



La didattica a distanza oggi e domani:
l'impatto e le prospettive in Basilicata a confronto
con il resto della penisola*

Distance teaching/learning today and tomorrow:
the impact and the perspectives in Basilicata
in comparison with the national context

Emilio Lastrucci

Università degli Studi della Basilicata – emilio.lastrucci@unibas.it

Rocco Digilio

Università degli Studi della Basilicata – rocco.digilio@unibas.it

ABSTRACT

Starting from an analysis of the data resulting from the national SIRD survey on «distance teaching methods adopted in Italian schools in the period of the Covid-19 emergency», through the comparison between the national ones and those concerning the Basilicata region, as well as referring to other surveys, both quantitative and qualitative, conducted in the latter area, the authors develop reflections on some fundamental issues emerged from these researches. They also provide prospective suggestions about possible interventions and institutional strategies that could be really effective in governing change and guaranteeing the highest quality and fairness to an educational offer based on a well balanced methodological integration between face-to-face and distance teaching/learning.

Muovendo da un'analisi dei dati scaturiti dall'indagine nazionale SIRD sulle "modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19", attraverso il confronto fra quelli nazionali e quelli riguardanti la regione Basilicata, nonché facendo riferimento ad altre indagini, sia quantitative sia qualitative, condotte su quest'ultimo territorio, gli autori sviluppano riflessioni su alcune fondamentali questioni emerse da queste ricerche, fornendo, altresì, suggestioni prospettiche su possibili interventi e strategie istituzionali efficaci a governare il cambiamento e a garantire la massima qualità ed equità ad un'offerta formativa basata su un'integrazione metodologica efficacemente equilibrata fra didattica in presenza e a distanza.

KEYWORDS

Covid-19; Distance Learning; Didactics; Teaching and Learning; School.
Covid-19; Didattica a distanza; Didattica; Insegnamento e apprendimento; Scuola.

* Il contributo è frutto della riflessione e dell'elaborazione collaborativa dei due autori. Per quanto riguarda la stesura, la premessa e i paragrafi 1, 2 e 3 sono da attribuirsi ad Emilio Lastrucci; i paragrafi 4, 5, 6 e la conclusione sono da attribuirsi a Rocco Digilio.

Premessa

La ricerca nazionale SIRD “Modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19” rappresenta sicuramente una delle più vaste e rilevanti indagini sulle prassi di insegnamento mai realizzate nel sistema scolastico-educativo italiano nell’intero arco della sua storia. Sul piano dell’estensione/articolazione e della validità di costruito/contenuto dello strumento di rilevazione impiegato, dell’ampiezza del campione selezionato (quasi 17.000 rispondenti¹), dell’accuratezza, profondità e rigore metodologico delle elaborazioni ed analisi statistiche condotte in fase di interpretazione dei risultati (di ordine sia quantitativo sia qualitativo), della consistenza e prestigio scientifico dell’équipe di ricercatori (che ha visto impegnati i massimi specialisti afferenti a circa due decine di Atenei distribuiti sull’intero territorio nazionale), tale *survey*, realizzata in una fase particolarmente critica dell’evoluzione del nostro sistema formativo, delinea un quadro quanto mai approfondito e dettagliato del funzionamento del sistema stesso, dei suoi punti di forza e delle sue criticità, offrendo agli studiosi, ai responsabili delle politiche educative (a livello di *government* come di *governance*) ed a tutti gli attori impegnati nel settore educativo indicazioni prospettive determinanti e di rilievo strategico.

Ciò considerato, il lavoro di scandaglio dei risultati ottenuti attraverso la ricerca e di riflessione su di essi risulta ancora in progress ed appare particolarmente utile e significativo un suo sviluppo attraverso analisi mirate a contesti territoriali, livelli e gradi di scuola, aspetti problematici ecc. di ordine più specifico e circoscritto.

Nel presente contributo prenderemo in esame con sguardo ravvicinato i dati ricavati dal sotto-campione regionale della Basilicata, territorio alla “periferia dell’impero”, che ad una storia di arretratezza e deprivazione socio-culturale associa alcune condizioni privilegiate di sviluppo. La lettura di questi dati rivela, come si vedrà, alcune tendenze peculiari, talora divergenti e dissonanti rispetto agli andamenti generali registrati nel campione nazionale. Tale approfondimento risulta particolarmente utile e significativo, non tanto e non solo ai fini delle ricadute che può rivestire per le prospettive di sviluppo del sistema educativo regionale, ma soprattutto dal punto di vista degli spunti che può offrire una disamina del funzionamento di quel “pezzo” del sistema nazionale collocato in un’area della penisola le cui caratteristiche (relative alla conformazione del territorio, alle variabili demografiche e di composizione sociale, al quadro economico-produttivo, ai movimenti migratori, alle politiche di amministrazione locale, ai fenomeni socio-culturali e, soprattutto, agli impulsi propulsivi allo sviluppo generantisi in tale contesto, inserito nel cuore della più ampia realtà del Meridione) ne definiscono un’identità che – come chi scrive ha in molte occasioni tentato di mostrare – permette di riguardarla come una “Regione-Laboratorio”, nel cui ambito taluni fenomeni si manifestano in anticipo e trovano terreno fertile per essere sperimentati,

1 Pur considerato il doveroso avvertimento di Pietro Lucisano (2020), ideatore e coordinatore nazionale dell’indagine, circa la mancata garanzia di rappresentatività del campione in termini rigorosamente metodologico-statistici, in quanto non estratto dalla relativa popolazione con metodo probabilistico, ma ottenuto con una procedura essenzialmente “a valanga”, tenendo conto della sua numerosità, della sua capillare distribuzione geografica e della sua articolazione in quote relative ad alcune caratteristiche dei destinatari (genere, anzianità di servizio, formazione ecc.), sostanzialmente corrispondenti a quella nella popolazione, i dati ottenuti risultano senza dubbio estremamente indicativi delle tendenze relative ai fenomeni osservati, che si può presumere rispecchino pressoché fedelmente, entro margini di errore sostanzialmente trascurabili.

generando prassi virtuose esportabili e suggerendo ipotesi di sviluppo generalizzabili anche ad altri contesti.

Nel contesto regionale lucano, peraltro, parallelamente all'indagine SIRD, realizzata da un gruppo di ricercatori operanti presso l'Università della Basilicata, diretto da Emilio Lastrucci, responsabile della ricerca a livello regionale, sono state realizzate altre due ricerche, una di ordine qualitativo, condotta dal medesimo gruppo e finalizzata proprio ad approfondire la lettura dei dati emersi attraverso la prima, l'altra di carattere quantitativo, realizzata per mezzo di un questionario on-line dall'Ufficio Scolastico Regionale, allo scopo di mettere in atto le strategie più idonee al fine di supportare, assistere e monitorare l'attività di DaD nel tessuto delle scuole lucane. Una disamina d'insieme e comparativa dei dati che scaturiscono dalle tre indagini, perciò, suscita spunti interpretativi e riflessioni ancor più approfonditi ed affidabili intorno alla risposta del sistema educativo lucano all'emergenza DaD.

