di Scuola in Ospedale e da quello di Istruzione Domiciliare.

A questo riguardo ci permettiamo di segnalare il **Progetto Tris**<sup>17</sup>, che propone una *Classe Ibrida Inclusiva* (fatta da spazio aula, spazio fisico domiciliare e cloud) che, *con il supporto delle nuove tecnologie, annulla la distanza fra spazio d'aula e spazio domiciliare, attraverso nuove forme di scolarizzazione che non solo garantiscano il diritto allo studio ma anche il coinvolgimento attivo e partecipativo dello studente alle attività della propria classe*. Il modello TRIS si basa su tre assi:

- **tecnologico.** *Riguarda i dispositivi e i servizi di rete da utilizzare per l'ibridazione/fusione dello spazio d'aula con quello in cui si trova lo studente non frequentante. La dotazione minima per la classe: LIM, pc portatile, tablet, stampante/scanner, webcam pilotabile a distanza dallo studente remoto. Per il domicilio: un pc portatile, un tablet, una stampante/scanner. I servizi di rete sono quelli più comuni per comunicare, condividere materiali, collaborare nella costruzione di artefatti. A fattore: una buona connessione Internet;*
- **metodologico-didattico.** *Si riferisce alle scelte didattico-pedagogiche funzionali al coinvolgimento attivo e partecipativo dello studente alle lezioni, alle discussioni, ai lavori di gruppo, ai momenti di verifica, allo svolgimento dei compiti a casa insieme ai propri*

---

<sup>16</sup> Vedere a questo riguardo l'*Ordinanza concernente la valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/2020 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti* (16.05.2020)

<sup>17</sup> **TRIS** – Tecnologie di Rete e Inclusione Socioeducativa – nasce nel triennio 2013-16, nell'ambito di un accordo quadro fra Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR), Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) e Fondazione TIM. L'attività di ricerca e sperimentazione, curata dall'Istituto Tecnologie Didattiche del CNR di Genova, ha coinvolto 7 scuole delle regioni Campania, Lazio e Sardegna. Coinvolte. Fonte: <https://www.progetto-tris.it/>

*compagni di classe. Particolarmente efficaci in questo senso sono gli approcci centrati sull'apprendimento collaborativo;*

- **asse organizzativo-gestionale.** *Riguarda l'organizzazione degli spazi d'aula e domiciliari funzionali alla didattica in una classe ibrida, ma anche alla creazione di routine legate alla gestione della strumentazione, al supporto al docente in caso di problemi tecnologici o di comunicazione, a come "sceneggiare" una lezione centrata sull'uso di tecnologie.*

Simile a questo è il **Progetto Clipso**<sup>18</sup> (*CLassi Ibride Per la Scuola in Ospedale*) che ha come finalità quella di contrastare l'isolamento degli studenti (bambini ed adolescenti) *attraverso l'uso di tecnologie didattiche e di metodologie orientate all'inclusione che permettono di abbattere le barriere fisiche connesse all'ospedalizzazione o alla domiciliarizzazione. Il progetto coinvolge i docenti ospedalieri dell'Istituto Gaslini di Genova e giovani ricoverati presso i suoi reparti o in regime di Day Hospital (studenti residenti sul territorio oppure ospiti delle case di domiciliazione temporanea).*

Il progetto CLIPSO, come il precedente progetto TRIS, prevede azioni rispetto a tre dimensioni principali:

- **dimensione tecnologica.** *Giocata sulle tecnologie mobili e le risorse cloud funzionali a creare ibridazione fra gli spazi dedicati all'apprendimento (l'aula fisica, la casa o la cameretta d'ospedale);*
- **dimensione didattica.** *Relativa all'azione degli insegnanti ospedalieri nella realizzazione di attività educative che facciano leva, quando possibile, sulla dimensione sociale dell'apprendimento fra pari;*
- **dimensione organizzativa.** *Centrata sulla collaborazione fra gli insegnanti ospedalieri, gli insegnanti e i compagni delle classi di provenienza dei giovani degenti, i familiari e il personale sanitario.*

In quanto di notevole interesse, ricordiamo un altro progetto nazionale, ben distante da problematiche emergenziali legate a condizioni mediche delicate: si tratta di **"Piccole scuole"**<sup>19</sup>, progetto coordinato da INDIRE dal 2017 al 2019, che ha inteso *sostenere la permanenza della scuola nei territori geograficamente svantaggiati e mantenere un presidio educativo e culturale e contrastare il fenomeno dello spopolamento. Alcune scuole nelle piccole isole e zone montane italiane hanno iniziato a sperimentare modalità di lavoro comune grazie a Internet e a sistemi di videoconferenza; le reti così create hanno permesso di superare l'isolamento, collegare classi con pochi alunni e sviluppare percorsi formativi basati sull'uso delle ICT.*

Il progetto ha coinvolto circa 300mila studenti di circa 200 scuole delle isole e 3500 comuni montani italiani: si tratta quindi di numeri di una certa rilevanza, considerato anche il fatto che per il suo sviluppo sono state utilizzate molte delle potenzialità offerte dalle tecnologie digitali, *in grado di superare vincoli spaziali e temporali, e la costruzione di reti di scuole possono offrire soluzioni per mantenere sul territorio la popolazione scolastica, agevolando la prosecuzione negli studi e la formazione permanente, superando il rischio dell'isolamento grazie alla costruzione di una rete di relazioni didattiche atte a superare la limitatezza di rapporti e di possibilità di confronto.*

---

<sup>18</sup> <https://www.progetto-clipso.it/>

<sup>19</sup> <http://www.indire.it/progetto/piccole-scuole/>

Il modello didattico proposto si è basato su due scenari *adattabili a differenti esigenze territoriali, entrambi pensati per le scuole secondarie, basati sulla collaborazione e che consentono di potenziare competenze comunicative e di scrittura degli studenti tramite strumenti di comunicazione asincrona e sincrona: la didattica condivisa e l'ambiente di apprendimento allargato.*

Il primo scenario prevedeva l'utilizzo quotidiano della videoconferenza tra due o più classi (appartenenti ovviamente a istituzioni scolastiche diverse; nel secondo scenario, invece, una o più classi sono state coinvolte nell'elaborazione ed attuazione di un progetto comune, potendosi incontrare on line grazie a videoconferenze ed utilizzando strumenti collaborativi. *In questo caso la didattica a distanza non è destinata a sostituire la prassi consueta, diventa piuttosto una metodologia complementare all'insegnamento 'tradizionale' che offre il vantaggio di ottimizzare risorse e servizi professionali e consente maggiori opportunità d'interazione tra docenti, studenti e loro familiari.*

Quelle elencate sino ad ora rappresentano delle esperienze molto vicine, dal punto di vista cronologico, all'esperienza attuale dei docenti. In realtà, per quanto riguarda l'utilizzo delle tecnologie digitali nella formazione a distanza (videoconferenza e/o attività collaborative), è possibile effettuare un notevole balzo indietro nel tempo per trovare, nel periodo compreso tra il 1994 e 1998 (si era nel periodo del PSTD – Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche: era uno dei progetti pilota di questo programma), il **Progetto Telecomunicando ti presento i miei tesori**, promosso dal gruppo STET (Telecom Italia) e dal Ministero della Pubblica Istruzione con il supporto scientifico del CNR e di alcuni Istituti Universitari. Questo progetto prevedeva la collaborazione a distanza, tramite videoconferenza e posta elettronica, di quindici scuole di Milano, Genova, Firenze, Roma e Palermo, allo scopo di creare un ipermedia su un monumento cittadino. Nelle scuole coinvolte, allora elementari, medie inferiori e superiori, erano state utilizzate tecnologie quali l'ambiente di sviluppo ipermediale Multimedia Toolbook, stazioni di DeskTop Conferencing, software di collegamento a Internet. Il progetto era finalizzato alla produzione di ipermedia riguardanti tematiche legate ai beni culturali vicini alla realtà degli studenti, costruiti dagli studenti stessi, prodotti che venivano condivisi durante attività di videoconferenze (ricordiamo che, ai tempi, non esisteva la fibra o l'ADSL, ma la linea più veloce disponibile era quella ISDN). L'informatica e la telematica non venivano utilizzate come discipline ma come strumenti per la didattica.

