

SENZA ANDARE A SCUOLA

Una ricerca sulla didattica a distanza

Maurizio Lichtner, Renata Puleo

INDICE

1. Una gestione emergenziale e contraddittoria
2. Impostazione della ricerca
3. Le risposte ottenute
 - Informazioni preliminari
 - Preparazione e gestione delle video lezioni
 - La qualità delle attività didattiche
 - La connettività e i suoi limiti
 - Le modalità di valutazione
 - Bilanci e prospettive
4. Conclusioni

1. UNA GESTIONE EMERGENZIALE E CONTRADDITTORIA

Nella gestione della pandemia da Covid 19 da parte del governo ci sono state nel 2020, come è ben noto, due fasi distinte, alle quali corrispondono due risposte da parte dell'organizzazione scolastica. Al *lockdown* totale di marzo-giugno di tutte le attività economico-sociali (salvo quelle ritenute indispensabili) ha corrisposto l'avvio della didattica a distanza come misura assolutamente emergenziale; il nuovo anno scolastico si è aperto invece in una situazione che richiedeva un blocco parziale delle attività, con misure continuamente ridefinite, secondo l'andamento della pandemia. La didattica a distanza (DaD) sembrava assumere un carattere "complementare" rispetto a un'attività scolastica in presenza che parzialmente poteva riprendere. Il nuovo acronimo, DDI (didattica digitale integrata) sembrava indicare una sorta di istituzionalizzazione dell'educazione a distanza, alla quale poter ricorrere, in funzione suppletiva, ogni volta che fosse necessario.

Ma cominciamo dall'inizio, dal DPCM 8 marzo 2020, che sospendeva tutte le attività in presenza nelle scuole e istituiva la didattica a distanza:

«sono sospesi i servizi educativi per l'infanzia (...) e le attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado». «Sono sospese le riunioni degli organi collegiali in presenza». (art. 1, lettera h).

«i dirigenti scolastici attivano, per tutta la du-

rata della sospensione delle attività didattiche nelle scuole, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità». (art.2 lettera m).

La Nota del Capo Dipartimento Istruzione e Formazione del Ministero, Massimiliano Bruschi, seguiva di qualche giorno (17/3/20), e specificava di nuovo che toccava ai Dirigenti scolastici «attivare modalità di didattica a distanza». Molti insegnanti si erano già attivati autonomamente per mantenere i contatti coi loro alunni, ma questo avvio non veniva menzionato.

Il tono, che voleva essere amichevole nei confronti degli insegnanti, era in realtà molto paternalista e inutilmente retorico: richiamava le "coordinate essenziali" del sistema scolastico, la sua missione. Si appellava alle responsabilità etiche del corpo docente. Il compito degli insegnanti, diceva, è mantenere viva la comunità di classe, il senso di appartenenza; le interazioni docenti-studenti sono il "collante fondamentale". Però, aggiungeva, questo non basta, gli studenti devono essere coinvolti in "attività di apprendimento". Parlava di lettura di libri, visione di film ecc., "soprattutto se guidati dagli insegnanti", alludendo evidentemente alle attività asincrone¹.

¹ Per attività sincrone si intendono le videolezioni che devono essere seguite in simultanea; asincroni sono tutti quei materiali inviati agli studenti che possono essere visionati in differita.

2 - Senza andare a scuola. Una ricerca sulla DaD

Ancora l'appello alla responsabilità: la scuola deve fare la sua parte, deve mostrare responsabilità e disponibilità, "capacità di riorganizzarsi" nella nuova situazione. Nulla invece sulle condizioni di lavoro degli insegnanti.

Piuttosto, passava a spiegare cos'è la didattica a distanza: non basta inviare agli studenti materiali didattici e assegnare compiti, ci deve essere la spiegazione dell'insegnante, o prima o dopo. Soprattutto l'insegnante deve "restituire il senso di quanto da essi operato in autonomia". Cosa volesse dire, si chiarirà successivamente. Ma bisogna privilegiare, diceva, la "classe virtuale", cioè la videolezione. Sulla valutazione, poi, la Nota si limitava a considerare che valutare è un dovere per l'insegnante e un diritto per l'alunno, il quale deve sapere che cosa non va e a che punto si trova; citava la valutazione in itinere, ignorando le difficoltà reali di valutazione, che gli insegnanti hanno dovuto affrontare.

C'era l'intenzione, in questo come in successivi testi ministeriali, di entrare nel merito della didattica, ma sempre senza alcun rapporto con le pratiche effettive degli insegnanti impegnati nella DaD. C'erano anche alcune aspettative, tutte da chiarire: la didattica a distanza poteva essere "anche l'occasione per interventi sulle criticità più diffuse" presenti nella scuola.

Poi si passava agli adempimenti formali. Gli insegnanti dovevano riesaminare i programmi stabiliti a inizio d'anno, "rimodulare gli obiettivi formativi", riprogettare le attività in modalità a distanza. Si riproponeva tutto il formalismo della programmazione didattica, mentre gli insegnanti erano alle prese con difficoltà da affrontare giorno per giorno, come vedremo. Fondamentale poi era inviare, mediante il Registro digitale², il nuovo progetto al DS che insieme ai suoi collaboratori avrebbe coordinato l'attività didattica. Ed era strategico, secondo la Nota, coinvolgere nelle attività di coordinamento anche le figure dell'animatore digitale e del team digitale. Era poca l'autonomia che si voleva lasciare all'insegnante. E il Collegio docenti non era neppure nominato.

A partire dal marzo 2020 c'è stata una grande offerta di materiali per lezioni a distanza, da parte

di agenzie, fondazioni, privati, ed enti pubblici (RAI, INDIRE, INVALSI). Non è stata avviata, invece, nessuna riflessione seria sulle modalità da seguire per dare all'attività a distanza una certa efficacia, per quanto possibile.

La didattica a distanza è stata vista anche come un'occasione per introdurre nella scuola le tecnologie digitali e sviluppare il ricorso alle tante risorse disponibili sul web, come modo per arricchire l'offerta formativa. Si sarebbe così anche avviato un cambiamento nel mestiere dell'insegnante, che sarebbe stato sempre più un organizzatore di risorse, un esperto di tecnologie e di comunicazione.

Sulla scelta delle piattaforme digitali si è posta una questione rilevante, quella della protezione dei dati. C'è stata infatti l'offerta di piattaforme digitali da parte di grandi società private dell'informatica, come Google, apparentemente senza rientro di profitto, ma col rischio della utilizzazione di migliaia di dati e di tracciamenti relativi ai soggetti coinvolti (insegnanti, studenti, famiglie, scuola), fuori dal controllo pubblico. La responsabilità della sicurezza dei dati è stata demandata dal Ministero alle singole scuole. Certamente, almeno in alcune scuole, sono state adottate piattaforme commerciali, mentre gli insegnanti avrebbero preferito piattaforme *open-source*, come risulta anche dalla nostra ricerca³.

Durante l'estate il governo avrebbe dovuto assumere alcune misure per facilitare la frequenza a scuola nel nuovo anno scolastico, cioè la manutenzione straordinaria degli edifici scolastici e il reperimento di nuovi spazi, l'assunzione di nuovi insegnanti per abbassare il numero di studenti per classe, il ripristino della medicina scolastica e territoriale in funzione informativa e preventiva. Quasi nulla è stato fatto, neppure un piano per il trasporto locale per facilitare gli spostamenti casa-scuola.

Intanto il decreto ministeriale del 7 agosto fissava le *Linee-guida per la didattica digitale integrata*, uno strumento considerato "complementare" rispetto alla didattica in presenza ma eventualmente anche "esclusivo" nel caso di nuovo *lockdown*. Presentava una regolamentazione complessiva dell'attività a distanza nel

² Il Registro elettronico (RE), introdotto qualche anno fa, ha suscitato resistenze tra i docenti perché considerato invasivo rispetto alla libertà di insegnamento e alla relazione educativa. La situazione emergenziale ne ha stabilizzato l'uso.

³ Ricordiamo che una richiesta di piattaforma istituzionale è venuta dalle organizzazioni sindacali, e che sul tema delle piattaforme in uso nella didattica a distanza si è tenuto un convegno, il 4 dicembre 2020, organizzato da Consortium Garr, Università La Sapienza di Roma e Politecnico di Torino.

nuovo anno scolastico: doveva esserci un “equilibrato bilanciamento” tra attività sincrone e asincrone nella giornata scolastica, non la “mera trasposizione” di quanto si fa in presenza, individuando “i contenuti essenziali delle discipline”. Fissava un orario settimanale di attività sincrone con l'intero gruppo classe (le videolezioni), con eventuali altre attività in modalità asincrona. Ma vediamo come procede il tentativo di orientare l'attività didattica, senza riuscire minimamente a interagire con la realtà di fatto e l'esperienza degli insegnanti. Soprattutto sorprende il fatto che si assumano come metodologie didattiche sponsorizzate le mode del momento, quasi tutte prive di sostanza pedagogica, come le più adatte alla “lezione in videoconferenza”. Vale la pena citare tutto il brano:

«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».

Queste erano le aspettative.

Senza per ora entrare nel merito, era comunque un quadro totalmente irrealistico, lontano dall'esperienza degli insegnanti nella DaD.

Lo stesso discorso vale per la valutazione. Si pretende che la valutazione offra *feedback* continui, per poter “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 e a lavorare in gruppo, dell'autonomia, della responsabilità personale e sociale e del processo di autovalutazione”. C'è la valutazione delle “evidenze empiriche” e quella complessiva dello “studente che apprende”.

Non ci si chiedeva se e come *tutto* questo fosse possibile nella didattica digitale.

All'inizio dell'anno scolastico 2020/21 la situazione era più articolata dell'anno precedente, nel senso che è stato possibile un ritorno parziale all'attività in presenza, ma anche più complessa, per le continue modifiche dovute all'andamento della pandemia. Un DPCM del 18 ottobre stabiliva che l'attività didattica del 1° ciclo poteva svolgersi in presenza, mentre le scuole secondarie di 2° grado avrebbero adottato “forme flessibili nell'organizzazione dell'attività didattica” modulando gli orari di ingresso e uscita, anche con turni pomeridiani (art. 1 n. 6). Le riunioni degli organi collegiali si sarebbero tenute in presenza o a distanza, secondo le condizioni di sicurezza delle scuole.

Dopo pochi giorni, il 25 ottobre, un nuovo DPCM prospettava misure urgenti di contenimento del contagio; “le istituzioni secondarie di 2° grado, diceva, devono incrementare il ricorso alla DDI per almeno il 75% delle attività”.