1. Confronto fra dati nazionali e regionali della ricerca SIRD

I dati emersi dall'insieme di queste rilevazioni evidenzia un fuoco problematico concentrato soprattutto sulla *scuola dell'infanzia*, nella quale la DaD, in accordo con quanto accade nell'intero panorama nazionale, rivela aspetti di criticità e complessità peculiari. Attraverso la lettura dei risultati della ricerca SIRD, tuttavia, nel contesto regionale si evidenzia, a questo livello dell'itinerario formativo, un impatto sensibilmente meno drammatico e capacità di risposta, almeno apparentemente, più marcate ed efficaci.

Il ruolo oramai imprescindibile e centrale delle tecnologie didattiche (su uno sfondo di pervasività che queste assumono nella vita dei post nativi digitali, praticamente, appunto, fin dalla nascita) nei processi di apprendimento ed anche nella vita relazionale (dimensione nella quale la ricerca in campo psicologico evidenzia i maggiori contrasti con fondamentali inclinazioni naturali nel processo di sviluppo), a livello sia orizzontale (fra pari) sia verticale (fra bambini e figure adulte di riferimento), impatta in forma più brutale, per dir così, e destabilizzante sulla popolazione dei discendenti di questo livello di età e scolarità. L'affermarsi di un paradigma pedagogico-didattico "digitale", al quale si assegna – in misura sicuramente troppo irriflessa e scarsamente corroborata di evidenze scientifiche – una funzione intrinsecamente innovativa, pone grandi interrogativi e sollecitava già da tempo l'approfondimento dell'ampio spettro di problemi connessi alla matrice digitale dell'apprendimento e della socialità attraverso ricerche di solida architettura e rigoroso impianto scientifico. La ricerca realizzata dalla SIRD sull'onda dell'impatto della pandemia – la quale non ha fatto altro, sotto questo rispetto, che accelerare un processo evolutivo in atto ed amplificarne gli effetti, rendendo vistose le contraddizioni e le difficoltà che vi risultavano annidate, in forma più o meno nascosta o scoperta – permette al mondo della formazione di riflettere in profondità su questo complesso scenario problematico e definire molto più consapevolmente ed incisivamente le prospettive. Le questioni connesse all'immersione precocissima nella realtà virtuale delle nuovissime generazioni e all'impatto di queste sui processi di apprendimento e di prima alfabetizzazione, nonché quelle, intimamente connesse, della limitazione degli stimoli allo sviluppo della socialità e della relazionalità prodotte dall'erogazione di un'offerta formativa, centrata sui "campi d'esperienza" del vissuto infantile, che si è trovata di colpo forzatamente sbilanciata su modalità a distanza trovano a nostro avviso nella riflessione

sui risultati della ricerca SIRD terreno particolarmente fertile per essere meglio chiarite e comprese².

Riguardo al primo asse della ricerca, relativo all'impatto dell'emergenza sulla rimodulazione della programmazione didattica, nel campione nazionale, per la scuola dell'infanzia il valore medio si attesta su 3,8 (com'è noto, su una scala ordinale a cinque valori), pressoché corrispondente a quello registrato nella scuola primaria ma superiore a quello delle scuole secondarie di primo (3,6) e secondo grado (3,5). In Basilicata gli item di questo blocco registrano, nello stesso grado scolastico, una media sensibilmente inferiore (3,3). Tale riscontro sembra indicare che i docenti lucani siano stati sollecitati ad adattare le modalità di erogazione della didattica, in particolare gli strumenti della comunicazione, alle nuove esigenze dettate dall'emergenza Covid-19 in misura più incisiva e con effetti meno drammatici rispetto ai colleghi delle altre regioni. In particolare, i docenti delle scuole dell'infanzia lucane registrano una media di 4,3 riguardo l'utilizzo di strumenti di comunicazione individuale (soprattutto messaggistica istantanea e chat di gruppo), in larga parte mediata dai familiari, superando significativamente il già elevato dato nazionale (4,0).

Per quel che riguarda la valutazione dell'esperienza DaD in questo stesso livello scolastico, i docenti lucani dichiarano di essersi sentiti supportati dall'istituzione scolastica (3,3) in misura maggiore rispetto ai colleghi delle altre regioni (2,9) e hanno valutato l'esperienza realizzata sul piano didattico in modo lievemente più positivo (2,6) rispetto a questi ultimi (2,4). I docenti lucani di questa fascia scolare evidenziano però criticità legate alla mediazione dei genitori (3,1) in misura più alta rispetto all'unità di analisi complessiva (2,7). Anche le criticità legate alle relazioni con colleghi e dirigenti risultano essere in Basilicata (2,8) superiori rispetto quelle evidenziate dal dato nazionale (2,3). Tali difficoltà sembrano tuttavia risultare efficacemente gestite se si considera la media delle risposte relative alla qualità delle forme di collaborazione attivate: la Basilicata (3,7) si pone significativamente al di sopra del dato nazionale (3,4) per quanto riguarda la collaborazione con i genitori ed anche quella con la scuola (3,0 in rapporto a 2,7 nel campione nazionale).

Nella cornice nazionale, la Basilicata si trova in seconda posizione (72,2%) nel numero di bambini della scuola dell'infanzia pienamente raggiunti dalla DaD, dopo la Liguria (79,2%) e prima del Molise (72,0%). Tale dato si accompagna a quello della bassa percentuale (9,0%) di alunni non raggiunti, pressoché corrispondente a quello della macro-area meridionale e significativamente inferiore alla media nazionale (13%).

Analizzando i risultati delle risposte alle domande aperte, i docenti di scuola dell'infanzia lucani evidenziano in misura notevolmente maggiore (21,4%) rispetto alla quota nazionale (14,2%) quale punto di forza della DaD la dimensione relazionale, mentre esprimono una percentuale di favore decisamente bassa (3,6%) rispetto alla media nazionale (9,8%) relativamente alla capacità della DaD di contribuire al miglioramento organizzativo.

Per quel che riguarda la scuola primaria, ciò che viene in evidenza dai dati della ricerca SIRD relativi alla Basilicata è la quota di alunni raggiunti (75,7%), dato che nel quadro nazionale risulta il più basso dopo quello relativo alla Sicilia (72,1%).