#### **4. Per una fenomenologia<sup>20</sup> della didattica a distanza**

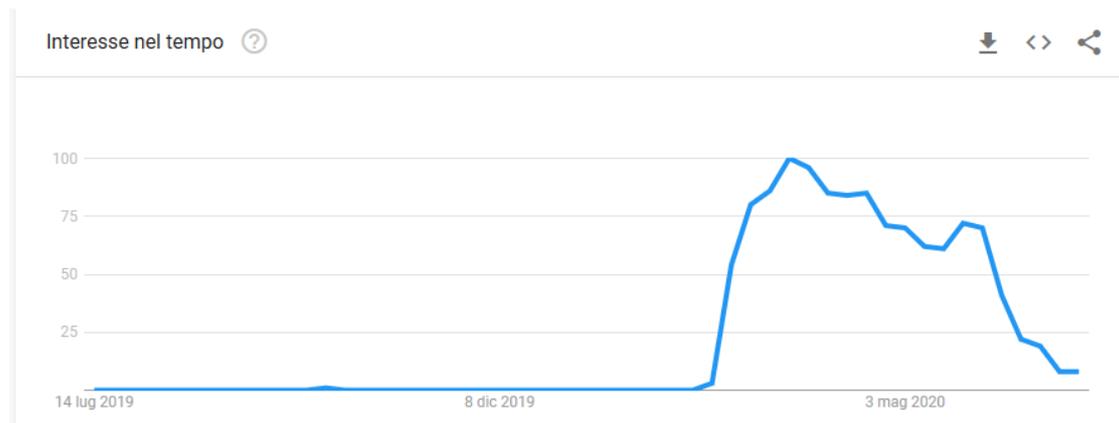
La Didattica A Distanza si è configurata come una modalità che ha permesso a studenti e insegnanti la prosecuzione, in una situazione emergenziale, del percorso di formazione e apprendimento, anche se “fisicamente” distanti, grazie all'utilizzo di tecnologie digitali che hanno spostato, in un certo senso, le classi “on line”. In poco tempo migliaia di docenti si sono dovuti adattare a una vera e propria rivoluzione nel modo di lavorare/insegnare/educare i giovani a loro affidati, con alcune distinzioni non di secondaria importanza: basti pensare alla scuola dell'infanzia, che ha sofferto maggiormente, in quanto nei piccoli alunni il contatto fisico non può essere sostituito facilmente dalla tecnologia. Come si sono organizzati i docenti per quanto riguarda la didattica a distanza, realtà che per la maggior parte di loro si configurava come una novità assoluta?

---

<sup>20</sup> *Fenomenologia* s. f. [comp. di *fenomeno* e *-logia*; il termine è stato coniato originariamente in tedesco, *Phänomenologie*, come titolo di una parte dell'opera *Neues Organon* del matematico e filosofo ted. J. H. Lambert (1764)]. – **1.** In una prima accezione, filosofica, ricognizione ordinata dei fenomeni, descrizione del modo in cui si presenta e manifesta una realtà. Fonte: [www.treccani.it](http://www.treccani.it).

## Primo step: in-formazione

La nostra prima ipotesi di lavoro è che, a fronte di una “reclusione” forzata dovuta al lockdown, gli stessi docenti si siano dovuti informare, utilizzando quindi le risorse del web. In effetti, da una semplice ricerca utilizzando il servizio Google Trends<sup>21</sup>, è emerso come nei periodi “caldi” della pandemia da Covid-19 (come era logico attendersi) si sia verificato un picco di richieste mai verificatosi, come da grafico seguente<sup>22</sup>:

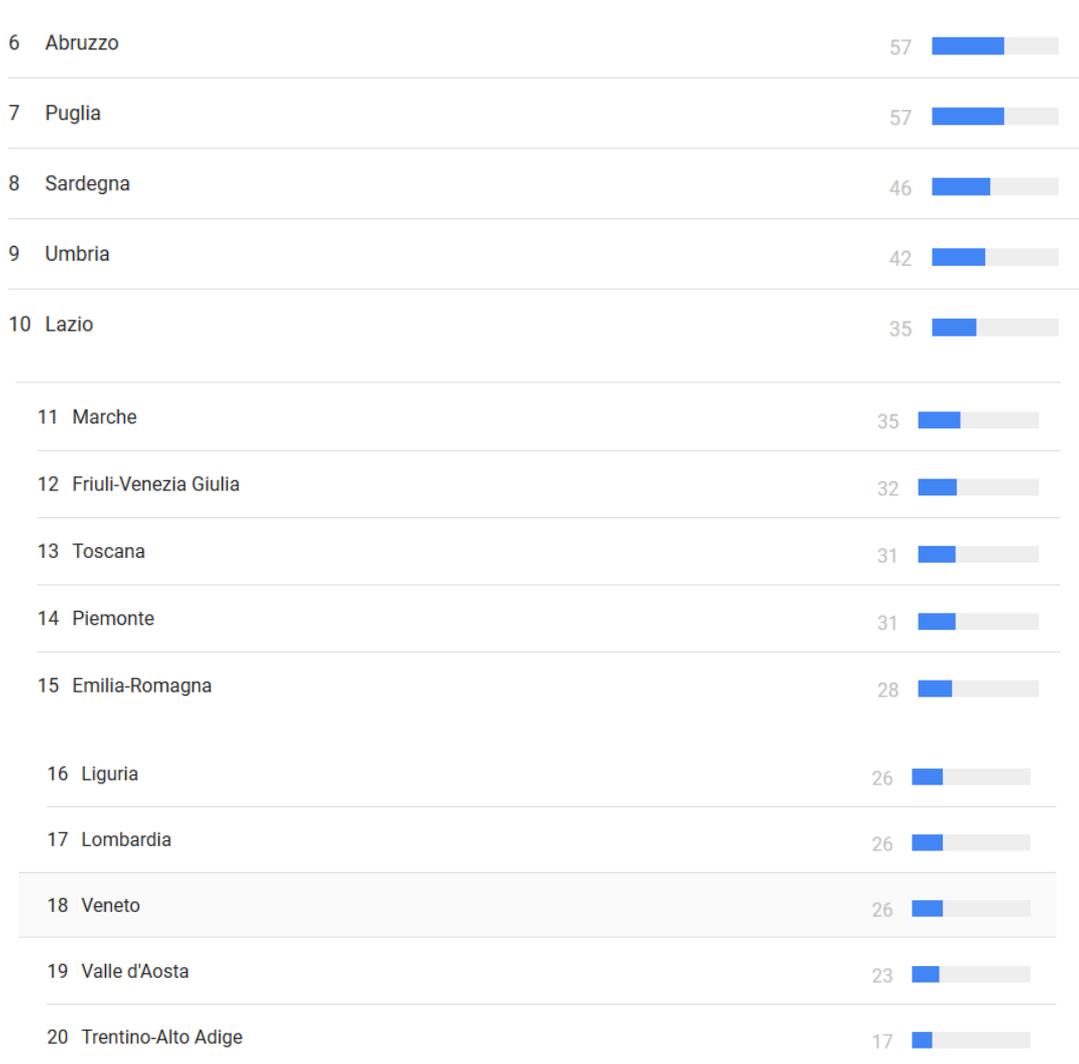


Se analizziamo i medesimi dati, relativi alle attività di ricerca, dal punto di vista della provenienza geografica (nello specifico per regione), otteniamo dei dati molto interessanti:



<sup>21</sup> Google Trends è uno strumento Google che consente di conoscere la frequenza di ricerca sui motori di ricerca del web di una specifica parola o frase.

<sup>22</sup> L'interrogazione di Google Trends è stata effettuata in data 10/07/2020 utilizzando come chiave di ricerca “didattica a distanza”.