Ci sono state poi continue correzioni, un alternarsi di aperture e successive chiusure, che ha prodotto un clima di incertezza e disagio, tra gli insegnanti, gli studenti e le famiglie. Bisogna notare che la percentuale di ricorso alla DDI, sempre modificata, nasconde un'ulteriore differenziazione, tra una frequenza in alternanza (tra lezioni in presenza e a distanza) e una forma mista (*blended*) che vede metà classe a casa e metà a scuola, con l'insegnante che fa lezione contemporaneamente ad entrambe, con le difficoltà che ne conseguono. Un fattore di incertezza è stato anche l'impossibilità di avere dati attendibili sull'effettivo diffondersi del virus nell'ambiente scolastico.

Fonte di complicazione è stata poi la pluralità degli interventi normativi. Molte Regioni, rivendicando la podestà di emanare provvedimenti in autonomia, hanno disposto aperture, chiusure, riduzioni di orario, perfino la libera scelta delle famiglie sulla frequenza, e misure varie di sicurezza nelle scuole, anche in contrasto con ciò che veniva disposto dal governo. Anche Sindaci e Prefetti, nell'ambito dei poteri sulla sicurezza e salute dei cittadini, sono intervenuti in materia di apertura o chiusura delle scuole.

Sulle condizioni di lavoro degli insegnanti impegnati nella didattica a distanza non si è arrivati a nessuna soluzione. L'assimilazione della loro attività al lavoro agile (o *smart working*) presente in altri settori è già enunciata nei primi DPCM, che hanno forzato molto l'interpretazione e l'applicazione di tale istituto nel settore scolastico. Neppure il DM della Funzione Pubblica del 19 ottobre

2020 ha risolto il problema, prevedendo la possibilità dello *smart working* per tutti i comparti delle Pubbliche Amministrazioni, ma con una normativa inapplicabile all'insegnamento. Il vuoto normativo ha portato a grandi difformità nei comportamenti e a scelte locali legate a contesti specifici.

Il contratto integrativo stipulato il 25 ottobre ha portato qualche chiarimento sull'articolazione dell'orario settimanale dei docenti nella DaD, ma poco di più.

Ancora sulle percentuali, sempre variabili, di attività possibili in presenza, torna uno degli ultimi DPCM, del 14 gennaio 2021, che inserisce, in un lungo e farraginoso articolato, ancora nuove disposizioni per il sistema scolastico (all'art. 1, lettera s): «le istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado adottano forme flessibili nell'organizzazione dell'attività didattica (...), in modo che a decorrere dal 18 gennaio 2021, almeno al 50%

2. IMPOSTAZIONE DELLA RICERCA

Nell'ottobre scorso, dopo aver visto i risultati di alcune ricerche sulla DaD effettuate con questionari a risposta chiusa rivolti agli insegnanti, ci siamo resi conto che risultava poco o nulla dei processi effettivi, delle dinamiche interne alle scuole e del vissuto degli insegnanti, nel periodo del *lockdown* da marzo a giugno 2020 e all'avvio del nuovo anno scolastico.

D'altra parte volevamo capire meglio come si stava svolgendo questa esperienza, se c'era qualcosa di valido al di là dell'emergenza, se si sarebbe chiusa (al più presto, ci si augurava) senza lasciare traccia, o avrebbe avuto qualche incidenza su sviluppi successivi.

C'era bisogno di una conoscenza approfondita, che le ricerche di tipo quantitativo, anche moltiplicando le variabili, difficilmente danno. Per una vera comprensione delle situazioni bisognava accedere all'esperienza dei soggetti, alla loro interpretazione della situazione, con un'indagine di tipo qualitativo. Solo dopo aver compreso un certo numero di situazioni (necessariamente limitato) si possono infatti isolare alcuni aspetti significativi, e ricavarne le variabili rispetto alle quali ottenere un quadro a più ampio raggio.

Avremmo voluto fare interviste in profondità, di tipo narrativo, a un certo numero di insegnanti, per capire le motivazioni, il senso del loro impegno, gli aspetti più critici del rapporto didattico a distanza, ma questo non è stato possibile per mo-

e fino a un massimo del 75% della popolazione studentesca delle predette istituzioni sia garantita l'attività didattica in presenza. La restante parte dell'attività didattica è svolta tramite il ricorso alla didattica a distanza” (...) “L'attività didattica ed educativa per i servizi educativi per l'infanzia, per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione continua a svolgersi integralmente in presenza».

Mentre scriviamo, l'intensità di diffusione della pandemia è di nuovo aumentata. Restano le polemiche fra coloro che rifiutano le nuove sospensioni delle attività scolastiche e chi le ritiene inevitabili. La didattica a distanza, che è comparsa in via provvisoria ed emergenziale, rischia di diventare una modalità diffusa, quasi “normale”, del fare scuola.

tivi pratici. Abbiamo ripiegato quindi sull'uso di un questionario a risposte aperte. Prima però, per entrare nel clima di una “scuola senza scuola”, abbiamo chiesto ad alcuni insegnanti impegnati nell'attività didattica a distanza di inviarci una loro testimonianza, molto informale, mediante file vocali registrati sullo smartphone e inviati tramite whatsapp.

Abbiamo ottenuto le risposte di due insegnanti di primaria, uno di scuola media, sei di secondaria superiore. Vediamo cosa ne abbiamo ricavato.

Restrizioni su democrazia e libertà di insegnamento.

- Una docente lamenta il restringimento della libertà di insegnamento, a causa della imposizione di fatto di tecnologie e modalità di collegamento.

- Altri osservano che la democrazia è stata ridotta, nella scuola, con la convocazione a distanza (e connessioni scadenti) del collegio docenti e delle assemblee di classe.

Carico di lavoro enorme e si ottengono briciole.

- Mantenere la relazione didattica è difficile. Sullo schermo non si vedono gli alunni, si vedono quadretti; gli alunni sono silenziosi, a volte spengono il PC. Si è sempre connessi, per la correzione dei compiti ecc., ma sul piano didattico si ottengono briciole. La valutazione è difficile, i compiti sono copiati. Le prove a tempo, tipo Invalsi, penalizzano i più rifles-

sivi, impediscono di rileggere.

- Si lavora anche sabato e domenica, non c'è pausa, per preparare materiali, ma non c'è apprendimento "vero". Si perde di vista il mandato educativo, c'è piuttosto un addestramento alla tecnologia.

- Si è oberati di lavoro, e intanto gli alunni diventano via via più apatici. Come si fa a formare negli alunni capacità critica? Il messaggio dell'insegnante è semplificato, e così è la loro risposta.

Le cose didatticamente migliori si perdono, con la DaD.

- L'insegnante aveva un metodo molto cooperativo, chi aveva difficoltà veniva aiutato, e solo dopo si procedeva. Nella DaD non è possibile. Sul programma di matematica: un nuovo argomento richiede una certa impostazione, l'intervento dei genitori confonde.

- Per spiegare la moltiplicazione serve manipolazione, pensiero concreto, come si fa con la DaD?

- L'insegnante lavorava nel tempo pieno, con molte ore di laboratorio: nella DaD si cancella tutto. I bambini non prendono la parola, si nascondono alla telecamera. L'intervento dei genitori è evidente: le risposte dei bambini sono tutte uguali.

- A scuola il rapporto con gli studenti era ricco di scambi informali, nell'intervallo continuava la conversazione; si costituivamo gruppi di pari. È tutto cancellato, con la DaD.

C'è molta frustrazione, come si vede. E c'è la convinzione che, da parte delle autorità scolastiche, si sia pensato, solo all'acquisto degli strumenti digitali (le piattaforme), senza alcuna attenzione alle ricadute pedagogiche, emotivo-relazionali, cognitive.

Il quadro è negativo, mentre risulta la grande carica affettiva verso i propri studenti e il proprio lavoro. Il problema è sempre la mancanza di relazioni dirette, fondamentali nell'educazione, ma si cerca comunque di assicurare agli studenti un contributo educativo.

In sostanza queste testimonianze hanno costituito una preziosa introduzione ai problemi che si pongono nella didattica a distanza e al vissuto degli insegnanti.

Nella formulazione del questionario siamo quindi partiti da alcuni interrogativi o ipotesi.

Data la maggiore difficoltà di comunicare con lo studente attraverso uno schermo, abbiamo pensato che la videolezione dovesse essere necessariamente più varia o più "ricca" di una tradizionale esposizione da parte dell'insegnante in presenza,

per poter suscitare l'attenzione e l'interesse dello studente. Però, sempre per motivi di efficacia della comunicazione, poteva esserci anche un'esigenza diversa, di semplificazione dei contenuti o di standardizzazione delle modalità di presentazione (domande 3 e 4).

Ci siamo chiesti anche quanto ci si è avvalsi delle risorse della rete nella preparazione delle videolezioni, ma anche nell'offerta di materiali agli studenti (in asincrono), e quanto invece si siano utilizzate risorse più tradizionali, come il libro di testo (domande 7 e 10).

Ci interessava in particolare poter distinguere la qualità o validità didattica delle videolezioni. Naturalmente si possono avere criteri di validità molto diversi, secondo gli orientamenti educativi; però abbiamo pensato di poterci attenere a quella che è una concezione largamente condivisa tra gli insegnanti, anche se non sempre tradotta in pratica. Secondo questa concezione la presentazione da parte del docente è didatticamente valida nella misura in cui solleva problemi nella mente degli studenti, suscita interessi, riflessioni, elaborazioni personali; deve quindi essere interattiva, favorire una partecipazione attiva. E agli studenti deve essere data la possibilità di svolgere anche attività in autonomia, individuali o di gruppo, di perseguire un proprio progetto. Volevamo verificare se, nei limiti imposti dalla didattica a distanza, si era cercato di applicare in qualche modo questi criteri (domande 5 e 9).

Volevamo anche capire se c'era una continuità nel lavoro degli insegnanti, nel senso che trasferivano nella DaD, per quanto era possibile, il loro modo di fare lezione in presenza. E all'inverso, volevamo sapere se qualche insegnante che ha sperimentato con successo nuove modalità in DaD ritenga di poterle trasferire in seguito nella didattica in presenza.

Sul tema della valutazione, volevamo andare oltre le distinzioni che vengono fatte tra valutazione formativa e sommativa, formale e informale, valutazione di specifici apprendimenti o più in generale della "partecipazione", e capire se e in che modo è stato possibile raccogliere nella DaD elementi di valutazione attendibili (domanda 11).

L'ultima domanda (13) doveva darci qualche elemento rispetto alle ipotesi di utilizzo di tecnologie digitali nella scuola "normale", cioè in presenza, nel prossimo futuro.

Il questionario, che pubblichiamo di seguito, richiedeva risposte aperte, senza limiti di spazio.

Nella lettera alle/agli insegnanti c'era la raccomandazione (che è stata seguita) di "far emergere adeguatamente il racconto dell'esperienza" e di "sviluppare le proprie riflessioni e considerazioni".