2 Nella regione Basilicata l'indagine SIRD ha raggiunto una percentuale di risposte da parte degli insegnanti di tutti gli ordini di scuola pari al 1,90%, per un totale di 188 questionari compilati, così distribuiti fra i livelli scolastici: 28 nella scuola dell'infanzia, 81 nella primaria, 58 nella secondaria inferiore e 21 in quella superiore.

Per contro, la regione conta un numero estremamente esiguo di alunni non raggiunti (pari al 3,3%, a fronte del 4,7% della media nazionale). In Basilicata si registra, poi, una quota significativamente più elevata (21,0%) di parzialmente raggiunti in rapporto alla media nazionale (15,8%). Ciò sembra indicare che le difficoltà che hanno di fatto ostacolato una piena ed equa erogazione della DaD nel contesto regionale si sono manifestate solo in misura parziale, impedendo un coinvolgimento totale nelle attività di un numero significativo di loro destinatari, presumibilmente – come meglio vedremo – in ragione delle disparità relative al possesso e alla padronanza delle strumentazioni tecniche, ma tuttavia non una massiccia esclusione assoluta da queste.

Per quanto riguarda il primo asse, relativo alla rimodulazione dell'attività didattica, laddove nel panorama nazionale complessivo si rileva come gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria siano quelli che hanno dovuto subire la maggiore pressione dalle esigenze di modificare obiettivi e strategie didattiche, dovendo esprimere massimo impegno collegiale in tale direzione (Lucisano, 2020), nel contesto lucano i docenti di scuola primaria che hanno compilato il questionario registrano per questa variabile la percentuale più bassa (3,4%), solo dopo la Calabria (3,2%), sull'intero quadro nazionale.

Interpretati nel loro complesso, in prima approssimazione³, questi riscontri paiono suggerire come i discostamenti dalle tendenze registrate nel campione nazionale od in altri contesti regionali siano da ricondurre ad alcune caratteristiche legate alla conformazione del territorio ed alla scarsa densità demografica proprie della realtà regionale lucana ed in precedenza richiamate. La dispersione territoriale delle unità scolastiche, la quale accresce le distanze geografiche che gli insegnanti in servizio devono quotidianamente coprire, associata con le difficoltà di sviluppo delle vie di comunicazione e dei mezzi di trasporto, avevano da tempo favorito lo sviluppo delle TIC a fini didattici e più in generale nella gestione dell'organizzazione scolastica nel contesto regionale, sviluppo supportato da iniziative di incentivazione, anche pecuniaria, promosse dall'USR e dagli enti locali. Tale circostanza spiega sicuramente, almeno per una certa quota della varianza, la maggiore capacità di adattamento dei docenti della regione ai repentini cambiamenti imposti dall'emergenza sanitaria, mostrando, al medesimo tempo, l'accentuarsi di una condizione di sofferenza, vissuta a livello professionale quanto personale, per la limitazione di scambi sociali e di vita associata che tale contesto di realtà impone, una forma di disagio che risulta particolarmente accentuata nel vissuto infantile.

2. Risultati salienti emersi dai *focus group*

Il gruppo di ricerca SIRD della Basilicata, come anticipato, ha realizzato un approfondimento qualitativo su quaranta docenti lucani, utilizzando la metodologia dei *focus group*, condotti con gruppi selezionati di docenti e articolati per ordini di scuola. I docenti coinvolti in questo supplemento di indagine sono stati individuati secondo alcuni criteri (condizione professionale, anzianità e sedi di servizio, disciplina di insegnamento) che permettessero di ottenere una "rappresentanza" di alcune fondamentali caratteristiche, ma soprattutto in virtù di requisiti relativi ad un riconosciuto impegno e prestigio professionali (attività quali formatori, pre-

3 Per questa ed altre questioni di rilevanza cruciale che emergono dal confronto dei risultati fra il campione lucano e quello nazionale, cfr. Lastrucci, Pascale (a cura), 2021.

senza abituale a convegni ed incontri, interventi su riviste didattiche, partecipazione al dibattito e coinvolgimento in processi strategici e di *governance*). Non si tratta quindi di un campione, bensì di gruppi di docenti ben identificati e chiamati a collaborare in ragione del loro aver maturato notevole esperienza e consapevolezza professionale, nonché quali professionisti che conoscono in profondità le dinamiche interne alla realtà scolastica regionale e che pertanto possono essere considerati come protagonisti o per lo meno testimoni privilegiati di processi pregressi o in atto e quindi quale risorsa preziosa al fine di coadiuvare il gruppo di ricerca in una lettura più chiara ed approfondita dei riscontri dell'indagine quantitativa.

In totale sono stati organizzati sei focus group, due per la scuola dell'infanzia (6+6=12 partecipanti), due per la scuola primaria (6+7=13 partecipanti), uno per la secondaria di I grado (8 partecipanti) e uno per la secondaria di II grado (7 partecipanti). Gli incontri, ciascuno della durata di due ore, sono stati svolti fra il 14 ed il 22 gennaio del 2021. Ai focus group prendevano parte un conduttore (cioè un ricercatore chiamato ad animare e guidare la discussione) ed un osservatore (ossia un altro membro del gruppo di ricerca impegnato a prendere nota degli spunti emersi dalla discussione, video-registrata, calcolare il tempo ecc.). Dopo una breve illustrazione degli scopi e delle modalità di svolgimento degli incontri, svolta dallo scrivente, responsabile scientifico della ricerca per la Basilicata, il conduttore ha animato e guidato la discussione fra i partecipanti su alcune questioni-chiave emerse dall'analisi e interpretazioni dei risultati della ricerca nazionale SIRD, in particolare tramite il confronto dei dati nazionali con quelli regionali. I temi posti all'attenzione dei docenti si sono specialmente concentrati sui dati emersi dalla ricerca SIRD relativi alle quote di alunni del tutto, parzialmente o per nulla raggiunti, alle strategie didattiche e alle applicazioni tecnologiche impiegate e all'efficacia/efficienza dei processi organizzativi mobilitati, con particolare attenzione alle riflessioni suscitate dalle risposte aperte. Tali temi erano stati preventivamente concordati e condivisi all'interno del gruppo di ricerca. Tenendo conto del quadro dei risultati dell'indagine nazionale e delle più vistose particolarità inerenti quelli regionali, si è chiesto ai docenti coinvolti di fornire ipotesi esplicative su queste ultime e di confrontarsi su di esse, sulla base della loro esperienza personale e della conoscenza delle condizioni e dei processi peculiari che contraddistinguono il contesto scolastico territoriale.