Risulta sin da subito evidente come le regioni del centro-sud Italia spicchino per attività di ricerca, a fronte di quelle del centro-nord. Difficile interpretare questi dati: se da un lato questi dati testimoniano un effettivo interesse per la tematica, tale interesse potrebbe avere motivazioni diverse: la ricerca di un supporto mancante oppure di un approfondimento rispetto a quanto proposto a livello collegiale dai singoli istituti. Sul versante opposto, una certa ritrosia nella ricerca da parte delle regioni del nord potrebbe essere legata ad un effettivo disinteresse per la materia ma, anche, al fatto che negli istituti scolastici si avessero le idee ben chiare su come procedere.

Solo dei dati oggettivi, a livello ministeriali, attestanti l'effettivo svolgimento della DAD nelle istituzioni scolastiche per regione, potrebbe essere in grado di fornire chiarimenti a questo riguardo.

Praticamente sulla medesima linea l'interrogazione di Google Trends effettuata<sup>23</sup> utilizzando come chiavi di ricerca "didattica digitale":

<sup>23</sup> Sempre in data 10 luglio 2020



Da una semplice navigazione su YouTube, digitando chiavi di ricerca quali “didattica a distanza”, oltre a prodotti dei docenti, ricchissima è la produzione di corsi on line di formazione sulla DAD in quanto tale, con proposte di attività e tutorial di piattaforme. Altri corsi di formazione sono stati attivati, in questi mesi, dai singoli istituti, utilizzando in diversi casi la risorsa interna *dell’animatore digitale*.

## **Secondo step: come le scuole si sono mosse?**

*Le videolezioni.* Una modalità molto utilizzata nella Didattica A Distanza è stata la videolezione, cioè una lezione trasmessa in modalità audio-video che può essere effettuata in diretta o preregistrata. In questi mesi abbiamo visto on line (è sufficiente una semplice esplorazione di YouTube a questo riguardo...) diverse concretizzazioni pratiche di questa modalità didattica: si può passare dal video del docente che parla semplicemente (mostrando o meno delle slide, delle applicazioni, dei siti web od altro dal proprio pc) al docente che ha posto una lavagna bianca sullo sfondo su cui scrivere ed effettuare la propria lezione come se fosse a scuola. Esistono inoltre diverse sfumature intermedie, legate ovviamente alla creatività e allo stile di insegnamento dei singoli docenti.

Le videolezioni in diretta sono state erogate attraverso diverse piattaforme (Skype, Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, YouTube ecc.), quelle in differita sono state create e poi scaricate da piattaforme cloud di condivisione (Google Classroom/Drive, ma anche dallo stesso YouTube). Alcune scuole hanno invece utilizzato alcune funzionalità maggiormente avanzate del loro registro elettronico.

*La produzione di risorse didattiche.* Oltre le videolezioni in questi mesi sono state prodotte diverse risorse didattiche, utilizzando strumenti software già noti ai docenti (es. Microsoft PowerPoint), oppure nuove app 2.0 (es. Learning Apps). Un aspetto che andrebbe maggiormente approfondito riguarda a nostro avviso il digitale che già c’è e che, quindi, non deve essere costruito (con grande dispendio di energie e di tempo): il riferimento è ai libri di testo digitali e alle risorse digitali allegate che potrebbero (dovrebbero?) essere utilizzate ma, in molti casi, non vengono prese in considerazione. E’ infatti sufficiente una semplice navigazione delle varie videolezioni/videotutorial su YouTube per rendersi conto di nessun docente coinvolto faccia riferimento alle risorse digitali allegate ai libri di testo e alle piattaforme già attivate in passato dalle diverse Case editrici italiane. Tale silenzio assordante può essere associato agli esiti di un monitoraggio in base al quale queste risorse non vengano, di fatto, utilizzate<sup>24</sup>, privilegiando al *digitale che già c’è* (quello collegato ai libri di testo) quello *fai da te*. Sarebbe interessante a questo riguardo (ma necessiterebbe di uno un ulteriore studio ben approfondito) esplorare le motivazioni di tale disaffezione da parte dei docenti ai materiali già predisposti dalle case editrici. Ha sicuramente giocato molto, a questo riguardo, la necessità di non moltiplicare le piattaforme per gli studenti (con il rischio di creare confusione, tenuto conto delle diverse proposte disciplinari dei libri di testo); in ogni caso, anche questa possibile giustificazione entra in contrasto con le molte indicazioni/rilanci a siti web di terzi, app on line ecc.

*La condivisione di risorse didattiche.* Le videolezioni oppure le altre risorse didattiche sono state solitamente messe a disposizione degli studenti attraverso piattaforme dedicate (es. Google Drive, Classroom, Padlet) oppure tramite link diretti agli studenti, grazie ai quali era possibile accedere alle risorse condivise.

---

<sup>24</sup> Secondo l’osservatorio AIE-MIUR del 2019 solamente il 5,3% dei libri digitali in dotazione degli alunni verrebbe attivato. <https://www.orizzontescuola.it/libri-di-testo-solo-il-53-in-versione-digitale-studenti-vi-studiano-poco/> e <https://www.tecnicaldellascuola.it/libri-di-testo-digitali-flop-il-99-degli-studenti-non-li-usa-ma-decolla-la-versione-mista>

### Terzo step: dalla DAD alla DDI – l’evoluzione della specie

La ripresa delle attività educative e scolastiche è stata oggetto, nei mesi che hanno preceduto ed accompagnato la stesura di questo documento, di una serie incredibile di polemiche, sulle quali soprassediamo. All’interno di questo scenario, l’elemento a nostro avviso maggiormente interessante risale al 7 agosto 2020, allorquando il Ministero dell’Istruzione ha pubblicato sul proprio sito le *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI)*, previste dal Piano per la ripresa di settembre, linee guida che sono state inviate alle scuole per la loro applicazione. Citiamo direttamente dal sito web del MIUR (il neretto è nostro):

*Il documento contiene indicazioni operative affinché ciascun Istituto scolastico possa dotarsi, capitalizzando l’esperienza maturata durante i mesi di chiusura, di un Piano scolastico per la didattica digitale integrata. In particolare, il Piano per la DDI dovrà essere adottato nelle secondarie di secondo grado anche in previsione della possibile adozione, a settembre, della didattica digitale in modalità integrata con quella in presenza. Mentre dall’infanzia alla secondaria di primo grado, il Piano viene adottato affinché gli istituti siano pronti “qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti”. Per questi gradi di scuola non è infatti prevista didattica integrata alla ripresa di settembre, ma solo didattica in presenza.*

Siamo secondo il nostro parere di fronte ad una sorta di *evoluzione della specie*: dalla DAD alla *Didattica Digitale Integrata*, che, fra l’altro, deve per il documento ministeriale essere inserita all’interno di un preciso Piano, formalizzato ed allegato al Piano triennale per l’offerta formativa di ciascuna scuola, prevedendo una specifica comunicazione alle famiglie, alle studentesse e agli studenti circa i contenuti.

La DDI viene definita come *metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento* rivolta a tutti gli studenti della scuola secondaria di II grado (come modalità didattica complementare che integra le tradizionali attività scolastiche in presenza), ma anche (in caso di nuovo lockdown) per tutti gli alunni di ogni grado di scuola, *evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza*.

Se è ancora valida l’antica espressione *nomen omen*, risulta evidente in primo luogo come, in base alla scelta lessicale, si voglia superare la *distanza*, anche all’interno dell’acronimo stesso.

Una seconda considerazione, alla lettura di queste indicazioni, nasce spontanea: la DDI sarebbe, per la scuola del primo ciclo, solamente emergenziale, lasciandolo la sua attuazione solo alla secondaria di secondo grado. Anche se il documento non esplica una tale linearità consequenziale, forte è il rischio che la didattica digitale che si basa sulle tecnologie venga considerata una pausa da dimenticare, almeno per il primo ciclo, al massimo da rispolverare in caso di nuova pandemia, evento che, fortunatamente, non è poi così frequente (almeno si spera).