Hanno risposto 21 insegnanti, 9 di Secondaria Superiore (licei e istituti tecnici) e 12 di Scuola Primaria, 16 donne e 5 uomini.

Dei 21 rispondenti 9 vivono e lavorano a Roma; le/gli altri 12 sono di: Pantelleria (TP), Pietrasanta (LU), Reggio Emilia, Torino, Pescara, Bologna, Verona, Viterbo (2), Lecce, Provincia di Roma (2).

Tra le/gli insegnanti della Secondaria Superiore 6 sono donne, 3 uomini; 5 insegnano materie letterarie, 4 matematica e fisica.

Si può supporre che tendenzialmente le materie di insegnamento facciano una differenza, inducano ad esempio sensibilità diverse rispetto alla tecnologia. Questo può essere vero, ma scorrendo le risposte si vede che le differenze non sono così nette.

Tra le/gli insegnanti di Scuola Primaria 10 sono donne, 2 uomini; 8 sono di ambito linguistico, 4 di ambito scientifico.

IL QUESTIONARIO SULLA DIDATTICA A DISTANZA

1. Come ci si è organizzati, nella tua scuola, per la didattica a distanza, nel marzo scorso e poi all'avvio del nuovo anno scolastico? Sulle questioni tecnico-organizzative e di qualità didattica le decisioni sono state prese dai singoli insegnanti, dal Dirigente, o dal Collegio docenti?

2. Come ci si è assicurati che tutti gli alunni avessero la possibilità di collegarsi e di seguire da casa?

3. La preparazione di una videolezione è più impegnativa di quanto si richiede nella didattica in presenza? Qual è la tua esperienza in merito? (preparazione di schemi, slide, mappe concettuali, uso di elementi iconografici; scelta di materiali da inviare agli alunni prima della lezione, ecc.)

4. Per ottenere e mantenere l'attenzione degli alunni hai dovuto semplificare o standardizzare i contenuti proposti?

5. Come si può assicurare la partecipazione attiva di tutti gli alunni alla lezione? Come creare un clima dialogico, sollecitando interventi durante la spiegazione, ecc.? Come evitare che alcuni restino al margine, si isolino, e si disconnettano?

6. Per facilitare gli scambi con gli alunni (per informazioni, richieste di chiarimenti o altro) hai usato/usi email, whatsapp, ecc.? Come si può fare per ottenere il massimo di interattività?

7. Hai utilizzato nelle videolezioni risorse dalla rete, come documenti, lezioni di esperti su questioni specifiche, film didattici, prodotti digitali forniti da soggetti pubblici e privati? Oppure l'utilizzo di questi materiali fa parte dei compiti assegnati?

8. È possibile per gli alunni seguire le videolezioni in differita? Per quali motivi, quando?

9. Come possono trovare spazio, in una didattica a distanza digitalizzata, attività come esercitazioni guidate, lavori di gruppo, attività pratiche, approcci individualizzati? Come si configura questa esigenza di didattica attiva specificamente nelle tue materie? Puoi descrivere alcune di queste attività svolte?

10. Qual è l'uso che si fa dei libri di testo?

11. Verifiche e valutazioni: che cosa cambia, nella didattica a distanza? Alcune prove (scritte) non risultano affidabili, e altre (come le interrogazioni) contrastano con l'esigenza di mantenere viva la partecipazione di tutti? Alcuni usano test, altri valutazioni informali. Quali sono state le tue scelte, e con quali risultati?

12. Qual è stata complessivamente, finora, la tua esperienza della DAD, nelle varie fasi e modalità (in alternanza, sostitutiva, con la classe divisa in due gruppi)? Quali sono stati i maggiori limiti, gli aspetti più negativi? Quali le attività meglio riuscite, i risultati più significativi che ritieni di aver ottenuto con le tue classi?

13. Ritieni che un uso valido, dal punto di vista didattico, delle tecnologie digitali possa costituire, al di là dell'emergenza, un elemento integrativo rispetto alla normale didattica in presenza?

3. LE RISPOSTE AL QUESTIONARIO

A) INFORMAZIONI PRELIMINARI

D1. Come ci si è organizzati nella tua scuola per la didattica a distanza? Come sono state prese le decisioni?

Abbiamo chiesto ai docenti che hanno risposto al nostro invito di darci preliminarmente qualche informazione su come l'esperienza della DaD ha avuto inizio e come è stata organizzata nelle loro scuole. Emerge uno schema comune, che si può così riassumere:

- Tra febbraio e marzo 2020 c'è stata una fase di improvvisazione, ma anche di iniziativa autonoma di singoli insegnanti.
- Successivamente si sono assunte decisioni sull'adozione dei dispositivi digitali (piattaforme, software, ecc.).
- Si è partiti in genere da attività in asincrono per passare poi alle videolezioni in sincrono e a una regolamentazione degli orari.
- In maggio c'è stata l'approvazione (in Collegio docenti) di griglie di valutazione
- All'inizio del nuovo anno scolastico è stato elaborato il Piano Didattica digitale integrata (DDI), si è aumentato l'orario dell'attività didattica in sincrono (la video lezione in diretta).

Nulla di nuovo rispetto a ciò che era ampiamente noto. C'è però una certa varietà nelle informazioni che i nostri insegnanti ci danno che ci fanno entrare un po' di più nei meccanismi e nelle dinamiche presenti nelle scuole.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Si parla della fase iniziale, di autonoma iniziativa degli insegnanti, delle loro motivazioni, e dell'autoformazione. Si è partiti con le attività asincrone: segnalare agli studenti cose da fare, inviare materiali e spiegazioni registrate, assegnare compiti, era la cosa più semplice, per non perdere i contatti. Bisogna anche considerare che solo gradualmente ci si è resi conto, l'anno scorso, che il *lockdown* sarebbe durato così a lungo.

Ricaviamo molte informazioni sulle scelte relative agli strumenti digitali utilizzati. Alcune scuole avevano già una piattaforma, adottata da tutti, per esigenze limitate; essendo poi già in uso la piattaforma predisposta come registro elettronico (RE), si è usata questa per le attività on line; in altri casi, per iniziativa di singoli docenti, si è fatto uso di alcune piattaforme *open-source*. A marzo, dice un insegnante, c'era completa autonomia nell'uso degli strumenti digitali; poi è stata consigliata, o di fatto imposto, un dispositivo ufficiale.

C'è molta attenzione su come si sono svolti i processi decisionali, quelli democratici (il collegio docenti) e quelli gerarchici. All'inizio le questioni sia organizzative che didattiche sono state lasciate agli insegnanti, poi uniformate e regolamentate. Alcune decisioni in applicazione delle linee-guida, in maggio e poi in settembre con la DDI, sono state, dice qualche insegnante, decisioni che "ridisegnano la didattica", o che rispondono soprattutto ad esigenze di controllo e tracciabilità.

Anche sul passaggio dalle attività in asincrono alle video lezioni da seguire in diretta, cogliamo qualche particolare in più. Alcuni docenti, pare, preferivano continuare a lavorare solo in asincrono, inviando pacchetti di lezioni registrate, privando così per un periodo le classi dell'interazione diretta col docente, che si ha con la lezione live (supponendo che sia effettivamente interattiva).

SCUOLA PRIMARIA

Si è partiti per "non perdere il rapporto" con gli alunni, "non lasciare soli i bambini in un momento così difficile". All'inizio si è lavorato come interclasse "cercando di capire come mantenere la relazione educa-

tiva"; le decisioni sono state prese via via perché non si sapeva quanto sarebbe durato il *lockdown*.

Poi è arrivata la regolamentazione: si è passato dall'attività in asincrono alle video lezioni in diretta, si è stabilito un orario. In una scuola a metà aprile la Direzione ha deciso 17 ore di lezione live. In un'altra la regolamentazione è arrivata più tardi, "senza dare voce alle esperienze fino allora condotte dalle insegnanti". In un caso c'è stata pressione dei genitori per tenere più ore i bambini davanti allo schermo.

Sono aumentati gli obblighi di rendicontazione, dice una insegnante: bisognava registrare non solo lezioni e contenuti, ma quante ore di connessione, quante telefonate, quanti gruppi raggiunti.

Sull'uso degli strumenti digitali, leggiamo che in qualche scuola all'inizio si è usato *Collabora* del registro elettronico o la piattaforma *jitsi meet*, poi sostituita. In un caso viene citato il ruolo dell'animatore digitale, che ha invitato a usare *googleSuite*.

D2. Come ci si è assicurati che tutti gli alunni potessero collegarsi e seguire da casa?

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

La ricognizione dei bisogni di computer o tablet da parte di famiglie svantaggiate è stata fatta in tutte le scuole, in genere dalle coordinatrici (o coordinatori) di classe. E in tutte le scuole, salvo una, gli strumenti dati in comodato d'uso sono stati sufficienti. In una scuola risultava però che tutti avevano ricevuto i PC eppure molti seguivano le lezioni col cellulare. In tre scuole si è verificato che alcune famiglie non avevano la connessione a internet: in un caso i figli hanno usato lo smartphone, in due casi i ragazzi hanno dovuto andare a scuola per collegarsi al docente da un'aula o dalla biblioteca (con un effetto oggettivamente discriminante).

SCUOLA PRIMARIA

Di particolare, si può notare che, oltre alla mancanza di PC o tablet in alcune famiglie, e ai problemi di connessione, c'erano problemi di orario: "abbiamo adattato i nostri orari a quelli dei genitori" dice Sara (perché i genitori devono aiutare i bambini nei collegamenti, soprattutto i più piccoli). Oppure c'erano famiglie con più figli e un solo dispositivo: perciò le lezioni si sono svolte di pomeriggio.

Dare i tablet non era sufficiente, dice Marco: i bambini hanno bisogno dell'assistenza della famiglia, e le famiglie in difficoltà "non hanno superato il *crashtest* della didattica a distanza"

B) PREPARAZIONE E GESTIONE DELLE VIDEOLEZIONI

D3. La preparazione di una videolezione è più impegnativa di quanto si richiede nella didattica in presenza?

Un'ipotesi era che la comunicazione tramite video avesse particolare bisogno di una varietà di elementi per essere efficace, per ottenere l'attenzione e suscitare l'interesse degli studenti. E avevamo indicato, come esempi di materiali da preparare e utilizzare, schemi, slide, mappe mentali, immagini o video. I pareri sono diversi.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Alcune/i insegnanti rispondono che, se lo scopo è mantenere l'attenzione della classe non è questa varietà di elementi che serve, il problema è avere un'interazione con gli studenti durante la lezione, "fare domande ai singoli o al gruppo classe, ascoltare gli studenti, stimolarne la riflessione sugli argomenti svolti" (Elisa), cosa difficile da realizzare a distanza. Il modello dialogico è comunque considerato

un elemento essenziale che fa la qualità di una lezione. Un altro aspetto della qualità didattica è il carattere in divenire, che essa deve avere; “lo scarto rispetto alla progettazione iniziale è l’elemento fondamentale che garantisce la crescita nel percorso educativo”, secondo Ilaria. Anche questo è difficile da realizzare, perché la videolezione impone una sequenza predeterminata.