La discussione condotta all'interno dei *focus group*⁴, sempre vivace e talora animata da costruttivi confronti fra orientamenti interpretativi, è risultata specialmente utile per scandagliare in dettaglio e profondità i diversi ordini di difficoltà che hanno concretamente impedito il raggiungimento di fasce significative dei destinatari della DaD nel periodo del *lockdown* (e per lungo tempo e quote di alunni non irrisorie anche successivamente, come è stato posto in risalto durante la discussione) e comunque il pieno conseguimento degli obiettivi programmati e, ancor più in generale, di risultati efficaci, come emerge dall'analisi complessiva dei riscontri ottenuti attraverso la ricerca SIRD (Lucisano, 2020).

Nella discussione sviluppata nel *focus group* che ha coinvolto i docenti della scuola secondaria superiore, ad esempio, questi, testimoniando la propria personale esperienza o quella di colleghi con cui hanno lavorato a stretto contatto, riferiscono numerose situazioni di studenti che manifestavano disagio ad interagire

4 I riscontri emersi dai *focus group* vengono qui presi in esame in estrema sintesi, riservandoci di offrire un'esposizione e discussione più esaustive in altri contributi, e in special modo nel già segnalato volume in corso di stampa realizzato dal gruppo di ricerca SIRD regionale.

con i loro docenti attraverso la telecamera e disorientati nel partecipare ad attività di apprendimento in forme e modalità inconsuete. Se è ragionevole ritenere che tali difficoltà abbiano agito in una fase iniziale, di adattamento ed “assestamento”, altre, di natura più stabile, invece, hanno sicuramente determinato effetti più consistenti e di lunga durata. Molti alunni, infatti, mostravano problemi di partecipazione alle attività legati alla qualità della connessione e non risultavano quindi tutti presenti. Tali situazioni, di entità non trascurabile, si riferiscono a realtà in cui il bacino d’utenza scolastica è per la maggior parte composto da studenti appartenenti a famiglie numerose o con situazioni familiari complicate, che abitano in zone rurali in cui alla scarsa dotazione di strumentazioni tecnologiche nei contesti domestici si sommano problematiche riguardanti la copertura della Rete Internet, non sempre presente o non abbastanza potente da supportare piattaforme o *device* digitali necessari allo svolgimento della DaD in modalità sincrona.

Ma, in massima parte, il parziale o nullo raggiungimento degli alunni nella fase del *lockdown*, secondo quanto testimoniato dai partecipanti, è sicuramente da ascrivere alla circostanza, alquanto diffusa, di famiglie piuttosto numerose nelle quali, pur essendo presenti supporti tecnologici essenziali, sia i membri adulti del nucleo familiare sia più figli, di diverso livello di età e perciò frequentanti la scuola (di diverso grado) o l’università, hanno avuto quotidianamente necessità di connettersi, a fini di lavoro (magari in *smart working*) o di studio, trovandosi in tal modo costretti ad alternarsi nell’utilizzo dell’unico PC o di qualche altro *device* in loro possesso o di stabilire criteri di priorità nell’uso di questi.

3. Il monitoraggio della DaD in Basilicata

Il monitoraggio delle attività di DaD nella regione fra il mese di marzo e quello di maggio del 2020 (perciò nel periodo del *lockdown*, pressoché corrispondente a quello esaminato dalla ricerca SIRD) condotto dall’USR della Basilicata presenta ulteriori interessanti spunti che integrano, completano e supportano i dati emersi dalla ricerca SIRD. L’inchiesta, realizzata da un gruppo di lavoro operante presso l’Ufficio stesso, ha utilizzato ai fini della rilevazione due distinti questionari, uno per i dirigenti e l’altro per i docenti. Quest’ultimo si articola in tre sezioni: anagrafica, esperienze svolte nel periodo marzo-maggio 2020, valutazione dell’esperienza; in quello per i dirigenti a tali sezioni sono aggiunti altri due gruppi di domande relative al focus sui problemi riscontrati e alle prospettive per il nuovo anno scolastico. Al questionario loro rivolto hanno risposto in forma anonima 5.231 docenti, di cui ca. il 33% di scuola secondaria di II grado, il 22% di s. s. di I grado, il 32% di scuola primaria, il 13% di scuola dell’infanzia, l’1% dei CPIA. A quello per i dirigenti hanno risposto 117 capi di istituto, pari al 97,4 di quelli in servizio sul territorio regionale. Si tratta, perciò, di un’indagine di impianto pressoché censuario, che fornisce dati particolarmente attendibili e significativi circa le modalità di erogazione della DaD in quest’area della penisola, utili a meglio cogliere ed interpretare anche i dati ottenuti attraverso la ricerca SIRD ed i focus group.

Dal monitoraggio emerge che nel periodo in esame il 21,37% delle attività sono state svolte in modalità sincrona (attraverso, soprattutto, video-lezioni), il 4,28% in modalità asincrona (con invio di materiali didattici e restituzione degli elaborati da parte degli alunni), il 33,33% in modalità mista (sincrona e asincrona) basata su libere scelte da parte del docente, il 26,49% in modalità mista a seconda del livello scolastico (negli istituti comprensivi), il 14,53% in modalità mista in funzione dei settori disciplinari e della pertinenza tematica. Per lo svolgimento delle

attività di DaD è stata utilizzata un'ampia varietà di piattaforme, con un'elevata preferenza per Google Meet e Microsoft Teams.

Nella scuola dell'infanzia, circa l'11% dell'offerta formativa ha previsto un solo intervento di DaD a settimana, il 57% da 2 a 3, il 26% da 4 a 5 e meno del 6% più di 5. Nel 70% dei casi sono state poste in atto 2 o 3 interazioni dirette, con comunicazioni audio o audio/video, con i bambini ogni settimana, nella metà dei casi rimanenti un numero maggiore e nell'altra metà una o nessuna. Nella maggior parte dei casi tali interazioni hanno avuto una durata compresa fra i 10 ed i 30 minuti. In sintesi, si può affermare che questi dati confermano il riscontro della scarsissima quota di attività condotta a distanza con gli alunni della scuola dell'infanzia, ricevendo mediamente ogni bambino meno di un'ora a settimana complessiva di comunicazione diretta con il docente, condizione che, considerata congiuntamente a quella determinata dalla mancata esperienza di socialità nell'ambiente scolastico più volte evidenziata, descrive uno scenario estremamente fosco dell'impatto dell'emergenza Covid-19 sul vissuto e sul processo di sviluppo e formazione dei bambini fra i 3 ed i 6 anni.

Nella scuola primaria la frequenza delle attività a distanza cresce significativamente: 38,57% da 4 a 6 interventi a settimana, 31,43% da 7 a 9 e circa il 26% 10 od oltre. La maggior parte (52,85%) delle attività di interazione diretta ha avuto una durata compresa fra i 30 ed i 40 minuti, un'altra terza parte (32,85%) una durata superiore.

Nella scuola secondaria l'attività a distanza, anche sincrona ed interattiva, avviene ancora più assidua: in quella di I grado quasi il 70% delle attività ha previsto oltre 10 incontri settimanali (il 31% oltre 15), in quella di II grado l'85% ca. più di 10 ed il 65% più di 15.