Vengono ribadite (ma anche chiarite) alcune indicazioni in precedenza date in ordine sparso (il neretto è sempre nostro):

**Il Collegio docenti è chiamato a fissare criteri e modalità per erogare didattica digitale integrata**, adattando la progettazione dell’attività educativa e didattica in presenza alla modalità a distanza, anche in modalità complementare, **affinché la proposta didattica del singolo docente si inserisca in una cornice pedagogica e metodologica condivisa, che garantisca omogeneità all’offerta formativa dell’istituzione scolastica. Al team dei docenti e ai consigli di classe è affidato il compito di rimodulare le progettazioni didattiche individuando i contenuti essenziali delle discipline, i nodi interdisciplinari, gli apporti dei contesti non formali e informali all’apprendimento**, al fine di porre gli alunni, pur a distanza, al

centro del processo di insegnamento-apprendimento **per sviluppare quanto più possibile autonomia e responsabilità. Va posta attenzione agli alunni più fragili.**

Interessante il rilancio agli apporti dei contesti formali ed informali all'apprendimento, in realtà più che un accenno rispetto allo spazio di trattazione che, a nostro avviso, questa dimensione dovrebbe avere. Vi è un richiamo (che noi ci siamo già permessi di sottolineare in precedenza) alla didattica domiciliare, solo, ovviamente, per *studenti che presentino fragilità nelle condizioni di salute, opportunamente attestate e riconosciute*. Nel caso in cui *la fragilità investa condizioni emotive o socioculturali, ancor più nei casi di alunni con disabilità, si suggerisce che sia privilegiata la frequenza scolastica in presenza, prevedendo l'inserimento in turnazioni che contemplino alternanza tra presenza e distanza solo d'intesa con le famiglie*.

Per quanto riguarda gli strumenti da utilizzare, il documento ministeriale pone solamente la questione della loro unitarietà, in vista di una semplificazione delle attività per tutti gli studenti (e, aggiungiamo noi, le loro famiglie...), lasciando massima libertà alle istituzioni scolastiche:

*A tale scopo, ciascuna istituzione scolastica individua una piattaforma che risponda ai necessari requisiti di sicurezza dei dati a garanzia della privacy<sup>1</sup>, tenendo anche conto delle opportunità di gestione di tale forma di didattica che sono all'interno delle funzionalità del registro elettronico, assicurando un agevole svolgimento dell'attività sincrona anche, possibilmente, attraverso l'oscuramento dell'ambiente circostante e risultati fruibile, qualsiasi sia il tipo di device (smartphone, tablet, PC) o sistema operativo a disposizione.*

Per quanto riguarda invece alcuni aspetti squisitamente pedagogici, il documento inserisce alcune indicazioni all'interno del paragrafo "orario delle lezioni", concentrandosi soprattutto sulla scuola dell'infanzia, maggiormente penalizzata (secondo la nostra opinione) nella DAD del lockdown 2020:

*l'aspetto più importante è mantenere il contatto con i bambini e con le famiglie. Le attività, oltre ad essere accuratamente progettate in relazione ai materiali, agli spazi domestici e al progetto pedagogico, saranno calendarizzate evitando improvvisazioni ed estemporaneità nelle proposte in modo da favorire il coinvolgimento attivo dei bambini. Diverse possono essere le modalità di contatto: dalla videochiamata, al messaggio per il tramite del rappresentante di sezione o anche la videoconferenza, per mantenere il rapporto con gli insegnanti e gli altri compagni. Tenuto conto dell'età degli alunni, è preferibile proporre piccole esperienze, brevi filmati o file audio. È inoltre opportuno attivare una apposita sezione del sito della scuola dedicata ad attività ed esperienze per i bambini della scuola dell'infanzia.*

Si fa inoltre riferimento ad un ulteriore documento di lavoro (*Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza - Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia*), pubblicato sul sito del MIUR il 19 maggio, documento che va ad incrementare il numero di acronimi di questo complicato periodo: LEAD (*Legami Educativi A Distanza*).

Per quanto riguarda la scuola del primo ciclo vengono solamente fornite delle indicazioni orarie, finalizzate, con buona probabilità, ad evitare disparità a livello nazionale, ponendo anche attenzione all'orario settimanale dei docenti (da rimodulare ma evitando che qualche docente ne resti escluso):

*assicurare almeno quindici ore settimanali di didattica in modalità sincrona con l'intero gruppo classe (dieci ore per le classi prime della scuola primaria), organizzate anche in maniera flessibile, in cui costruire percorsi disciplinari e interdisciplinari, con possibilità di prevedere ulteriori attività in piccolo gruppo, nonché proposte in modalità asincrona secondo le metodologie ritenute più idonee.*

*Fermo restando l'orario di servizio settimanale dei docenti stabilito dal CCNL, il Dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal Collegio docenti, predispone l'orario delle attività educative e didattiche con la quota oraria che ciascun docente dedica alla didattica digitale integrata, avendo cura di assicurare adeguato spazio settimanale a tutte le discipline sia che la DDI sia scelta come modalità complementare alla didattica in presenza, sia che essa costituisca lo strumento esclusivo derivante da nuove condizioni epidemiologiche rilevanti. Nella strutturazione dell'orario settimanale in DDI, è possibile fare ricorso alla riduzione dell'unità oraria di lezione, alla compattazione delle discipline, nonché adottare tutte le forme di flessibilità didattica e organizzativa previste dal Regolamento dell'Autonomia scolastica.*

Il documento si sofferma inoltre sulla predisposizione (o, meglio, il necessario aggiornamento) del regolamento di istituto alla luce delle nuove esigenze legate alla didattica digitale integrata: *norme di comportamento da tenere durante i collegamenti da parte di tutte le componenti della comunità scolastica relativamente al rispetto dell'altro, alla condivisione di documenti e alla tutela dei dati personali e alle particolari categorie di dati (ex. dati sensibili) (...). Inoltre, andranno disciplinate le modalità di svolgimento dei colloqui con i genitori, degli Organi Collegiali e delle assemblee studentesche e di ogni altra ulteriore riunione.*

Le scuole dovranno inoltre prevedere l'inserimento, nel Patto educativo di corresponsabilità, di un'appendice specifica riguardante *i reciproci impegni da assumere per l'espletamento della didattica digitale integrata.*

Successivamente, il documento si concentra sulle metodologie e strumenti per la verifica, oltre che sulla valutazione, tutte tematiche che hanno suscitato enormi perplessità nell'ultima fase dell'a.s. a distanza 2019/20. In trasparenza, con alcune semplici citazioni a metodologie già in uso, viene di fatto proposto una sorta di *endorsement* di alcune di esse:

*La lezione in videoconferenza agevola il ricorso a metodologie didattiche più centrate sul protagonismo degli alunni, consente la costruzione di percorsi interdisciplinari nonché di capovolgere la struttura della lezione, da momento di semplice trasmissione dei contenuti ad agorà di confronto, di rielaborazione condivisa e di costruzione collettiva della conoscenza. Alcune metodologie si adattano meglio di altre alla didattica digitale integrata: si fa riferimento, ad esempio, alla didattica breve, all'apprendimento cooperativo, alla flipped classroom, al debate quali metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni che consentono di presentare proposte didattiche che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali, oltre che all'acquisizione di abilità e conoscenze.*

Nella consapevolezza che tali metodologie potrebbero non essere note a tutti i docenti, il MIUR raccomanda alle istituzioni scolastiche di *procedere ad una formazione mirata<sup>25</sup> che ponga i docenti nelle condizioni di affrontare in maniera competente queste metodologie, al fine di svilupparne tutte*

---

<sup>25</sup> In realtà il documento ministeriale dedica proprio l'ultimo paragrafo del documento alla formazione del personale scolastico, declinando alcune tematiche da proporre ai docenti, secondo alcune priorità: *1 .informatica (anche facendo riferimento al DigCompEdu), con priorità alla formazione sulle piattaforme in uso da parte dell'istituzione scolastica; 2.con riferimento ai gradi di istruzione: a. metodologie innovative di insegnamento e ricadute sui processi di apprendimento (didattica breve, apprendimento cooperativo, flipped classroom, debate, project based learning); b. modelli inclusivi per la didattica digitale integrata e per la didattica interdisciplinare; c. gestione della classe e della dimensione emotiva degli alunni; 3.privacy, salute e sicurezza sul lavoro nella didattica digitale integrata; 4.formazione specifica sulle misure e sui comportamenti da assumere per la tutela della salute personale e della collettività in relazione all'emergenza sanitaria.*