Molti aspetti del suo metodo in presenza sono irrealizzabili a distanza, dice Ilaria; in particolare, le sue strategie individualizzate per recuperare gli studenti più in difficoltà sono praticamente inapplicabili nella DaD.

Comunque, la preparazione di una videolezione è certamente più impegnativa rispetto alla normale lezione in presenza, se bisogna utilizzare o produrre in proprio materiali video. Anche la produzione di un video di 15’ (in cui si vede l’insegnante che spiega mentre scorrono le slide) richiede un notevole dispendio di tempo (Sandra). Bisogna poi considerare che la videolezione (che si deve seguire in diretta) fa parte di un’attività didattica che comprende anche l’invio di materiali agli alunni per lo studio “in asincrono” e la gestione di varie modalità di comunicazione con loro. È la preparazione e gestione di tutto l’insieme che è molto più impegnativa. E a questo si aggiunge l’aumento del lavoro burocratico, la rendicontazione di tutte le attività.

Il passaggio dalla spiegazione in presenza a quella mediata da strumenti digitali pone poi problemi diversi secondo le materie. Ad esempio, l’uso della lavagna è fondamentale per matematica e fisica: è diverso l’uso di una lavagna virtuale (digitale), rispetto alla lavagna tradizionale o la LIM? Sembrerebbe di sì, la lavagna virtuale ha funzionato in modo unidirezionale, nel senso che solo il docente ci può scrivere. Sappiamo però che con un ulteriore passo, dal punto di vista tecnologico, questo limite potrebbe essere superato. Potrebbe esserci allora poca differenza tra la lavagna tradizionale e la lavagna virtuale, tra un’attività in presenza e la stessa mediata dal digitale. Questo però è vero, dice Piero, dal punto di vista tecnico-operativo, mentre è enorme la differenza dal punto di vista relazionale.

Anche un docente di storia e filosofia fa questa distinzione: per una comunicazione strettamente disciplinare non c’è molta differenza se si è in presenza o a distanza, ma cambia tutto per la mancanza del contesto relazionale.

SCUOLA PRIMARIA

La preparazione di una videolezione è certamente più impegnativa. Alcune/i insegnanti danno un quadro non molto diverso da quello delineato per la scuola superiore: ci vuole più tempo “per creare mappe, video, presentazioni”; “è molto più impegnativo selezionare immagini e video dalla rete, produrre in proprio molti materiali, registrare lezioni da trasmettere in asincrono”. Ma la distanza tra questo modo di programmare (e svolgere) una lezione e il modo in cui si lavora in presenza è molto più grande. Prima della DaD, dice Liliana, “costruivo le lezioni partendo dalla realtà della classe e i mezzi erano libri, ricerche personali, cartelloni”; usava anche la LIM per proiettare video da *Youtube*, ma era un’altra cosa.

Il bisogno di relazioni dirette, di contesti anche affettivi, è più grande, nella scuola primaria. La didattica appare “stravolta, senza voce dei bambini, senza sguardi, senza emozioni”, dice Liliana; “manca la comunicazione immediata, corporea, di sguardi”, che è indispensabile (Licia).

Proprio perché la differenza è più drastica, all’inizio di questa esperienza la difficoltà non è stata solo quella “tecnica” di acquisire una competenza nell’uso degli strumenti informatici, ma quella di trovare una propria modalità, una strada che avesse un senso. C’è stato molto dispendio di tempo, moltissimi ore di autoformazione, si sono percorse “strade poi abbandonate”. Mirella ha trovato una sua via usando le risorse del libro digitale e “un programma per fare lezioni asincrone usando immagini e schemi trovati in rete o autoprodotti”,

Con i bambini più piccoli (Il classe) la “lezione” attraverso lo schermo, con i suoi tempi, non poteva reggere. Qualche insegnante ha introdotto un’alternativa radicale al fare lezione: brevi video-incontri, tanti suggerimenti di attività da svolgere, contatti per piccoli gruppi. “Le cose che facevo in presenza non potevo farle in video, ho dovuto fare tutt’altro”, dice Marco.

Silvia ci descrive questa alternativa: brevi incontri-lezione (che hanno richiesto però un grande lavoro

preparatorio), piccoli video, incontri tra bambini, suggerimenti di attività da svolgere autonomamente: attività di studio o di gioco, lettura di poesie, ascolto di musica, la costruzione di un piccolo orto. E aggiunge che rispondendo a un questionario formulato dalle maestre i bambini hanno detto: “davanti al computer non capiamo bene, ci viene voglia di correre, ci mancano le maestre vere, da abbracciare”.

D4. Per ottenere e mantenere l’attenzione degli alunni hai dovuto semplificare o standardizzare i contenuti?

Abbiamo cercato di capire se, per rendere più efficace la comunicazione a distanza e ottenere l’attenzione degli studenti, sia necessario, oltre che arricchire l’offerta formativa, anche semplificare i contenuti e le modalità di presentazione.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Qualcuno sostiene che non ci sono problemi specifici dovuti alla DaD, si semplifica quando ce n’è bisogno, come in presenza, e senza finire nel nozionismo. Motivi specifici per semplificare i contenuti nella didattica a distanza in realtà ci sono, ma non allo scopo di ottenere l’attenzione. Si semplifica per la riduzione delle ore, per fare in modo che tutti possano seguire, per la lentezza di certi processi (la quantità di contenuti che “fluisce” nell’unità di tempo è minore, come dice Enzo), e perché, in assenza di feedback da parte degli studenti, non si sa mai se un contenuto sia stato effettivamente recepito. In presenza invece basta poco per rendersi conto, anche dallo sguardo, se un ragazzo ha capito o è perplesso.

È esclusa la semplificazione o standardizzazione per ottenere l’attenzione e suscitare interesse. La via da percorrere, sostiene Alice, è chiamare individualmente gli studenti, farli intervenire uno a uno nella discussione; “senza interagire costantemente gli studenti spariscono”. Si può coinvolgere con la correzione dei compiti, facendo emergere problemi. Il modello condiviso è sempre quello dialogico, partecipativo, nonostante i limiti posti dalla didattica a distanza. Sandra dice che con una classe poco motivata ha dovuto per forza semplificare i contenuti, per il tempo che ha dovuto dedicare a “tenere vive le relazioni”, ma che comunque sollecitare domande e osservazioni è fondamentale.

SCUOLA PRIMARIA

Ascoltare una lezione davanti allo schermo, senza nessuna interazione diretta, è quasi impossibile per un bambino. Dopo poco subentrano disattenzione e depressione. Per mantenere l’attenzione e l’interesse si usano stimoli diversi, si punta sulla novità, su elementi visivi, e si semplificano o sintetizzano i contenuti.

La semplificazione di per sé non basta, bisogna “tenere alta la motivazione” e non è facile. Più che semplificare, dice Liliana, “ho cercato di far acquisire qualcosa a vari livelli”. La distrazione indotta dal mezzo spinge a semplificare, ma bisogna evitarlo, osserva Lucia, che ha fatto lezioni per alcuni alunni in piccoli gruppi. Altre insegnanti hanno usato schemi, mappe, o slide (che permettono di trattare contenuti in sintesi).

Si semplifica anche nella speranza di raggiungere così i bambini più fragili, cosa non facile, mentre in presenza è agevole aiutarli nel corso della lezione. Si semplifica per la lentezza dell’apprendimento riducendo gli obiettivi, e anche perché, come nella scuola superiore, non c’è mai la certezza che un contenuto o un concetto sia stato acquisito.

In due casi vediamo che non si trattava di semplificare ma di rinunciare a qualcosa, sapendo, in un caso, di non poter fare il lavoro che era stato previsto in presenza (e decidendo di seguire un’altra strada), e nell’altro sapendo di poter solo consolidare il lavoro già fatto:

“Nella classe (II) si era ancora nella fase di produzione dei primi testi scritti (ampliamento del vocabolario per esprimere pensieri, osservazioni, ecc). Come fare senza la nostra osservazione in presenza? Abbiamo scelto attività facili da spiegare ma che sviluppavano l’immaginazione e portassero a elaborati anche complessi” (Silvia). “Ho preparato lezioni di 5 minuti, spezzettando i contenuti, ho sviluppato solo argomenti già ben impostati, ho consolidato il lavoro già fatto” (Irene).

L’alternativa era “fare altro”, come sostenuto da Marco: “Ho fatto le altre cose: invitato i bambini a uscire sul balcone, andare in cucina, rovistare tra le loro cose, spesso coinvolgendo le famiglie”.

D4. Hai utilizzato nelle video lezioni risorse dalla rete, come documenti, lezioni di esperti, ecc.?

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

La didattica a distanza dovrebbe richiedere un uso delle risorse video offerte dalla rete molto maggiore di quanto accada nella didattica in presenza, sia per motivi di efficacia comunicativa, sia perché l’uso di queste risorse è facilitato dalla pratica acquisita nell’uso degli strumenti digitali. Ma il quadro che risulta è più vario. Tra le/i docenti di materie letterarie c’è chi si serve poco di queste risorse, perché prevale l’importanza attribuita alla spiegazione dell’insegnante, corredata magari da testi e documenti di riferimento; Elisa ritiene che per usare bene la rete bisogna essere preparati attraverso la didattica in presenza, che sola può generare quella “corrispondenza di amorosi sensi” necessaria alla comprensione letteraria. E c’è chi, come Ilaria, ricorreva alla rete già prima, in presenza, per ricavarne risorse specifiche per la propria materia, e che non ha esteso il suo riferimento alla rete in conseguenza della DaD.

L’utilizzo di risorse dalla rete è duplice: come parte della videolezione, e in asincrono, come compiti assegnati di cui poi si riferisce in classe.

Vengono enunciati alcuni criteri e limiti, perché si possa parlare di un uso valido della rete: c’è bisogno della mediazione dell’insegnante (Anna); serve una preparazione che solo nella didattica in presenza si può ottenere; i materiali ricavati dalla rete (lezioni di esperti, film didattici ecc.) devono essere il più possibile usati e commentati insieme, da studenti e insegnante (Ilaria).

C’è anche chi dice che non ha bisogno della rete, “i libri di testo hanno già moltissimo, se si includono le espansioni on line”; e fornisce lui, se servono, “documenti e fonti aggiuntive”, dice Mario.