La valutazione dell'esperienza della DaD da parte dei dirigenti scolastici della regione è nel 37,60% dei casi mediamente positiva, nel 42,73% positiva e nel 19,66% molto positiva. Da parte dei docenti il 50% valuta l'esperienza mediamente positiva, il 30% positiva e l'8% molto positiva. Dal punto di vista degli alunni (raggiunti da questionari di soddisfazione somministrati nel circa il 70% delle unità scolastiche), nel 41,17% dei casi l'esperienza è risultata mediamente positiva, nel 47,05% positiva e nell'8,82% molto positiva. Dal punto di vista delle famiglie (interpellate per quasi il 60% da questionari interni), per un 48,53% l'esperienza è risultata mediamente positiva, per il 44,12% positiva e per il 5,88% molto positiva.

Riguardo le criticità, quelle segnalate dai DS riguardano per oltre l'80% esclusivamente situazioni isolate e specifici comportamenti che non hanno influenzato il regolare andamento generale delle attività. Gli insegnanti, da parte loro, denunciano quali limiti, oltre a quelli di ordine tecnico riguardanti la scarsa connettività in alcuni distretti della regione o dovuti alla bassa qualità di dotazioni informatiche e telematiche possedute da famiglie meno abbienti, soprattutto quelli determinati dalla necessità di un troppo repentino adattamento alla gestione della DaD in rapporto alle modalità didattiche tradizionalmente utilizzate in presenza, riguardo alle quali le competenze risultano maggiormente consolidate dall'esperienza. Quest'ultimo riscontro conferma il rilievo emerso in più analisi dei dati della ricerca SIRD, in particolare da quella delle risposte aperte (Batini et alii, 2020). Ad una lettura d'insieme delle risposte aperte dei questionari utilizzati per il monitoraggio emergono due principali limiti ad una completa, efficace ed equa attuazione della DaD: quelli determinati dalle sperequazioni nella dotazione tecnologica degli alunni e delle loro famiglie e da altri fattori legati ai dislivelli di background socio-economico-culturale e quello relativo alla difficoltà a valutare in forma oggettiva compiti e attività svolte a distanza dagli alunni.

4. Una lettura d'insieme dei risultati

I numeri che descrivono i risultati dell'indagine SIRD, presi nella loro crudezza, restituiscono un quadro con luci ed ombre sulla capacità di "resilienza" della scuola italiana e, indagati a fondo e letti su una successione di piani, offrono ampi margini per una diversa e più profonda interpretazione. Affiora uno scorcio variegato e ricco di ansie, ma anche di aspettative, di slanci, di potenzialità, forse ancora inesprese o inesplorate, quando non soffocate dalla spessa fuliggine di una didattica intorpidita e stanca, pur risultando innegabile che la reazione all'emergenza della scuola, in tutte le sue componenti, sia stata straordinaria, pur con tutti i limiti e le criticità.

E ciò è stato possibile proprio grazie alle tecnologie digitali, con le quali si può dire che il mondo della scuola abbia un po' come «fatto pace»⁵, per dirla con Baricco (2020).

Nel presente paragrafo e nei prossimi si cercherà di riflettere su alcune importanti questioni emerse e di ricostruire una possibile trama della reazione alla pandemia della scuola italiana, dall'inizio dell'emergenza, quando se ne annunciò la chiusura su tutto il territorio nazionale con l'avvio della didattica a distanza, fino ad oggi, sebbene i dati delle ricerche prese in esame si riferiscano al periodo marzo-giugno 2020⁶, sempre alla luce del confronto fra i risultati riferiti al contesto regionale e quelli relativi all'intero sistema scolastico italiano.

In questa prospettiva, si è tentato anche di indicare, con estrema cautela, possibili azioni che le Istituzioni potrebbero mettere in campo per garantire una scuola sempre più reattiva e con livelli di qualità sempre più elevati.

Si tratta, anche per questo, di una riflessione non solo emergenziale ma proiettata in avanti, nella consapevolezza che quanto è successo non può essere vanificato nel nulla, disperso nella fragile memoria dei tragici ricordi, ma dovrà trasformarsi in insegnamento, in opportunità, perché sarebbe un vero peccato, come ben osserva Federico Rampini, «sprecare una crisi di queste dimensioni» (Rampini, 2020, p. 14).

5. Didattica a distanza e didattica in presenza

La DaD imposta dall'emergenza Covid-19, per questo non scelta e preparata, ma organizzata all'ultimo momento, si è rivelata comunque il mezzo di salvezza, come una zattera in mezzo alla tempesta. Facendo ricorso a conoscenze pregresse o a webinar e formazioni approntate in tutta fretta, essa ha rappresentato il modo attraverso il quale è stato possibile garantire la continuità didattica, consentendo agli studenti di tenersi "aggrappati" all'apprendimento e anche di mantenere viva la relazione educativa con i loro maestri e docenti.

5 Il romanziere, nell'articolo, riferendosi non solo al mondo della scuola, descrive bene il rapporto con il digitale: «Abbiamo fondato (la civiltà digitale), poi abbiamo iniziato a odiarla e adesso stiamo facendo pace con lei». È persuaso che «ci ritroveremo tra le mani una civiltà amica che riusciremo a correggere perché lo faremo senza risentimento».

6 Alcuni spunti sugli sviluppi registrabili nel corso dei 12 mesi che intercorrono dalla conclusione dell'indagine SIRD al presente emergono soprattutto dai *focus group*, nel cui ambito, sebbene essi mirassero a integrare e comprendere ancor più in profondità i dati già raccolti, non sono tuttavia mancate incursioni, essendo gli incontri stati svolti durante l'anno in corso⁶, sull'oggi, sulle conseguenze prodotte dall'esperienza fatta, nonché sulle prospettive della scuola del domani, su una progettualità, cioè, più in sintonia con le necessità della formazione del futuro.

Purtroppo, non per tutti. I dati restituiscono, infatti, come si è visto, numeri difficili da accettare, denunciando una percentuale drammaticamente alta di bambini e ragazzi per nulla raggiunti dalla didattica, e perciò completamente abbandonati, o quasi, dalla scuola.

Sotto questo rispetto, i dati regionali lucani (la cui media percentuale tra i vari ordini di scuola dei “non raggiunti” si attesta sul 7,7%), sono abbastanza in linea⁷ con quelli nazionali (8%), registrandosi differenze statisticamente poco rilevanti.