*le potenzialità ed evitare che, in particolare alcune di esse, si sostanzino in un riduttivo studio a casa del materiale assegnato. Ai consigli di classe e ai singoli docenti è demandato il compito di individuare gli strumenti per la verifica degli apprendimenti inerenti alle metodologie utilizzate.*

Il successivo passaggio ha “scatenato” alcune reazioni da parte degli addetti ai lavori, dal momento che molti hanno intravisto in questo una sorta di “riesumazione” del Portfolio (in questo caso in modalità digitale) di morattiana memoria:

*Si ritiene che qualsiasi modalità di verifica di una attività svolta in DDI non possa portare alla produzione di materiali cartacei, salvo particolari esigenze correlate a singole discipline o a particolari bisogni degli alunni. I docenti avranno cura di salvare gli elaborati degli alunni medesimi e di avviarli alla conservazione all'interno degli strumenti di repository a ciò dedicati dall'istituzione scolastica.*

In realtà, a nostro avviso, tutto quanto affermato non fa altro che prendere in considerazione le conseguenze dell'assenza della documentazione cartacea e l'esigenza di salvare quanto prodotto dagli studenti secondo altre modalità.

Anche per quanto riguarda la valutazione, oltre a sottolinearne la dimensione ineludibile (la normativa vigente attribuisce la funzione docimologica ai docenti, con riferimento ai criteri approvati dal Collegio dei docenti e inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta formativa), ribadisce elementi già noti, nell'ambito di una valutazione che deve essere *formativa*:

- *la necessità di assicurare feedback continui sulla base dei quali regolare il processo di insegnamento/apprendimento;*
- *rimodulare l'attività didattica in funzione del successo formativo di ciascuno studente, avendo cura di prendere ad oggetto della valutazione non solo il singolo prodotto, quanto l'intero processo;*
- *la valutazione formativa tiene conto della qualità dei processi attivati, della disponibilità ad apprendere, a lavorare in gruppo, dell'autonomia, della responsabilità personale e sociale e del processo di autovalutazione;*
- *la valutazione della dimensione oggettiva delle evidenze empiriche osservabili è integrata, anche attraverso l'uso di opportune rubriche e diari di bordo, da quella più propriamente formativa in grado di restituire una valutazione complessiva dello studente che apprende*

In conclusione, il documento ministeriale appare a nostro avviso come una sorta di *bignami* della didattica digitale integrata (ex-DAD), limitandosi a riaffermare quanto già esplicitato in precedenza, all'interno di un quadro generale maggiormente ampio. In molti casi corre il rischio di sottolineare l'ovvio oppure di fornire indicazioni pedagogico-didattiche *à la page* (il riferimento è soprattutto alle “nuove” metodologie).

L'aspetto tuttavia interessante è il concetto di *integrazione* della didattica digitale contenuto in questo documento. La didattica digitale viene infatti definita come “integrata”. Facendo sempre riferimento alla nota enciclopedia Treccani on line<sup>26</sup>, di seguito indichiamo i due principali significati legati al verbo “integrare”:

1. *completare, rendere intero o perfetto, supplendo a ciò che manca o aggiungendo quanto è utile e necessario per una maggiore validità, efficienza, funzionalità;*
2. *far entrare, incorporare un elemento nuovo (cosa o persona) in un insieme, in un tutto, così che ne costituisca parte integrante e si fonda con esso.*

---

<sup>26</sup> [www.treccani.it](http://www.treccani.it)

I due significati risultano essere, a nostro avviso, del tutto complementari: la didattica, o meglio, ogni didattica è perfezionabile e quindi necessita di “aggiunte” che possono orientarla verso una maggiore efficacia e coerenza con le esigenze formative dei discenti, anche se si tratta di innovazioni riguardo le quali risulta necessario individuare (azione che nessun documento ministeriale potrà suggerire nel dettaglio) le modalità con le quali il tradizionale e il nuovo possano coesistere non come entità distinte ma come un tutt’uno.

In realtà siamo in presenza di un concetto già noto ai docenti tecnologizzati (ma non solo): la *didattica digitale integrata* sembrerebbe essere una versione nostrana del *blended learning*, (“apprendimento misto”), una modalità di apprendimento “ibrido” nel quale alla classica lezione frontale standard viene affiancata da diverse attività che richiedono supporto digitale, in modo da arricchire la lezione. Ricordiamo che ci sono diversi approcci all’apprendimento *blended*, dal momento che questo può assumere molte forme (a seconda del contesto e degli insegnanti/studenti coinvolti). Una trattazione specifica di questa tematica ci condurrebbe ben lontano dai nostri obiettivi<sup>27</sup>, richiedendo tempi e spazi aggiuntivi: tuttavia, la presenza di una sorta di *precedente illustre*, ci appare come del tutto significativa nell’economia della nostra trattazione. *Niente di nuovo sotto il sole*, si potrebbe affermare, rilanciando la nota espressione biblica di Qoelet<sup>28</sup>. Del resto, sia il progetto TRIS che il progetto CLIPSO, in precedenza descritti, avevano già elevato a dignità didattica il concetto di *classe ibrida*.

## 5. La didattica a distanza è un ossimoro?

Mediare di distanza ed esigenze legate alla prossemica non è affatto semplice. La didattica a distanza appare sicuramente come un ossimoro se si considera il fatto, ineludibile, che sia in un certo senso la vicinanza, la prossemica, a dare senso alla relazione educativa in quanto tale. Quando un docente insegna in presenza ha la prossemica dalla sua parte che lo può aiutare: può vedere ad esempio chi si distrae, chi ha lo sguardo vacuo e quindi pensi che non abbia capito. Ha inoltre delle risorse a disposizione che, a distanza, non può avere *just in time*, come il compagno di banco che può aiutare il vicino in difficoltà.

In aggiunta a queste considerazioni, non ci si deve dimenticare come diversi autori (es. Bruner, per citare la figura maggiormente rappresentativa) abbiano da decenni evidenziato (supportati anche da ricerche di notevole spessore) come l’apprendimento sia una costruzione sociale, al di là del fatto che si rischi, nella scuola di ogni ordine e grado, un approccio di tipo trasmissivo alla conoscenza. L’insegnamento non è infatti una semplice esposizione/comunicazione di contenuti, in quanto questo avviene all’interno di una relazione (alunno-docente), che è sempre un’interazione, non un puro e semplice stare uno di fronte all’altro. La relazione educativa, all’interno di un processo di insegnamento/apprendimento, è un processo intenzionale, affettivo, propositivo, regolativo e anche affettivo<sup>29</sup>. Per questo vengono generati, in ogni caso, dei legami.

Bocciare comunque in toto, senza aver approfondito la tematica, la cosiddetta DAD sarebbe tuttavia a mio avviso segno di superficialità, di scarsa sensibilità pedagogico-didattica e, soprattutto, una mancanza di professionalità.

---

<sup>27</sup> Si rimanda a questo riguardo ad un testo molto utile quale AA.VV., *Blended Learning. Dalla scuola dell’obbligo alla formazione adulta*, Carocci, 2006.

<sup>28</sup> Qo, 1,9

<sup>29</sup> P.Triani, *Insegnare e accompagnare. E’ possibile la relazione educativa a distanza?* [www.indire.it](http://www.indire.it)

## **DAD: una questione solo terminologica o di sostanza?**

Secondo Giovanni Biondi *intanto è sbagliato parlare di formazione "a distanza", come se la "distanza" riguardasse solo le tecnologie digitali. Anche il libro di carta è uno strumento per la formazione "a distanza" dello studente, che può consultarlo a casa o dove vuole. Dal punto di vista dell'apprendimento il valore aggiunto degli strumenti digitali non sta nella semplice "distanza", ma nella possibilità di sfruttarne fino in fondo le caratteristiche innovative*<sup>30</sup>.