Nelle materie scientifiche l’uso delle risorse di rete è molto specifico, e chi ne fa uso già utilizzava queste risorse nella didattica in presenza: software di geometria dinamica e simulatori di esperimenti (Alice), video su argomenti di fisica da youtube (Sandra), strumenti di calcolo, qualche filmato, brani da lezioni di esperti (Piero).

SCUOLA PRIMARIA

L’utilizzo di materiali presi dalla rete è notevole, per le classi IV e V, sia come elemento della lezione, sia come proposta agli alunni per l’attività in asincrono. Si parla di video *youtube*, di esercizi on line, tutorial, ma anche di video di musei e associazioni culturali, programmi di RAI3, RAIreplay.

Tiziana ha usato film didattici “da vedere in autonomia per poi avviare un dialogo alla successiva connessione”. Enrico ha mostrato filmati di esperimenti da riprodurre per poi discuterne, documentari, giochi matematici.

In altri casi queste risorse sono state usate poco, e l’insegnante ha prodotto in proprio i materiali necessari, in funzione del percorso didattico avviato e delle esigenze della classe”. E c’è stato anche molto scambio di materiali tra colleghe.

La linea seguita da Silvia è stata diversa: “Abbiamo svolto un progetto sull’immaginazione (da Rodari) con attività teatrale basata sull’improvvisazione; Inoltre piccoli filmati, produzione di testi, ascolto di musica, lettura ad alta voce (p. es. per il 25 aprile). Invece pochi argomenti del tutto nuovi, soprattutto in matematica, perché davanti al video era evidente la difficoltà di attenzione e concentrazione”.

D10. Qual è l’uso che si fa dei libri di testo?

Il discorso sulle risorse non può dimenticare quella più “tradizionale”, il libro di testo. Non risulta che i processi digitali lo abbiano messo da parte.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Qualcuno fa dei testi lo stesso uso che ne faceva in presenza: magari pochi riferimenti al manuale adottato nella spiegazione ma poi assegnazione delle pagine corrispondenti al tema trattato per lo studio a casa.

Anche chi ne fa un uso parziale o marginale (p. es. solo per la scelta dei brani di letteratura, o per gli esercizi in matematica) lavora esattamente come è abituato a fare in presenza.

C’è anche chi dice che il libro di testo è “lo strumento principale per lo studio e la sistemazione dei contenuti”. Anna durante la spiegazione rimanda alle pagine del libro, e usa il libro anche per esercizi, “proprio per far staccare gli occhi degli alunni dal terminale”. Il libro è un antidoto rispetto all’eccesso di letture a video.

D’altra parte il libro di testo è rivalutato anche per la sua espansione on line (il libro digitale), garantita dalle case editrici, e che permette di accedere a diverse risorse. Cinzia, ad esempio, nelle spiegazioni segue il libro di testo, gli studenti sono invitati a pendere appunti, lo studio a casa è sugli appunti e il libro, e nello stesso tempo li sollecita a servirsi delle risorse del libro digitale. Alice ha usato per fisica il libro digitale su schermo condiviso.

SCUOLA PRIMARIA

Il libro di testo è usato nella maggior parte dei casi come in presenza e ha la funzione di equilibrare l’eccesso di esposizione allo schermo. Siccome tutti ne dispongono è l’elemento che garantisce un “filo comune”. È usato per lo studio, per svolgere un compito e poi inviarlo, per leggere qualche storia da soli (lontano dal computer) oppure durante una videolezione.

Se l’insegnante integra il libro con storie da altre fonti, le manda ai bambini per mail, e vengono stampate dai genitori (generalmente collaborativi) (Licia).

“Ai bambini piace sfogliare il libro, leggere. Spesso chiedevano di leggere una storia dal libro e scrivere un loro finale sul quaderno (con la penna)”, dice Sara. Il libro è usato per lavori da svolgere da soli e poi inviare, e che sono rivisti nelle lezioni sincrone”. “Si assegnano i compiti o si leggono i contenuti in videolezione, più o meno come si farebbe in presenza in classe”, afferma Rosaria.

C’è chi non usa libro di testo per le attività linguistiche (italiano e inglese) e come adozione alternativa ha acquistato libri di narrativa, che usa più o meno come in presenza.

Alcuni hanno usato il libro di testo digitale. “Mi piace usare il libro di testo digitale, dice Mirella, non fa sentire meno liberi, è un sentiero che non fa smarrire ma permette anche di divagare”. “Abbiamo condiviso il libro in formato elettronico, per esercizi”, scrive Lia.

C’è chi usa il libro “solo come punto di partenza”, chi ne ha fatto “pochissimo uso”, chi non ha “mai utilizzato libri di testo”.

“A parte gli esercizi di consolidamento, dice Silvia, abbiamo utilizzato poco i libri di testo, sarebbe venuta meno la motivazione. È meglio inventare cose in collegamento con la realtà”.

C) LA QUALITÀ DELL’ATTIVITÀ DIDATTICA

Il modello pedagogico che richiede interazione, dialogo, partecipazione attiva, appare condiviso dai nostri docenti; il problema che qui si pone è quanto sia applicabile nella didattica a distanza.

D5. Come si può assicurare la partecipazione attiva degli alunni alla lezione? Come evitare che alcuni restino al margine, si isolino?

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Chi in presenza è abituato a rendere la lezione il più possibile dialogica, partecipativa, ha cercato di fare lo stesso anche nella DaD. Per stimolare l'attenzione, dice Elisa, "mi fermo e pongo delle domande, ad alcuni studenti o alla classe; di solito mi rispondono, ma spesso sopraggiungono problemi tecnici (di connessione o di audio) che impediscono una efficace interazione". Per evitare che si disconnettano o si isolino, bisogna puntare sulla motivazione e l'empatia, tenere vivo il legame relazionale. "Ma alcuni restano irrimediabilmente al margine". Con la videolezione la partecipazione è al minimo, dice Ilaria, che prova comunque a coinvolgere, come fa in presenza, ad esempio creando aspettative; "ma la risposta è minore, percepisco la stanchezza". Cerca di alternare, durante la lezione, come fa in presenza, spiegazione, visione di video, momenti di lettura, ma dice: "mi rendo conto che non riesco a capire quanto questo sia efficace". Per capire di più la reazione degli studenti ricorre alla conoscenza pregressa, avendo avuto la classe in presenza, precedentemente.

Alice cerca, durante una spiegazione, di porre domande ad ogni passaggio, a tutti, uno per uno, perché è l'unico modo per coinvolgerli, ma i tempi si allungano enormemente, è molto stancante. E anche lei segnala "la perenne impressione di non riuscire a capire"

Il problema tecnico rallenta moltissimo il dialogo, lo rende innaturale, con i microfoni che bisogna accendere e spegnere; questo fatto toglie spontaneità a un intervento. Studenti che vorrebbero intervenire rinunciano. "La mancanza di interazione immediata è il limite più grande", dice Anna.

Si fanno tutti i tentativi per instaurare un vero dialogo: chiamando uno studente si fa in modo che non gli sembri una verifica (altrimenti potrebbe sottrarsi); si chiede la sua opinione su qualche questione, quando si introduce un nuovo argomento si propone alla classe un *brainstorming*, con risultati però sempre difficili da interpretare.

L'intervento di Mario è in controtendenza: osserva che molti docenti "non sanno coinvolgere la classe neppure in presenza", la DaD non crea difficoltà in più, fa solo emergere un problema annoso della nostra didattica

Ma il problema più grave è la graduale marginalizzazione degli studenti con maggiori difficoltà e l'aumento della disuguaglianza. Si fanno tanti tentativi per evitare che alcuni si isolino e smettano di frequentare, ma questo succede, nonostante le telefonate e le mail, per la mancanza di contatto umano. Di fronte a una bassa motivazione, osserva un docente, in presenza si può intervenire, a distanza è quasi impossibile. Aumenta il divario tra gli studenti: chi è bravo nella scuola in presenza, eccelle anche nella DaD, può ricavarne un effetto positivo; chi in genere ha difficoltà o scarsa motivazione peggiora. Nella DaD, dice Piero, "rischiamo di insegnare a quelli che potrebbero anche fare da soli" mentre chi è in difficoltà tende a nascondersi.

SCUOLA PRIMARIA

È molto difficile ottenere la partecipazione attiva, interessata, dei bambini, soprattutto se si pensa solo alla videolezione e non all'insieme delle possibili attività. "Non si può assicurare sempre la partecipazione attiva perché questo richiede una complicità e collaborazione che dietro uno schermo piatto non potrà mai esserci", afferma Sara. Non è possibile anche perché "il rapporto è falsato per la presenza dei genitori onnipresenti". Poi ci sono le condizioni tecniche avverse, durante le dirette, come la mancanza di connessione.

Qualcosa comunque si può fare per facilitare la partecipazione alle lezioni: il contatto personalizzato, come chiamare ciascuno per nome, fare l'"appello emotivo", mostrare alla classe i lavori fatti, poi presentare "argomenti accattivanti" e cose da fare. Un altro modo è ridurre il numero, dividendo la classe in tre gruppi e ripetendo la stessa lezione per ogni gruppo, come ha fatto una insegnante.

Le cose funzionavano meglio, dice Flavia, con attività diverse, "che prevedevano giochi e produzioni personali". "Bisogna ridurre il numero, assegnare attività da fare non a video, teatralizzare alcune lezioni", spiega Enrico.

Ma la mancanza del rapporto in presenza è un ostacolo insormontabile (e una sofferenza). "Ho sofferto la lontananza, dice Mirella, e l'efficacia delle mie lezioni mi sembrava dimezzata".

Pochissimo si è potuto fare per gli alunni più in difficoltà, anche per la mancanza di collaborazione da parte delle famiglie. "Bambini non seguiti non ce la fanno con la DaD, hanno abbandonato". "C'era la voglia di vedersi tutti insieme su *meet*, dice Silvia, ma poi alcuni si bloccavano o sparivano, spesso perché i genitori si dimenticavano dell'appuntamento *on line*". Neppure facendo lezione a piccoli gruppi si riusciva a coinvolgere chi aveva più bisogno. La DaD ha creato discriminazioni: "la scuola ha fornito i dispositivi, scrive Licia, ma poi hanno pesato la mancanza di connessione, le situazioni familiari difficili, i genitori che abbandonano i figli, non sono in grado di seguirli".

D9. Come possono trovare spazio, nella didattica a distanza, attività come esercitazioni guidate, lavori di gruppo, attività pratiche, approcci individualizzati?

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

In qualche misura queste attività sono possibili anche in una didattica mediata da strumenti digitali. Chi nella didattica in presenza ha un orientamento favorevole alle attività individuali e di gruppo ha cercato in effetti di realizzarle anche nella DaD, e spesso con risultati positivi, nonostante i limiti che caratterizzano tutte le attività a distanza.