Tra le cause più probabili, come rilevato in precedenza, l'esistenza di zone del nostro paese, le più periferiche e le più povere, ancora carenti di reti e servizi infrastrutturali (Cfr. Lucisano, 2020, p. 22), aree di particolare deprivazione di mezzi particolarmente concentrate nei territori dell'estesa provincia lucana, come anche la sostanziale disparità che permane tra alunni in possesso di mezzi tecnologici adeguati e quelli che ne sono, purtroppo, privi; disparità che non può essere annullata con la semplice consegna di computer, come pure le scuole, in alcuni casi, si sono affrettate meritoriamente a fare durante l'emergenza⁸. Il “possesso», infatti, implica qualcosa in più del semplice detenere e il gap deve ritenersi conseguenza anche di un diverso *habitus* all'uso della tecnologia in didattica, sicché colmarlo richiede tempo, esercizio, abitudine. Il *digital divide* (Cfr. Wiley, Hilton, 2009) è divenuta una fondamentale questione di giustizia, e con esso la difficoltà nell'organizzazione del sostegno didattico ed educativo che ha sfidato l'aspetto dell'inclusione.

Anche per quel che concerne il salto evolutivo che sul piano dell'innovazione l'introduzione massiva della DaD poteva consentire, il bilancio appare deludente: la DaD non ha fatto altro che confermare quanto già era emerso lungo il cammino di autocomprensione fatto dal mondo della scuola negli ultimi anni e quanto già le scienze pedagogiche e della formazione in genere avevano da tempo messo in evidenza, e cioè l'inefficacia del modello trasmissivo tradizionale, la prevalenza in questo, soprattutto, del flusso unidirezionale di comunicazione dal docente all'allievo, non coinvolgente o almeno non per tutti. Una didattica affannosa, senza passione, senz'anima, che non riesce a “interessare” e a trasferirsi nel cuore dei ragazzi.

D'altronde, ogni processo apprenditivo inizia se scocca la scintilla, «se la pelle non sente, la mente non capisce» (Dolci, 1974, p. 53).

Si vuol dire che la DaD, esperienza eccedente, ha reso comprensibili le fragilità insite nella dinamica insegnamento-apprendimento e sempre più urgente uno spostamento del focus dall'insegnamento all'apprendimento, che metta al centro il cammino e le specificità dell'alunno.

Anche in questo senso, l'emergenza ha svelato la sua potenza; ha indotto, quantomeno, a una riflessione critica del proprio modo d'insegnare; ha ricordato che il primo movente di ogni attività di apprendimento è la scintilla motivazionale, senza la quale molti continueranno ad aumentare la platea, già di per sé preoccupante, dei “dispersi scolastici”, oggetto di uno dei più incresciosi dilemmi della scuola italiana, che la DaD ha più che mai acuito, allontanando sempre più dalla scuola alunni che «sembrano “totalmente persi”», come, con parole inequivocabili, avverte con amarezza un docente partecipante a un *focus group*.

7 L'ordine di scuola che più ne ha risentito è la scuola superiore di secondo grado, che fa registrare una percentuale del 12,3% rispetto alla media nazionale dell'8%.

8 In verità, un monitoraggio attento del fabbisogno di strumentazione tecnologica e connettività si è realizzato in modo sistematico, nell'anno scolastico in corso, secondo quanto contenuto nelle linee guida sulla DDI (Didattica digitale integrata) del 26 giugno 2020, previste dal Piano per la ripresa di settembre.

6. La governance tra rimodulazione della didattica e valutazione

L'emergenza sembra, altresì, aver restituito una rinnovata linfa al lavoro collegiale, liberandolo, per così dire, dai panni consunti del mero obbligo burocratico e riponendolo al centro dell'impulso didattico. La necessità del camminare insieme nei momenti di difficoltà, avvertita come non mai, ha rappresentato una fondamentale dimensione strategica (Giuffrida, 2018).

Infatti, per una percentuale molto significativa di docenti (67% della media nazionale) il Consiglio di classe ha riacquisito nuova e viva centralità, divenendo un punto di riferimento e di supporto reciproco. Insomma, la necessità di procedere come corpo è evidente, nonostante margini di criticità (33%) ancora permangano. Ma anche lì dove il docente si è visto più solo, abbandonato a se stesso, alla sua estemporaneità, egli non ha mai smesso di cercare il dialogo con gli altri, di chiedere collaborazione. Le percentuali riscontrate in Basilicata ricalcano sostanzialmente quelle relative al campione nazionale; è da sottolineare tuttavia, nel contesto regionale, il dato particolarmente apprezzabile della scuola media superiore di secondo grado (2,9 rispetto alla media nazionale di 2,6). Se a questo si aggiunge, sempre in Basilicata e per il medesimo ordine di scuola, una più elevata percentuale di partecipazione dei genitori⁹ (2,5 rispetto a 2 della media nazionale) e un apprezzabile lavoro esperito dal collegio dei docenti, i dati restituiscono un'idea di quel che dovrebbe intendersi per comunità educante. Dati, come si evince, in controtendenza rispetto al dato nazionale e che, per così dire, offrono una chiave interpretativa della sottostante logica: l'incremento oltre un certa soglia di una variabile tende all'incremento anche delle altre; ovvero, un alto livello di collaborazione all'interno del collegio dei docenti e dei consigli di classe ben pre-dispone ad un più diffuso coinvolgimento dei genitori e viceversa, dando così vita a un vero circolo ermeneutico pedagogico, quale ogni "buona scuola" dovrebbe saper innescare.

Laddove la *governance* della scuola si è mostrata più efficiente, insomma, spinti dalla consapevolezza di una scarsa efficacia dell'azione didattica a fronte di un notevole sforzo profuso, ci si è resi conto che non si poteva gestire, specie nella didattica a distanza, tutto in modalità trasmissiva o anche di semplice comunicazione sincrona e che, per tale ragione, era necessario progettare percorsi didattici che prevedessero anche l'uso della modalità asincrona. È soprattutto in queste scuole, infatti, che si nota una maggiore proiezione verso una diversificazione della didattica, sebbene riscontrata ancora in non molti casi. Per l'attività in sincrona, oltre alle spiegazioni in presenza (video-lezioni) di cui si è detto, tra le varie modalità cui si è fatto ricorso sono da menzionare le discussioni collettive (2,0), la cui organizzazione implica una certa capacità di gestione della DaD. Per l'attività asincrona, che costituisce un momento essenziale della didattica a distanza, a prescindere dalla trasmissione ragionata dei materiali (4,3), modalità molto diffusa, sono da segnalare anche i tentativi, timidi, di adozione di modalità particolarmente innovative, come i lavori di gruppo non strutturato (2,0) e i laboratori virtuali (1,9).