In effetti, uno studente universitario che si prepara ad un esame leggendo solamente i testi suggeriti in bibliografia sta effettuando una formazione a distanza. Per quanto riguarda i più piccoli, quando gli alunni della scuola primaria svolgono i loro compiti a casa, non svolgono in un certo senso una sorta di apprendimento a distanza, utilizzando pure loro i propri libri di testo? Proprio per questi motivi, sempre Biondi precisa: *l'e-learning non è una copia impoverita, priva di rapporti umani, dei metodi tradizionali, è uno strumento da usare in modo specifico (...) Perché ricorrere al pc solo per leggere un pdf, quando si può imparare la biologia "viaggiando" via video dentro il corpo umano?*  
31

Non si tratta solo, quindi, di una questione di lessico: dietro ogni parola od espressione vi è una epistemologia di fondo che deve essere esplorata e compresa. Biondi introduce ad esempio, accanto alla classica DAD, l'espressione *e-learning*. Ma procediamo per ordine, sempre per quanto riguarda le scelte lessicali che, in molti casi, hanno delle ricadute epistemologiche non di poco conto.

Già nella Nota MIUR capo Dipartimento Max Bruschi del 17 marzo 2020 troviamo la definizione "ministeriale" di *Didattica A Distanza (Cosa si intende per attività didattica a distanza)*. In realtà siamo in presenza di un elenco di buone prassi, condito con alcune indicazioni di profilo pedagogico di buon senso e frutto di una prassi ormai decennale, specie nella scuola primaria:

- *costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni;*
- *ambiente di apprendimento;*
- *la proposta delle attività deve consentire agli alunni di operare in autonomia, basandosi innanzitutto sulle proprie competenze e riducendo al massimo oneri o incombenze a carico delle famiglie;*
- *è 'ovviamente da privilegiare, per quanto possibile, la modalità in "classe virtuale";*
- *un giusto equilibrio tra attività didattiche a distanza e momenti di pausa, in modo da evitare i rischi derivanti da un'eccessiva permanenza davanti agli schermi.*

Passiamo alla definizione vera e propria: *Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e app interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza.*

*Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti, che non siano preceduti da una spiegazione relativa ai contenuti in argomento o che non prevedano un intervento successivo di chiarimento o restituzione da parte del docente, dovranno essere abbandonati, perché privi di elementi che possano sollecitare l'apprendimento. La didattica a distanza prevede infatti uno o più*

---

<sup>30</sup> G. Biondi, *Lezioni on line*, La Repubblica Firenze, edizione del 27 marzo 2020, pp. 6-7

<sup>31</sup> Ibidem

***momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia (...).***

La nota ministeriale conclude affermando che *non si tratta, comunque, di nulla di diverso di quanto moltissime maestre e maestri stanno compiendo in queste giornate e stanno postando sul web, con esperienze e materiali che sono di aiuto alla comunità educante e costituiscono un segnale di speranza per il Paese.*

E' evidente che una nota ministeriale non possa configurarsi come un trattato di pedagogia o di didattica, considerata la natura del documento e le sue finalità. Quello che ci preme di rimarcare è tuttavia la scelta (che appare come lessicale ma che svela una *vision* implicita ben precisa, con ricadute pedagogiche e didattiche di rilievo) dell'utilizzo del termine "didattica". Siamo in presenza, a mio avviso, di un *déjà-vu* pedagogico, che nella memoria storica dei docenti, si è già verificato nel passaggio (con la cosiddetta riforma Moratti) dall'*Unità Didattica* all'*Unità di Apprendimento*. Ai tempi questa "sottile distinzione lessicale" comportava, in realtà, un mutamento di prospettiva ben precisa: dal focus sul docente (che *insegna*) al focus sul discente (che *apprende*).

Ritorniamo quindi all'affermazione di Biondi sopra citata, per rilanciare ulteriormente: vi è forse differenza tra DAD (*didattica a distanza*) e AAD (*apprendimento a distanza* – ci permettiamo di coniare noi questa nuovo acronimo...)? Già può apparire significativo il fatto che, in letteratura, si parli di *e-learning*, non di *e-teaching*: nel caso tutto italiano della DAD è evidente il rischio che il focus venga quindi posizionato implicitamente sull'attività del docente, non su quella dello studente, potendo in questo modo replicare il modello per contenuti tipico della didattica in presenza.

Fare "didattica a distanza" (in modalità digitale) non significa in realtà "clonare" sulle piattaforme on line la classica lezione in presenza. Alberto Manzi aveva già sperimentato questa differenza, dandole una nuova interpretazione e contenuti, sfruttando tutte le potenzialità comunicative della televisione del tempo. Non si deve cadere in una nuova forma di fruizione passiva quale potrebbe essere la semplice esposizione a contenuti multimediali che ogni docente, a turno, propina agli studenti quando è la sua ora on line. Vi è effettivamente il rischio di riprodurre le medesime dinamiche di aula, con studenti (di ogni ordine e grado) seduti per ore davanti al computer mentre chattano tra di loro (con l'aggravante che possono sfuggire ad ogni controllo).

La prospettiva, nella Didattica A Distanza dovrebbe essere quindi quella dell'e-learning, cioè dell'apprendimento a distanza, ovviamente curvato a seconda delle diverse esigenze legate all'età degli studenti. Secondo la nota enciclopedia Treccani on line, l'e-learning viene così definito:

*Nella tecnologia dell'informazione, complesso di mezzi tecnologici messo a disposizione degli utenti per la distribuzione di contenuti didattici multimediali. L'e-l. si distingue da altri processi di formazione a distanza perché basato su una piattaforma tecnologica, cioè su un sistema informatico che gestisce la distribuzione e la fruizione dei contenuti formativi.*<sup>32</sup>

Abbiamo scelto questa definizione in quanto "neutra" ma che, sebbene risulti essenziale nella sua dimensione descrittiva, fa emergere il ruolo dell'ambiente di apprendimento, che deve essere progettato e curato il più possibile.

Nel caso della più recente evoluzione della specie (in precedenza già citata – la Didattica Digitale Integrata) ricordiamo che un possibile modello di riferimento, con cui confrontarsi (in quanto già sperimentato) è quello del *blended learning*. In entrambi i casi, tuttavia, strategico diviene il design

---

<sup>32</sup> Fonte: [www.treccani.it](http://www.treccani.it)

dell'ambiente di apprendimento, sia esso totalmente on line oppure in parte. Ci può venire in soccorso, a questo riguardo, l'*Universal Design for Learning (Progettazione Universale per l'Apprendimento)*, un modello educativo che si propone di orientare l'allestimento di ambienti flessibili che possano soddisfare le differenze individuali e andare incontro ad ogni tipologia di bisogno. L'UDL sostiene che la progettazione debba essere multimodale e propone di fornire a tutti gli studenti le medesime opportunità di apprendimento, prevedendo alternative di approccio, percezione, comprensione, elaborazione ed espressione della conoscenza, secondo criteri di accessibilità, personalizzazione e rispetto della diversità.

Trattare di UDL richiederebbe un saggio a parte, se non addirittura un lavoro maggiormente strutturato: per esigenze di sintesi ci limitiamo quindi a segnalare un utile strumento di approfondimento e di riflessione a questo riguardo<sup>33</sup>.

## 6. Cosa resterà della didattica a distanza?

In occasione del Festival di Sanremo del 1989 Raffaele Riefoli (in arte Raf) cantava *Cosa resterà di questi anni '80?* Parfrasando questa nota canzone (che intendeva fare il punto della situazione di fronte ad un decennio che finiva ed un altro che iniziava), ci si potrebbe chiedere: *cosa resterà di questa didattica a distanza? Come far tesoro di questa esperienza?*

Tra i docenti si ha, a questo riguardo, la percezione di aver attraversato con la DAD un periodo da dimenticare, una fase piuttosto assurda della storia della scuola italiana. Tutto questo considerate anche le resistenze, sia sindacali che di singoli docenti, alla DAD in quanto tale, resistenze che si sono scontrate con il dettato costituzionale (Diritto allo studio e pari opportunità per tutti: articolo 3 e 34 della Costituzione).