Elisa ha assegnato letture di testi o altri lavori individuali da effettuare in asincrono e da discutere poi nella classe virtuale: buoni i risultati dal punto di vista operativo, ma con "effetti stranianti" dovuti all'isolamento, con riduzione della motivazione e del coinvolgimento emotivo. Assegnare lavori in autonomia e farli poi esporre nel corso della lezione è stato, pare, abbastanza comune. Mario ha interpretato questo metodo nei termini della "classe rovesciata".

Risulta anche che nelle attività in piccoli gruppi il coinvolgimento degli studenti può aumentare, e così la loro soddisfazione. Sono le "stanze virtuali" in cui gli studenti lavorano autogestendosi, con l'insegnante che "apre" le stanze per far esporre i risultati. La docente osserva che per fare questo serve "un'ottima connessione". Anche un lavoro di gruppo interdisciplinare che doveva costruire un prodotto multimediale sui siti archeologici ha ottenuto buoni risultati (Cinzia).

Alice ha assegnato a piccoli gruppi esperimenti simulati di fisica, con buoni risultati: si trattava di raccogliere dati, analizzarli, ecc. I gruppi si coordinavano da soli, poi c'era la discussione in "plenaria". È stata simulata la caduta dei gravi nell'esperimento di Galilei.

Interessanti (e motivanti) sono stati gli "esperimenti casalinghi" di Sandra, con materiali trovati in casa, fatti ognuno a casa propria, per poi confrontarsi, un'esperienza "decisamente positiva". Piero ha usato *Geogebra* e ha realizzato un'esperienza con *Phyphox* con condivisione dello schermo dei telefoni.

Le correzioni/autocorrezioni di compiti, cercando di coinvolgere tutta la classe, sono qualcosa di simile all'esercitazione guidata ma non la sostituiscono. Potrebbe esserlo a tutti gli effetti, sostiene Piero, se ogni studente avesse la tavoletta grafica.

SCUOLA PRIMARIA

Certe cose si possono fare come si fa in presenza, dice una insegnante, come dividere la classe in tre gruppi, condividere lo schermo e scrivere insieme storie in diretta; ma non è un'attività autonoma, "è sempre un lavoro mediato dal docente". C'è chi ha fatto "piccoli gruppi di conversazione". C'è invece chi dice che è stato impossibile svolgere lavori di gruppo, che la DaD "ha sacrificato molto questi aspetti". "Attività pratiche e lavoro di gruppo non sono stati possibili, dice Teresa, perché i bambini

hanno bisogno di guida, e questo richiederebbe l'aiuto della famiglia". "Creare in presenza situazioni attive e cooperative è facile, dice Enrico, nella DaD è possibile ma richiede grande dispendio di tempo".

Però attività pratiche se ne sono svolte, anche con notevole soddisfazione da parte dei bambini, a casa o in collaborazione on line. Un compito è stato produrre brevi video con ricette in inglese, o piccoli video musicali, anche in gruppo utilizzando "le piattaforme che avevano a disposizione le famiglie".

"Alcune attività pratiche le abbiamo svolte, dice Flavio, la botanica sul balcone di casa, drammatizzazione di problemi di matematica e logica ricorrendo a materiali trovati in casa".

Lia descrive una sua esperienza come segue:

"Ho assegnato come compito la realizzazione di esperimenti sul galleggiamento di materiali diversi (per scienze) seguendo dei tutorial. I bambini dovevano reperire in casa il materiale necessario e svolgerli, successivamente rispondevano a domande. Chiedevo di mandarmi delle foto delle esperienze condotte e poi le commentavo insieme nelle lezioni sincrone o le usavo in mappe riassuntive".

Diverse insegnanti hanno svolto interventi individualizzati, rivolti a bambini in difficoltà. Silvia racconta di aver tenuto collegamenti quasi ogni sera con una bambina su *WhatsApp* perché non aveva il PC, un grande dispendio di energie "con una resa appena sufficiente".

Infine un commento caustico da parte di Liliana: "Forse si possono fare esercitazioni guidate ecc. se hai una classe ideale, la classe del 'mulino bianco', poco numerosa e con genitori collaborativi".

D) LA CONNETTIVITÀ E I SUOI LIMITI

D6. Quali strumenti hai usato per ottenere il massimo di interattività con gli alunni?

Gli scambi con gli alunni hanno richiesto grande impegno agli insegnanti, ma erano necessari per supplire ai limiti della videolezione. C'era bisogno di informare, motivare, creare gruppi, proporre attività, o anche semplicemente mantenere un rapporto. Gli strumenti in genere sono la mail istituzionale e la piattaforma in uso nella scuola, più il ricorso a *WhatsApp* (per comunicazioni individuali e di gruppo).

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

"Serve più interattività possibile per parlare con gli alunni e infondere in loro almeno un certo senso di responsabilità", dice Cinzia. E Alice: "Ho usato tutti i mezzi di comunicazione possibili, a tutti gli orari".

Era indispensabile, però ci si rende conto che ci deve essere un limite alla connessione, che è innaturale questa modalità di relazione richiesta dalla DaD.

Ilaria: "Il massimo di interattività secondo me non è possibile ottenerla. Ho evitato *WhatsApp* e altre forme comunicative che non siano la piattaforma in uso nella scuola. Su *classroom* ricevo e scrivo messaggi".

Elisa ritiene che sia "controproducente per i ragazzi rimanere sempre connessi, è necessario che mantengano spazi e tempi di riflessione che la Scuola in presenza presuppone". Anche nella DAD "sarebbe importante separare il tempo della scuola virtuale da quello della vita privata". E sarebbe più normale assegnare i compiti in orario di lezione, non mediante comunicazioni a parte.

Anche Enzo fa questa osservazione: "Le informazioni e le difficoltà incontrate vanno socializzate collettivamente durante le lezioni sincrone. Lo ritengo parte fondamentale della dinamica scolastica che tra l'altro facilita l'interattività (anche se richiede tempo)".

Altri dicono che hanno cercato di limitare le comunicazioni, anche se comunque l'uso di *WhatsApp* e della email di classe è stato quotidiano.

SCUOLA PRIMARIA

I contatti individuali e di gruppo con i bambini sono stati ancora più pressanti, resi necessari per la

difficoltà dei bambini di seguire le videolezioni. È stato un enorme lavoro per le/gli insegnanti: contatti come parte integrante dell'attività didattica, contatti per mantenere una socialità, per evitare che i bambini più in difficoltà si perdessero. Dalle risposte che seguono si ricava un quadro molto articolato di questi scambi comunicativi.

"Gli scambi con alunni e genitori tramite mail; con bambini DSA ho preferito avere uno scambio telefonico", dice Sara. "Lo scambio era mediato dai genitori. Usavamo *Cisco* per le lezioni sincrone, ma ho inviato piccoli video o file vocali con *WhatsApp*" (Flavia).

"Ho usato *Collabora* che ha un sistema integrato con il RE, talvolta un'altra mail; *WhatsApp* era usato con le rappresentanti e con i bambini che non potevano accedere a *Cisco*", dice Mirella

Altre insegnanti hanno usato "le chat del RE, che alcuni bambini gestivano in modo autonomo" (Lia) o "la piattaforma *WeSchool* e le chat coi singoli alunni" (Irene).

"Con la piattaforma *Edmodo* rispondevamo ai bambini quando inviavano materiali. Avevo attivato anche una chat di classe. Significativi i testi che scrivevano esprimendo sofferenza per il non vedersi come gruppo classe", scrive Liliana.

In particolare le risposte che seguono danno un'idea del grande impegno richiesto, in termini di tempo.

"Le videochiamate a gruppi di quattro su *WhatsApp* sono state efficaci; ma stavamo al telefono per 4/5 ore di seguito. Molto positivo il rapporto con un bambino autistico e sua madre", racconta Silvia.

"Ho usato *classroom* e la email. Dopo il primo periodo ho cercato di autoregolarmi, scrivendo e rispondendo [solo!] dalle 8 alle 18, anche per dare una certa regolarità alla giornata" (Teresa).

"Con una bambina che non riusciva a collegarsi con *Meet* abbiamo usato *WhatsApp* e *Messenger*; con altri abbiamo aperto canali attraverso *WhatsApp* dei genitori, o la email. Un impegno sfinente" afferma Enrico.

D8. È possibile seguire le lezioni in differita?

C'è un punto da chiarire: se per lezione si intende quella effettuata in diretta (live) dall'insegnante, con le interazioni, le domande degli alunni, ecc., non può essere registrata e seguita in differita, per ragioni di salvaguardia del rapporto didattico. Le "lezioni" che si possono seguire in autonomia, in qualunque momento, sono quelle prodotte dall'insegnante in aggiunta, su elementi specifici.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Sull'opportunità di seguire le lezioni in differita i pareri sono tutti negativi

Le lezioni in differita, dice Elisa, "sono artefatte, preconfezionate". Bisogna partecipare alla lezione mentre si svolge, così come scaturisce "dal contesto della classe, dalle domande degli studenti, dal momento, e le circostanze non sono mai identiche, come nella vita".

Mario fa notare che la partecipazione alle lezioni in diretta è un obbligo degli studenti, previsto dal Regolamento d'Istituto. Dice che solo all'inizio, quando non conosceva le piattaforme per le videoconferenze, ha registrato sue lezioni e le ha condivise tramite il registro elettronico.

Inoltre, perché gli studenti dovrebbero seguire una lezione dell'insegnante non live ma registrata? Allora potrebbero trovarne altre su *youtube*. Ma "il processo educativo è una relazione", scrive Anna.

Poi c'è il chiarimento su cosa siano le "lezioni" registrate e utilizzabili in differita. In attività asincrona gli studenti "hanno a disposizione materiali come videolezioni fornite dall'insegnante, le quali rappresentano ulteriori spiegazioni sugli argomenti affrontati", spiega Cinzia. In matematica e fisica, dice Alice, non avrebbe senso registrare la lezione: "non considero lezione il video in differita, solo una spiegazione su argomenti specifici". E Piero non registra le lezioni ma "le lavagne scritte durante la lezione, caricate in formato pdf nella classe virtuale, che ogni studente può scaricare e rileggere quando vuole".

Risulta comunque che in altre scuole ci sia stata l'abitudine di preregistrare le lezioni prima di svolgerle, per garantire un recupero in caso di necessità.

SCUOLA PRIMARIA

Qualcuno parla di lezioni preregistrate e usate anche in differita, per problemi di connessione, che rendevano difficile seguire la videolezione nei momenti programmati, ma anche per motivi di recupero. Però il bambino può ascoltare la lezione in differita, osserva Liliana, solo se è aiutato da un adulto. Lo si fa quando non c'è altra scelta, dice Irene, ma si collegano "solo i più motivati o più seguiti dalle famiglie".