Ma quel che sembra più importante nell'ottica della rimodulazione della programmazione didattica e nella nuova definizione degli obiettivi formativi individuati all'inizio dell'anno scolastico, così come suggerito dal MIUR¹⁰, è la centralità

9 Ovviamente, per gli ordini di scuola dell'infanzia e primaria si sono registrati ovunque, come prevedibile, tassi più alti di collaborazione tra scuola e genitori (Lucisano, 2020). Per un'analisi dei dati tra regioni cfr. Trinchero, 2021.

10 «Appare opportuno suggerire di riesaminare le progettazioni definite nel corso delle sedute dei

che assume il tema delle competenze, specie quelle trasversali¹¹. Le conoscenze, da sole, mostrano tutta la loro insufficienza nel realizzare l'obiettivo, assolutamente necessario, di consentire agli studenti di superare il difficile momento. Ed allora la pandemia ha fatto emergere prepotentemente un profilo di studente che, lungi dall'essere un "contenitore" da riempire, è "persona", che deve essere accompagnata nel suo cammino di formazione onde poter rispondere alle sfide della vita. Quella progettazione per competenze, pressoché indissolubilmente legata ad un approccio di programmazione per obiettivi (Lastrucci, 2016), da anni la nuova *mission* della scuola italiana, dura a realizzarsi nei fatti, sembra essersi improvvisamente resa visibile.

Ritornare sugli obiettivi didattici, poi, comportava dover riflettere sulle modalità di valutazione (Vertecchi, 2003; Domenici, 2003), ovvero se tali modalità non dovessero avere finalità diverse dal solito. Se aveva ancora senso, insomma, operare un controllo degli apprendimenti come si fa nella didattica tradizionale oppure non era il caso di valutare il percorso di ogni discente e le sue reazioni a un periodo così difficile.

L'indagine nazionale SIRD, anche sotto questo riguardo, presenta una duplice e antitetica prospettiva: da una parte mostra una scuola ingessata, dipendente da inveterate abitudini, da una valutazione rigida degli apprendimenti attraverso compiti scritti (71,5%) e interrogazioni orali (64,3%), dall'altra, però, non manca di aperture interessanti, come il ricorso a modalità di autovalutazione (44,1%), a lavori di gruppo (24,3%), a rubriche di valutazione costruite ad hoc (53,0%), strumenti che delineano un orizzonte più promettente in termini di innovazione o addirittura del tutto inedito.

Anche qui potremmo dire che allo smarrimento iniziale, è subentrata man mano una diversa consapevolezza concretizzatasi in azioni mirate a dare valore al cammino degli allievi attraverso una valutazione formativa che ne accompagnasse il difficile percorso e ne rafforzasse soprattutto l'autostima.

Laddove il lavoro in DaD è stato organizzato meglio, con più razionalità e, diremmo, scientificità, con più ampio margine di autonomia e responsabilità agli allievi, impegnati in lavori personali e originali, i risultati sono stati positivi e in alcuni casi fuori dall'ordinario.

In alcune scuole, la valutazione formativa si è concretizzata in assidui feedback, grazie ai quali si è tentato di valorizzare quelli positivi e di misurare quelli negativi, subito suggerendo opportune strategie di recupero, come peraltro indicato dal MIUR (nota prot. 388 del 27 marzo 2020). Per questo rispetto, un modello di valutazione che, per certi versi, ha ricalcato le orme segnate dalla più aggiornata letteratura scientifica sull'argomento, per cui valutare è "dare valore", è misurare per apprezzare e conoscere (Hadjji, 2017). Così intesa, la valutazione, in cui si intrecciano vicendevolmente il momento diagnostico (Lastrucci, 2004) dello sviluppo di apprendimento (ciò che ha o meno funzionato in esso) e quello terapeutico e prognostico (Vertecchi, La Torre, Nardi, 1994), si è rivelata essenziale strumento per proseguire nel cammino formativo.

L'emergenza e il ricorso obbligato alla DaD se, da un lato, ha vitalizzato il rap-

consigli di classe e dei dipartimenti di inizio d'anno, al fine di rimodulare gli obiettivi formativi sulla base delle nuove attuali esigenze» (MIUR, nota prot. 388 del 27 marzo 2020).

11 Di là dalla sterminata bibliografia sulle competenze, qui vorrei utilizzare, intendendola in senso lato, la definizione data da Michele Pellerey: «La competenza è la capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 36).

porto altalenante del mondo della scuola con la tecnologia digitale, segnato da momenti di entusiasmo e di ostilità, dall'altro, ha consegnato il senso di un'esperienza tanto ricca da costituire una preziosa risorsa per il futuro.

Sul primo versante, quello del dibattito, mantenere vivo il confronto dialettico tra le posizioni, superando possibili estremizzazioni, è essenziale ancor oggi nella ricerca di soluzioni sempre più adeguate e all'altezza del gravoso compito di educare.

Sul secondo profilo, la vera sfida che si è palesata e che sembra coinvolgere la maggioranza degli insegnanti, è quella di valorizzare al meglio le possibilità che la didattica digitale offre nell'ottica di integrazione (*Augmented Education*), e non di di-visione, con la didattica in presenza. Tant'è che durante l'anno in corso, che potremmo definire l'anno della DaD a intermittenza, in cui questa modalità si è dovuta più volte riprendere, alternandosi con quella in presenza, se da una parte ha provocato una sorta di «frenesia curricolare» tra i docenti (cfr. Piscopo, Romano, 2021), dall'altra ha fatto registrare, in ogni ordine di scuola, una tendenza a un più razionale uso del digitale e il ricorso a una più ampia gamma di strategie. Certamente ci si è affidati più all'intuito che a non ancora strutturate competenze didattiche sul digitale, ciò tuttavia con un rinnovato impulso da parte di molti insegnanti.

In questo senso, d'altronde, sono orientate le linee guida della DDI che, di là dall'eccessivo entusiasmo con cui sono state presentate¹², aprono inevitabilmente a una nuova stagione della scuola italiana, fornendo alle scuole la possibilità di progettare gli interventi educativi e formativi allargando lo spettro delle strategie didattiche e legittimando a pieno titolo l'utilizzo della Didattica a distanza, di là dall'emergenza.

Questa consapevolezza, che sembra attraversarsi come un fiume carsico tutta l'indagine in questione, deve considerarsi tra le sue cifre più importanti. Tra i punti di forza della DaD¹³, infatti, si annoverano, tra i più significativi, l'arricchimento dell'offerta formativa (29%) e il miglioramento organizzativo (14,2%), i quali si configurano sotto forma di obiettivi raggiunti che danno il senso che l'esperienza realizzata non può e non deve essere limitata all'emergenza.

Forse anche ciò ha aperto nuove prospettive rispetto al digitale, che va inteso e interpretato non già come mero strumento ma come ambiente didattico, ulteriore orizzonte sempre più innovativo per gli studenti, già normalmente immersi nella tecnologia digitale, o come si dice, costantemente *onlife* (Floridi, 2015)¹⁴.