La sospensione delle attività didattiche poteva offrire (come in alcuni casi si è verificato) una buona occasione per esimersi dalla prestazione lavorativa come insegnanti. Si è invece assistito ad un fenomeno inatteso anche dai detrattori della categoria: la maggioranza degli insegnanti si è attivata per raggiungere, in ogni modo, i propri studenti, vivendo la DAD come impegno etico-professionale atto a garantire il diritto costituzionale all'istruzione in precedenza citato, all'interno di una dimensione di cura, nonostante le evidenti difficoltà. La maggior parte degli insegnanti ha quindi superato la vecchia concezione impiegatizia del ruolo rilanciando la propria come una vera e propria professione contraddistinta da un obiettivo da perseguire (il diritto all'apprendimento) e dalla corrispondente responsabilità che, scegliendo di adeguarsi alle circostanze, non si adegua lasciandosi imbrigliare in discussioni e rivendicazioni sindacali ma si mette in modalità di ricerca e di riflessione circa come procedere.

Ogni momento di crisi, anche in passato, ha portato ad una spinta verso cambiamenti significativi, non solo nella scuola: basti pensare, a questo riguardo, al primo dopoguerra e alla nascita, ad esempio, del MCE (Movimento di Cooperazione Educativa), che aveva riletto le esigenze di una didattica maggiormente vicina al bambino secondo la lezione freinetiana, all'interno di una forte spinta delle scuole "attive". Ricordiamo a questo riguardo l'intervento citato, nella parte introduttiva di questo saggio, di Di Nardo, circa i momenti di crisi e le successive reazioni innovative.

Del resto, l'etimologia stessa del termine *crisi* (s.f. dal lat. *crisis*, gr. κρίσις) indica «scelta, decisione», oltre che (mirabile quanto inquietante coincidenza) «fase decisiva di una malattia» (der.

---

<sup>33</sup> Vedere a questo riguardo Savia G. (a cura di), *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*, Erickson Trento, 2016.

di κρίνω «distinguere, giudicare»<sup>34</sup>. Quindi, pur nella drammaticità di questo periodo, la didattica del lockdown può aver rappresentato un'occasione per un profondo ripensamento delle pratiche didattiche anche, ma non solo, attraverso l'uso del digitale.

Di seguito elenchiamo quanto, figurativamente parlando, i docenti potranno portare nel proprio “zaino” a settembre, cioè i potenziali elementi di valore aggiunto ancora utilizzabili appresi in questo periodo di DAD, al netto, ovviamente, di coloro che si sono limitati a postare semplicemente compiti ed esercitazioni:

- l'inedita e mai sperimentata situazione ha creato, in generale, le condizioni per una riflessione generale circa cosa significhi fare scuola, consentendo ai docenti di mettersi in gioco in prima persona per trovare le soluzioni maggiormente adatte per affrontare la distanza con i propri alunni. La domanda di fondo che è nata e che ci potrà accompagnare al rientro a scuola può essere la seguente: *esiste quindi un altro modo di far scuola, di progettare, di insegnare e di valutare?* Come già evidenziato in precedenza, sono emerse anche delle criticità (quali la valutazione), criticità che hanno tuttavia permesso, se adeguatamente gestite, l'innescare di una significativa pausa di riflessione e discussione circa strategie e metodologie da attivare e, in generale, di una riscoperta (da parte di docenti e genitori) dell'importanza della didattica;
- la DAD ha “forzato in un certo senso la mano” verso l'utilizzo del digitale, dal momento che i docenti sono stati costretti a confrontarsi con le tecnologie digitali per poter mantenere i contatti con i propri alunni, potendo introdurre in questo modo dei cambiamenti utilizzando proprio una didattica “digitale” in modo creativo ed adatto al nuovo contesto che si stava creando. I docenti si sono dovuti confrontare con proposte quali la *Flipped Classroom*, il *Digital Storytelling*, in genere con l'elaborazione di materiali e contenuti di studio creati ad hoc utilizzando presentazioni, video, audio, testi di diversa tipologia accompagnati anche da immagini. Dal docente “passivo fruitore” del libro di testo si è in molti casi passati al docente creatore ed autore. Da non sottovalutare inoltre, in molti casi, l'opportunità (forzata o meno) di alfabetizzazione digitale degli adulti *caregivers*, non solo dei docenti, alfabetizzazione decisamente “forzata” ma necessaria per poter fornire il corretto supporto agli studenti;
- i docenti sono stati (dalle circostanze) messi nelle condizioni/obbligati di dover maggiormente collaborare tra di loro, anche solo per il fatto che la normale organizzazione era del tutto saltata e il rischio di rimanere personalmente e professionalmente isolati, cioè soli nel dover procedere per avere un contatto con gli studenti, era davvero elevato;
- la lontananza e il lockdown hanno creato disagio, anche dal punto di vista emotivo. Vi è stata probabilmente maggiore attenzione agli aspetti affettivo-emotivi dell'apprendimento (per es. alla curiosità, interesse, fiducia, empatia tra docente ed alunni/genitori) e quindi un'assunzione di una responsabilità educativa a 360°. Il docente è diventato in molti casi un tutor, un facilitatore del percorso di apprendimento, ponendo in molti casi più attenzione ai diversi stili di apprendimento degli alunni;
- la distanza ha richiesto una forzata ma maggiore autonomia agli alunni, a fronte di una minore passività nell'apprendimento, con una riscoperta di una germinale didattica “attiva” e del

---

<sup>34</sup> Fonte: [www.treccani.it](http://www.treccani.it)

learning by doing, con il riconoscimento (purtroppo non da parte di tutti) di tempi maggiormente distesi;

- la maggiore autonomia del discente, laddove opportunamente stimolata e supportata, ha consentito anche una valorizzazione della dimensione personale dell'apprendimento. Lo studente ha potuto interagire attivamente con i contenuti a disposizione (preparati sia dai docenti che da altri) seguendo in primo luogo il proprio ritmo (per es. un video può essere visto più volte, potendo anche fermarsi ad un certo punto e ritornare indietro). In alcuni casi gli studenti hanno potuto scegliere anche tra diverse risorse dello stesso tipo, differenziate per livello oppure per interesse personale (es. una sfida matematica utilizzando camion per i maschi oppure personaggi femminili per le ragazze).;
- si è presa anche coscienza dell'importanza e della necessaria valorizzazione della dimensione sociale dell'apprendimento. Gli strumenti "social" come forum, chat, wiki, ecc..., hanno consentito (soprattutto per gli studenti più grandi ma anche per i docenti) di creare spazi di collaborazione tra gli studenti/docenti (gruppi di studio virtuali) all'interno dei quali si può discutere, condividere attività e materiali. Gli alunni potrebbero quindi essere messi nelle condizioni di continuare ad aiutarsi vicendevolmente, con una conditio sine qua non ben precisa: debbono essere abituati a farlo ed utilizzare certa strumentazione;
- all'interno di un ripensamento generale della didattica (laddove non si è trattato di trasporre/clonare la classica lezione in presenza anche on line...), hanno preso maggiormente forma nuove proposte di attività, quali i compiti di realtà (es. per storia, italiano, geografia: creare un tg scuola, vedere e commentare un film), potendo utilizzare anche dei giochi a quiz, videogiochi interattivi e tenere un diario di bordo. Sono state proposte anche situazioni problema, quali chiedere agli studenti di: descrivere una situazione rappresentata in un'immagine, concludere una striscia a fumetti, scrivere il copione di una scenetta da rappresentare, scrivere altre forme testuali altamente comunicative (es. un biglietto d'invito a una festa), commentare o terminare una storia, preparare un'inchiesta/sondaggio. In generale si sono poste alcune condizioni per una didattica centrata sull'esperienza, contestualizzata nella realtà;
- avendo meno tempo a disposizione, i docenti sono stati costretti a ripensare i contenuti da presentare agli studenti, stabilendo delle priorità e essendo messi nelle condizioni di poter superare una visione quasi feticistica del programma (*totem e tabù* assolutamente intoccabili);
- si è presa inoltre coscienza del fatto che nelle classi non esistano solo gli studenti con disabilità o altri BES che necessitavano di semplificare i contenuti e le proposte, dal momento che anche tutti gli altri non sempre erano nelle condizioni di apprendere tutto con facilità. Sono state quindi introdotte delle strategie di semplificazione e facilitazione che, come afferma Scataglini, non sono affatto dei sinonimi e non comportano affatto la banalizzazione dei contenuti. Si tratta invece di azioni spesso attivate in modo contiguo dal punto di vista spaziale e temporale: la *semplificazione* è un alleggerimento, una riduzione, uno sfoltoimento, per rendere meno difficile un apprendimento, lavorando sull'aspetto linguistico e sulle richieste cognitive di un apprendimento (si riducono ad esempio il numero delle informazioni, che vengono riscritte). La *facilitazione* al contrario aggiunge, fornendo dei facilitatori (es, schema,