Il recupero si ottiene del resto in altro modo:

"Quando i bambini non sono riusciti a collegarsi abbiamo effettuato lezioni di recupero. Sicuramente abbiamo lavorato di più" (Licia). "Le lezioni non sono state videofilmate e trasmesse. Chi mancava veniva recuperato in altro modo, anche con lezioni di recupero (Enrico).

Sono "altre" le lezioni registrate e messe a disposizione. "Ho registrato lezioni su argomenti nuovi, dice Lia, che i bambini potevano ascoltare secondo i propri tempi; è stato un modo per non escludere gli alunni più in difficoltà". Mirella ha registrato alcune lezioni per i bambini che non avevano accesso al Registro elettronico e a Cisco, inviandole tramite *WhatsApp*.

Resta il fatto che una videolezione può essere registrata e diffusa senza le interazioni (cioè prima di essere svolta in classe virtuale). Ma a che scopo? Come dice Silvia, "una video lezione senza interazioni, pause, domande, non è una lezione. Una sola volta abbiamo inviato un messaggio in differita. Non si può spiegare la divisione con un tutorial".

E) LE MODALITÀ DI VALUTAZIONE**D11. Verifiche e valutazioni: che cosa cambia nella didattica a distanza?****SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO**

Qualcuno dei nostri docenti condivide l'opinione, abbastanza diffusa, che nella DaD sia impossibile valutare il progresso degli studenti, le conoscenze apprese. Ci si riferisce al fatto che le due prove "classiche" nella scuola, compiti scritti e interrogazioni, sono considerate inaffidabili. E in effetti, per i compiti scritti, è impossibile escludere che ci siano stati suggerimenti o che lo studente abbia scaricato da internet il problema già risolto o la versione dal latino già pronta; e durante l'interrogazione lo studente potrebbe aver letto la risposta su foglietti attaccati al computer. Ma quale conseguenza trarne? Secondo alcuni, se le prove sono inattendibili è inutile valutare, conviene alla fine dare una valutazione del tutto formale, solo perché richiesta (ad esempio replicando i voti presi precedentemente dagli alunni nella scuola in presenza). Perché fare queste prove se sappiamo che sono inattendibili, si chiede una docente; "non è nemmeno educativo organizzarle". E un'altra si domanda perché valutare in DaD; visto che la DaD è una misura emergenziale, non si dovrebbero applicare gli schemi della didattica in presenza.

Bisogna aggiungere che nessuno pensa che i test possano costituire una prova più attendibile. Una docente che ha provato ad applicare un test ha poi rinunciato quando ha constatato che tutta la procedura generava ansia, compresa la paura che al momento dell'invio del test tutto si cancelli.

D'altra parte però di verifiche c'è necessità, elementi di valutazione bisogna trovarli, i docenti devono avere un feedback dell'efficacia dei loro interventi; c'è una responsabilità verso gli studenti, bisogna sapere se imparano, a che punto si trovano. Vediamo dunque che cosa si è fatto per ottenere plausibili elementi di valutazione.

L'approccio deve essere assolutamente informale, dice Elisa, perché di fronte a una interrogazione formale lo studente può sottrarsi; invece, se gli si dice che non si tratta di interrogazione, lo studente risponde in modo puntuale, interviene sull'argomento, fa osservazioni pertinenti. Così si può valutare, almeno in termini generali, la sua partecipazione. È una posizione che era stata già espressa in risposta alla domanda 5: dall'interrogazione ricaviamo poco, se si discute su un argomento o si fa *brainstorming*, qualcosa si ottiene, anche se l'incertezza rimane.

Ma una valutazione informale può anche offrire elementi significativi. Se la lezione è impostata su concetti chiave, dice Ilaria, su questi si può sollecitare (e valutare) il ragionamento, la sintesi di quanto detto. E per "ampliare le prospettive valutative" assegnare lavori da fare a casa e da presentare e discutere in classe. Allora qualche elemento specifico si ottiene, non si valuta solo genericamente "la partecipazione e l'impegno".

Ci sono poi modi per rendere più affidabili le prove scritte: ad esempio, se il compito richiede un ragionamento, e non solo informazioni singole, dice Mario, è molto facile, al momento della correzione on line, verificare se lo studente è in grado di riprendere e sviluppare il ragionamento. Un compito di matematica può essere reso molto più affidabile se, come fa una docente, i problemi assegnati sono tutti diversi, e dopo la consegna del compito gli studenti devono inviare anche lo svolgimento per far capire il processo seguito. Poi c'è la correzione/autocorrezione *on line*. Naturalmente questo richiede all'insegnante molto dispendio di tempo.

Un'altra insegnante di matematica e fisica (Alice) fa verifiche scritte ma poi chiede la discussione orale su ogni compito. Gli interventi a lezione li considera elementi di una valutazione in itinere, e siccome l'iter deve essere ben delineato non si limita ad annotare quanto è emerso, aggiunge riflessioni e commenti nella sezione "test" del registro elettronico. Se gli interventi sono problematici assegna compiti individuali da restituire e ri-valutare. Anche in questo caso c'è dietro un enorme lavoro.

Infine, si possono rendere i compiti scritti più affidabili facendoli svolgere in diretta, sotto osservazione, sostiene Piero.

Comunque un margine di incertezza rimane, come ci dicono alcuni docenti: non si è mai certi della valutazione, anche perché mancano tutti quegli elementi informali, ma essenziali, che si possono raccogliere solo in una classe in presenza.

SCUOLA PRIMARIA

Valutare i risultati raggiunti è molto difficile. I compiti fatti "a casa", cioè in asincrono, sono scarsamente affidabili per l'intervento dei genitori, che non distinguono tra sostenere e sostituirsi ai bambini. Sui compiti, dice una insegnante, "avevo la sensazione di valutare i genitori, più che gli alunni". Un'altra: "Tutti i lavori svolti hanno risentito della presenza dei genitori". Si è cercato quindi di considerare altri aspetti da cui ricavare elementi di valutazione: la partecipazione attiva alle lezioni, o lavori diversi, "creativi".

La valutazione migliore è quella che si ricava da una varietà di elementi e di situazioni, e che ha un carattere il più possibile informale: "tenendo conto della partecipazione, i compiti inviati, l'interazione in chat con richieste di approfondimento o spiegazione", "un solo test (su argomenti di storia) ma poi dialogo, domande orali, a volte scritte ma in diretta".

Una insegnante dice: "ho evitato le interrogazioni orali, ho fatto domande prima orali e poi scritte sul quaderno. Ho chiesto di inviare un prodotto sotto varie forme (video, fumetto, *lap-book*, disegno)".

Ma le verifiche orali si possono fare in altro modo, per esempio "trattando l'argomento in una conversazione di gruppo". Emergono, dice l'insegnante, "interessanti riflessioni in lezioni con piccoli gruppi".

Restano comunque le incertezze nel valutare; si è più sicuri se si conosce la classe da tempo, in presenza: così si ha qualche elemento in più per valutare. Però, dice l'insegnante, "era comunque difficile capire cosa avessero assimilato e come". È difficile poi capire quanto incide, sulla capacità di partecipazione dei bambini, "il disagio per l'isolamento".

Emerge anche una posizione particolarmente critica: "Per noi maestre valutare significa analizzare il processo di apprendimento nelle sue tappe e difficoltà, ma questo non emerge nella DAD".

E poi c'è il problema della marginalità sociale: la maestra assegnava dei compiti, i bambini poi mandavano foto dei quaderni, e lei forniva una restituzione. "Ma alcune famiglie non volevano essere contattate, si scollegavano: che cosa valutavamo allora, la disuguaglianza sociale?".

C'è anche, da parte di qualche insegnante, la rinuncia a esprimere vere valutazioni, data la situazione. A fine anno in una scuola si è deciso di dare una valutazione solo formale, riproponendo le valutazioni del primo quadrimestre (svolto in presenza).

F) BILANCI E PROSPETTIVE

D12. Qual è stata complessivamente la tua esperienza della DaD? Quali i maggiori limiti, gli aspetti più negativi? Quali le attività meglio riuscite?

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Gli aspetti negativi che emergono sono in primo luogo la mancanza di relazionalità degli studenti tra loro e con l'insegnante, poi la grande fatica necessaria per ottenere risultati limitati, e la marginalizzazione degli studenti più fragili. Infine la frustrazione dovuta a problemi tecnici, come la mancanza di connessione. Si parla meno delle "attività meglio riuscite", delle quali però si è parlato prima.

Il maggiore limite è la mancanza di socialità: "manca l'Inatteso, la spontaneità, il contatto, la vita in tutti i suoi più svariati aspetti", scrive Elisa. Della scuola in presenza manca "la condivisione di spazi comuni e momenti di scambio interpersonali, necessari a mantenere in vita la comunità di classe e il senso di appartenenza", secondo Cinzia. La perdita di socialità ha avuto effetti negativi visibili sui ragazzi, "sull'umore, l'attenzione e la recettività", dice Mario. Si può spiegare loro il senso dell'emergenza, possono reagire in modo costruttivo, ma non possono reggere a lungo.

La relazionalità poi non è importante solo per gli studenti. "Anche io, dice Sandra, risento della mancanza di relazione con loro. Non è indifferente per un mestiere nel quale ci vuole molta passione". E a questo isolamento si aggiunge la mancanza di relazioni con le colleghe, il vedersi e scambiarsi opinioni.

Poi di negativo c'è la fatica, il grande dispendio di tempo che serve per raggiungere risultati limitati. È tutto "molto faticoso, sia fisicamente che mentalmente, con un dispendio di tempo decisamente maggiore della didattica in presenza. La sensazione è quella di non riuscire mai a stare dietro a tutto".

Un esempio è la correzione dei compiti. In presenza "è facile avere un *feedback* sui compiti assegnati, basta fare un giro tra i banchi, osservare e fare qualche domanda. Da casa è difficilissimo. È impossibile andare a guardare tutti i compiti consegnati ogni giorno su *classroom*, riesco a correggerne 3-4 per classe al giorno. È un dispendio di tempo enorme e rischio di non rendermi conto di chi rimane indietro", afferma Sandra.

Al grande carico di lavoro si aggiunge la burocrazia, il controllo: "dal registro elettronico in poi è tutto un essere tracciati, docenti e discenti". E poi va aggiunta la frustrazione quando il contatto coi ragazzi falliva per disconnessioni fortuite o provocate da alcuni studenti.