Vi è di più, almeno da quel che traspare dai numeri e dalle considerazioni all'interno dei *focus group*, e cioè che il digitale, per le opportunità variegiate che offre, sintetizza al meglio quel che bisognerebbe intendere per ambiente di apprendimento, ossia «un luogo dove le persone possono lavorare assieme e supportarsi l'un l'altro mentre usano una varietà di strumenti e di risorse informative nel loro compito di conseguire gli obiettivi di apprendimento e di risolvere problemi»; un luogo, dunque, dove «l'apprendimento è stimolato e supportato» (Wilson, 1996, p. 98).

Da questo punto di vista, le tecnologie digitali assurgono a veri e propri *habitat*

12 Qualche fondata riserva rispetto all'«eccessivo entusiasmo» manifestato dal Ministero su questa nuova metodologia di insegnamento-apprendimento, soprattutto in merito ai «limiti organizzativi e gestionali» connessi alla DDI, alle difficoltà logistiche e alla sua effettiva efficacia didattica, è stata espressa da D. Capperucci, (2020/2, p. 5).

13 Per l'analisi puntuale degli esiti sui punti di forza della DAD cfr. F. Batini, P. Sposetti, G. Spuznar, 2021, pp. 125 e segg.

14 Qui per la prima volta viene usato il termine *Onlife*, invece di *online* e *offline*.

di apprendimento, sempre che permangano un sano senso critico e una giusta consapevolezza.

Conclusione

Sta proprio, verosimilmente, in un'equilibrata diversificazione degli ambienti di apprendimento, che sfrutti le stratificate opportunità del cosiddetto *Blended learning*¹⁵, la chiave che apre all'insegnante la prospettiva che meglio gli consente di assolvere la sua ineliminabile funzione di guida e di direzione del processo di apprendimento e più in generale di crescita del discente.

In tale prospettiva, se, da un lato, l'obbligo al digitale ha suscitato un forte senso di privazione rispetto alla relazione educativa in presenza, al significato delle relazioni autentiche, facendone comprendere tutta l'importanza nella fase di crescita e di formazione¹⁶, dall'altro, ci ha restituito il pieno significato dell'uso consapevole della tecnologia insieme all'idea di una scuola di grande respiro, legata strettamente al cambiamento dell'uomo e del mondo e ad una radicale innovazione della didattica, sempre più centrata sull'alunno e sul suo percorso di crescita.

D'altronde, solo accostandosi alle tecnologie didattiche, in continuo rinnovamento ed evoluzione, con atteggiamento riflessivo e lucidamente critico, è possibile scorgerne con chiarezza il valore ed accettarne, ormai, l'imprescindibilità. Ciò, soprattutto, in relazione alla sfida educativa più dirompente del presente, che riguarda il rapporto uomo-macchina e le sue inevitabili ripercussioni sulle dimensioni della coscienza e della libertà¹⁷, nella misura in cui la progressiva acquisizione della padronanza delle tecnologie da parte delle nuovissime generazioni deve rigorosamente rimanere inquadrata nella cornice di una piena consapevolezza e responsabilità del loro uso.

Riferimenti bibliografici

- Baricco, A. (2020). Virus, è arrivato il momento dell'audacia. *la Repubblica*, 25 marzo.
- Batini, F. e alii (2020). *Ricercazione*, 12, 2, dicembre 2020, 47-71.
- Batini, F., Sposetti, P., Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In *La DAD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla formazione*, 23 (2), 13-22.
- Chen, L.K., Dorn, E., Sarakatsannis, J., Wiesinger, A. (2021). «Teacher survey: Learning loss is

15 *Blended learning*, o apprendimento misto o apprendimento ibrido, nella ricerca educativa si riferisce a un mix di ambienti di apprendimento diversi. Esso combina il metodo tradizionale frontale in aula con attività mediata dal computer (ad esempio, *e-learning*, uso di DVD ecc.) e/o da sistemi mobili (come *smartphone* e *tablet*). Secondo i suoi fautori, tale strategia ottimizza l'efficacia della comunicazione tra docenti e discenti (Cfr. Garrison e Kanuka, 2004; Picciano, Dziuban e Graham, 2013).

16 Per questo rispetto, una recente ricerca internazionale mostra come l'assenza dalla classe non possa essere affatto compensata dall'insegnamento *online*, rivelando una perdita notevole di apprendimento (cfr. Chen, Dorn, Sarakatsannis, Wiesinger, 2021).

17 Sul rapporto uomo-macchina e sulle sfide che lo sviluppo tecnologico lancia inevitabilmente all'antropologia si rimanda a P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (2019).

- global and significant». In www.mckinsey.com/teacher-survey-learning-loss-is-global-and-significant, 1 marzo, ultimo accesso 12/07/2021.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
- Floridi, L. (2015). *The Onlife Manifesto*. SpringerOpen.
- Garrison, D. R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 2004, 95-105.
- Giuffrida, P. (2018). *Guida alla governance nelle scuole: progettazione, organizzazione, gestione e controllo*. Roma: Armando.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione nelle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Lastrucci, E. (2004). *Valutazione diagnostica. Metodi e strumenti per costruire il profilo dell'alunno*. Roma: Anicia.
- Lastrucci, E. (2016). *Progettare, programmare e valutare l'attività formativa*. Roma: Anicia.
- Lastrucci, E., Pascale, A. (eds.). (2021). *L'emergenza pandemica e la didattica a distanza*. Roma: Anicia
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD. «Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19». *Lifelong Lifewide Learning*, 17, 36, 3-25.
- Lucisano, P., De Luca, A.M., Zanassi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID 19. In *La DAD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: Etas.
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D., Graham, C. R. (Eds.) (2013). *Blended learning: Research perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Piscopo, A., Romano, B. (2021). «Perdita degli apprendimenti, un problema serio». In www.la-voce.info/archives/perdita-degli-apprendimenti-un-problema-serio, 2 aprile, ultimo accesso 09/07/2021.
- Rampini, F. (2020). *Il mondo che sarà. Il futuro dopo il virus*. Roma: la Repubblica.
- Rivoltella, P.C., Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina*. Brescia: Scholè.
- Trincherò, R. (2021). Insegnare ai tempi del lockdown. Le differenze regionali. In *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 52-72). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XIII, 25, 22-34.
- Vertecchi, B., La Torre, M., Nardi, E. (1994). *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Wiley, D., Hilton, J. (2009). Openness, Dynamic Specialization and the Disaggregated Future of Higher Education. *International Review of Research in Open and Distance learning*, 10, 5, 1-16.
- Wilson, B. (1996). *Constructivist learning environments*. Englewood Cliff (NJ): Educational Technology Publications.