immagine, glossario, una struttura grafica che aiuta ad organizzare le informazioni). Da un lato la semplificazione può essere pericolosa, in quanto non deve essere eccessiva, perché potrebbe bloccare il progresso degli alunni, sia dal punto di vista cognitivo che psicologico (diminuisce l'autostima, indicando implicitamente una mancanza di fiducia nelle capacità degli alunni). Si tratta allora di un percorso che man mano deve attenuarsi, mentre la facilitazione, al contrario, può aumentare, perché si può aggiungere anche per approfondire una tematica specifica. Queste attività si sono concentrate anche sui libri di testo: sempre Scataglini ricorda l'importanza della scelta del libro di testo, tenendo conto che il bambino si avvicina per prima cosa al libro dal punto di vista grafico visivo, solo successivamente a livello tematico/contenutistico. E, solamente alla fine del processo, l'approccio è di tipo linguistico (è comprensibile?), cercando di individuare cosa comunichi, cosa intenda spiegare. Devono quindi essere attivati diversi *organizzatori cognitivi* in modo da rendere tutti in grado di stare all'interno dell'attività prevista, evitando delle banalizzazioni.

### **Per (non) concludere (work in progress): dopo le *smart city* potrà esistere una *smart school*?**

Si è ribadito (difficilmente si potrebbe essere in disaccordo) che la DAD abbia fatto riscoprire ai docenti una didattica maggiormente vicina all'esperienza degli studenti, una didattica maggiormente attiva ed attenta ai loro bisogni, interessi, tempi e stili di apprendimento. A ben vedere, dal punto di vista storico, la sottolineatura di un apprendimento vicino all'esperienza trova l'inizio di un'ipotetica parabola che ci raggiunge nell'*Emilio* di Rousseau (correva l'anno 1762...) mentre, per quanto riguarda una didattica di tipo attivo, da Froebel a John Dewey la parabola attinente trova il suo punto di partenza a fine '800. Ci rendiamo conto di poter incorrere, in questo modo, in una semplificazione di tipo storico-pedagogico, ma quello che ci preme sottolineare è che non si è di fronte a delle novità assolute in campo pedagogico-didattico, ma alla riscoperta di un patrimonio che dovrebbe essere, almeno in teoria, già appannaggio della classe docente, patrimonio che dovrebbe rappresentare un punto di riferimento per interrogare ed interpretare la realtà all'interno della quale i docenti si trovano ad operare.

Entra a questo punto in gioco a nostro avviso la figura del docente come "professionista riflessivo", secondo quanto indicato da Donald Schön<sup>35</sup>, che ha individuato tutti i limiti della cosiddetta "razionalità tecnica" di fronte alla complessità della società attuale e, soprattutto, alla difficoltà (che spesso rasenta l'impossibilità) di applicare in modo semplicemente sequenziale le teorie di riferimento in contesti di lavoro altamente complessi e problematici (come, aggiungiamo noi, la scuola). Schön richiama l'importanza di meta-competenze che possono guidare il professionista a riflettere nel corso dell'azione, generando nuove conoscenze.

Non si può tuttavia solamente considerare il punto di vista idiografico del singolo docente. Correva l'anno 2004 e all'interno del progetto Napoa 2<sup>36</sup> (coordinato dall'Ispettrice Giovanna Barzanò) Jaap Scheerens orientava le attività del progetto nell'analisi dell'idea di scuola come organizzazione che apprende (*Learning Organization*) e delle sue implicazioni operative. La scuola veniva proposta, nell'ambito di una germinale attività di autovalutazione, come caratterizzata da un atteggiamento autoriflessivo, come un'organizzazione capace di processare tutte le informazioni raccolte

---

<sup>35</sup> Schön D., *Il professionista riflessivo*, Ed. Dedalo, Bari, 1993

<sup>36</sup> Nuovi Apprendimenti Per l'Organizzazione che Apprende, progetto in continuità con l'esperienza delle iniziative realizzate dalla rete di scuole STRESA (STRumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione) operativa dal 1998.

nell'esplicitazioni dei diversi processi, capace anche di rileggere il proprio rapporto con l'ambiente ed individuare i necessari correttivi degli errori individuati. Sono oramai passati ben tre lustri e il RAV<sup>37</sup> delle scuole è già una realtà iniziata nel "lontano" 2013 in base al DPR 80 del 28/03/2013. L'autovalutazione, la riflessione e l'introduzione di specifici correttivi (oltre che obiettivi realistici da conseguire) dovrebbero essere già di default patrimonio comune delle scuole.

E' quindi possibile parlare di una scuola *smart*? Parlare di Smart City (*città intelligente*) significa utilizzare un termine ormai diventato di moda. L'espressione fa riferimento ad un'area urbana nella quale, grazie all'utilizzo delle tecnologie digitali innovative, è possibile ottimizzare e migliorare le infrastrutture e i servizi ai cittadini, rendendoli in questo modo maggiormente efficienti e vicini alle loro esigenze.

La scuola sarà in grado di divenire *smart*, utilizzando le tecnologie digitali per le proprie finalità educative oppure resterà incapace di capitalizzare tutte le esperienze significative già svolte al suo interno (il riferimento è ovviamente ai progetti già citati: TRIS, CLIPSO, Piccole Scuole), esperienze spesso sconosciute agli stessi addetti ai lavori? Sarà in grado di leggere il nuovo contesto e trovare strade nuove per compiere la propria mission?

Quando parliamo di scuola non intendiamo ovviamente un'entità astratta, ma la comunità dei docenti, una comunità di professionisti dell'apprendimento. Le classi ibride o con didattica digitale integrata dovrebbero già essere da tempo una realtà: si parla di digitale e di tecnologie digitali nella scuola oramai da molto tempo. Con questo non si vuole affatto auspicare la possibilità di sostituire gli insegnanti riesumando il sogno proibito legato alle *teaching machine* di skinneriana memoria<sup>38</sup>, ma stimolare la capacità riflessiva di ogni docente che, come professionista dell'apprendimento, dovrebbe padroneggiare senza problemi.

Siamo di fronte ad un vero e proprio *work in progress* continuo, alla realtà che, quotidianamente, interpella l'intenzionalità pedagogica e didattica di ogni docente. Spetta a loro (cioè a noi) trovare le soluzioni maggiormente adatte al contesto in cui operiamo, senza attendere interventi ministeriali risolutivi quali essi fossero una sorta di *deus ex machina*.

Ci permettiamo a questo punto di concludere questo breve saggio citando un'affermazione di Paola Lisimberti<sup>39</sup>: ***la didattica è ricerca, non ricetta.***

Giacomo Rota, *Ph.d*



Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0 Internazionale

[www.weareprimaryteachers.it](http://www.weareprimaryteachers.it)

---

<sup>37</sup> Rapporto di Auto Valutazione di Istituto.

<sup>38</sup> Interessante a questo riguardo può essere la lettura di Neil Selwyn, *Should Robots Replace Teachers?*, Wiley, 2019

<sup>39</sup> [www.indire.it](http://www.indire.it)