Due caratteristiche negative della DaD vengono di nuovo evidenziate: la difficoltà di controllo dell'intera classe durante le video-lezioni, e i tempi più lunghi di apprendimento, che hanno comportato il mancato raggiungimento di alcuni obiettivi previsti nella programmazione didattica iniziale.

Ma esperienze positive ci sono state, nonostante tutto. Qui se ne parla poco ma se ne è parlato in risposta a precedenti domande, in particolare la domanda 9.

Le esperienze migliori, dice Elisa, "sono state quelle in cui ho chiesto ai ragazzi di dibattere su un argomento di studio, quelle in cui ho cercato di motivarli affinché non si lasciassero andare, oppure quelle in cui ho selezionato dei testi di lettura adatti alla difficile situazione contingente. Esperienze positive sono state anche quelle legate alla scrittura creativa".

Ma è troppo poco, e poi c'è il mancato coinvolgimento degli alunni più fragili, con la conseguente irregolarità della frequenza, nonostante le strategie didattiche messe in atto. La DaD rinforza le differenze tra gli alunni, non rimuove condizionamenti e differenze familiari.

Insoddisfazione viene espressa da Alice, nonostante le esperienze positive alle quali ha accennato precedentemente: "Detesto la DAD. Cancella tutto il positivo di questo lavoro, lasciando solo quello in cui si vuole trasformarlo: rendicontazione e documentazione perenne di attività. Non c'è interazione simultanea, non si ha modo di capire come si sta procedendo, non si raggiungono tutti gli studenti. Non mi ha soddisfatto nessun risultato tra quelli ottenuti a distanza".

Piero torna sugli aspetti tecnici: la DaD può funzionare a condizione che tutti gli attori si trovino con una dotazione tecnologica adeguata. In questo caso "l'uso della lavagna multimediale permette di condividere in maniera molto efficace problemi, domande e soluzioni".

Non abbiamo avuto molti riscontri sull'esperienza di didattica mista, *blended*. I giudizi dati sono comunque totalmente negativi:

"La classe divisa in due gruppi è stata davvero surreale nell'impossibilità di usare contemporaneamente due registri di comunicazione con i presenti e i distanti" (Enzo).

"Improprio è la cosiddetta didattica *blended*, un ibrido che scontenta sia chi è in presenza sia chi è a distanza, generando nei ragazzi confusione e disorientamento (Elisa).

La DAD parziale con metà classe a casa è stata disastrosa per motivi tecnici, perché alla scuola non è stata data l'opportunità di terminare i lavori di adeguamento della rete interna e delle LIM" (Piero).

SCUOLA PRIMARIA

Il limite maggiore è stato naturalmente "non poter mantenere la relazione col gruppo classe e non poter seguire ciascun bambino nel suo percorso" (Flavia). L'aspetto relazionale "ha sofferto molto, così come la costruzione collettiva del sapere" (Lia). Aspetti negativi, dice Sara, sono la freddezza dello schermo, la mancanza di contatto, di scambi, di amicizie". Di negativo c'è "la penalizzazione dei più fragili, la mancanza di fisicità nella comunicazione, l'impossibilità di manipolare, di fare" (Licia). Negativo è stato non vedere gli alunni in faccia, solo "un francobollo nello schermo", "l'espressione di vuoto in quasi tutti i bambini" (Liliana).

L'altro grande limite, secondo Flavia, è stato "la perdita di autonomia dei bambini che restano a casa e non si possono sperimentare in uno spazio di libertà". Come dice Enrico, "manca una socialità autonoma dalla famiglia", ognuno è solo con la propria famiglia, e così "riemergono drammatiche differenze sociali".

Però il rapporto coi genitori è un problema che va affrontato, dice Silvia: ci sono anche madri che sono in crisi nel rapporto coi figli e chiedono aiuto, bisognerebbe avere spesso incontri coi genitori per condividere le scelte.

Poi ci sono stati i problemi tecnici: mancanza di PC, problemi di connessione, ma anche poca conoscenza del digitale; "lentezza della comunicazione", comunicazione "snaturata" (dovendo tenere i microfoni chiusi per evitare il rimando).

Di positivo c'è aver potuto mantenere comunque un rapporto coi bambini, "un dialogo e spazi di creatività". I contatti ci hanno permesso, dice Marco, "di continuare a sentire di essere un gruppo e condividere quell'esperienza". Ma viene anche da pensare che "aver mantenuto vivo il contatto con gli alunni, ricevere mail, parlare con loro" sia stato "l'unico risultato".

È confermata l'inadeguatezza del modello lezione davanti allo schermo, soprattutto per i più piccoli. "Funzionava meglio la lezione a piccoli gruppi" ma poi con l'aumento delle ore di lezione live è stato impossibile. Le esperienze più riuscite sono state "quando hanno fatto qualcosa di pratico, con entusiasmo e motivazione", secondo Liliana). Più positivo è stato il lavoro in asincrono, dice un'altra insegnante, che ha motivato i bambini (piccoli) in vario modo, inviando messaggi vocali, facendo concorsi di disegno. Lia ha apprezzato l'esperienza fatta con le tecnologie: ha scoperto "l'utilità di applicazioni per creare esercizi interattivi e giochi", e ha avuto modo di riflettere sulla *flipped classroom*.

È stata un fatto positivo, dice Enrico, "l'esplorazione del web e dei suoi strumenti".

D13. L'uso di tecnologie digitali può costituire un elemento integrativo rispetto alla normale didattica in presenza?

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Sul concetto di integrazione c'è stato qualche equivoco forse dovuto all'uso ministeriale: nella sigla DDI la didattica a distanza è considerata integrativa nel senso di parzialmente sostitutiva rispetto alla scuola in presenza. Perciò nelle risposte si sottolinea la distinzione tra integrazione della e nella attività in presenza. Sul fatto che non ci debba essere nessuna sostituzione, il parere è unanime.

Una prima questione riguarda l'uso della rete. Il digitale, dice Elisa, può essere utile solo per questo, per "reperire in rete testi, documentari, film, approfondimenti, da integrare con la didattica in presenza". Ma prima bisogna "guidare i ragazzi all'uso consapevole della rete". Inoltre "il tempo di utilizzo del digitale deve essere limitato il più possibile", perché la scuola è quello spazio dove si educa al "senso critico, all'esercizio del pensiero".

Gli strumenti digitali devono essere considerati al pari di altri; il loro potenziamento deve essere al servizio della didattica. Non è lo strumento tecnologico in sé che può "fare miracoli", crederlo è "un'aberrazione didattica". Inoltre, la didattica può essere integrata con "altre risorse per la crescita culturale: lettura di libri, spettacoli teatrali, incontri con autori", afferma Ilaria. Il digitale, dice Enzo, "può essere utile purché non diventi il fine o l'unico linguaggio". L'eccessiva importanza data al mezzo "muterà la natura della scuola"; i livelli di conoscenza si abbassano, per Anna "tutto è spaventosamente *smart*".

Insomma si relativizza, si pongono limiti. Però conoscere le potenzialità del digitale è molto utile, dice Alice: "senza lavagna interattiva e simulatori di fisica non avrei potuto interagire in modo significativo con gli studenti; è la distanza che non funziona, non gli strumenti", che ha già usato anche in presenza. Un'altra insegnante ha acquisito nella DaD certe modalità che vorrebbe mantenere in presenza: programmi per imparare giocando, l'esperimento di fisica a casa, e anche uno strumento come *classroom* per scopi organizzativi.

Piero si spinge oltre dicendo che tutti gli insegnanti dovrebbero disporre di certi strumenti digitali, che "possono aiutare in molte circostanze", purché garantiscano la multi-direzionalità tipica della comunicazione in classe. Bisognerebbe però avere "la capacità di usare autonomamente le tecnologie, come avviene con l'*open-source*, senza diventarne preda", in linea con l'obiettivo fondamentale di sviluppo del pensiero critico.

SCUOLA PRIMARIA

Anche nella scuola primaria c'è una posizione che si può definire "equilibrata" rispetto alle tecnologie. Il digitale, usato con misura, "può essere di supporto alla didattica in presenza; ma non può mai sostituirla" (Sara). Ci può essere "un uso valido delle tecnologie nella didattica in presenza" (Irene). La DaD non può sostituire "la didattica vera, fatta di corpi e sguardi", ma il digitale può essere "un elemento integrativo importante se utilizzato con creatività; Licia ad esempio ha imparato l'uso di Photoshop per animare i disegni dei bambini.

Siamo stati costretti, dice Lia, ad usare la tecnologia digitale a tappeto, "ora dobbiamo riflettere su quali siano i contributi positivi che possiamo averne. Bisogna poter selezionare gli strumenti con maggiore consapevolezza degli obiettivi".

Ci sono però aspetti della scuola elementare da salvaguardare. Si possono usare le tecnologie in aula per attività mirate, ma "non possono sostituire la scrittura a penna e la lettura dal libro", secondo Teresa. Nella primaria, dice Enrico, "preferisco conservare tempo per attività concrete". La posizione di Marco è più netta: "il digitale non dovrebbe entrare nella primaria".

4. CONCLUSIONI

Tutti gli insegnanti hanno parlato del grande carico di lavoro richiesto per procurarsi o produrre materiali per la videolezione e per l'attività in asincrono, per interventi individualizzati, di recupero, con risultati molto relativi. Quello che con una classe in presenza si ottiene facilmente diventa complicato, richiede tempo, le soluzioni tecniche appaiono insufficienti. Il tentativo di ottenere una partecipazione attiva degli studenti alla videolezione, di avviare un dialogo, è stato molto impegnativo, e ha dato risultati alterni, per la mancanza di quella naturalezza che si può ottenere solo in presenza, per il rallentamento imposto dalla tecnologia, l'impossibilità di seguire tutti. La mancanza di una visione d'insieme della classe, l'impossibilità di avere un *feedback* sull'efficacia della lezione, ha costituito un motivo di perenne incertezza.

Il bilancio dell'esperienza fatta nella DaD, che abbiamo chiesto alla fine, è un riepilogo dei tanti motivi di frustrazione.

Eppure esperienze valide, nonostante le difficoltà, ci sono state, come abbiamo visto. Sono frutto dell'impostazione didattica che le/gli insegnanti avevano già nella didattica in presenza e che hanno trasferito nella DaD, nei limiti del possibile. Non sono risultati che si possano considerare un portato della nuova situazione, un contributo dell'ambiente DaD.

Che cosa in generale gli studenti abbiano imparato nel corso della DaD è difficile dirlo. Secondo la Fondazione Agnelli c'è stato un "impressionante calo degli apprendimenti", la cui entità potrebbe essere determinata solo applicando test standardizzati per i diversi livelli scolastici, anche in funzione di eventuali iniziative di recupero, da avviare sulla base dei risultati. Il ricorso ai test sottintende, naturalmente, una totale sfiducia nell'attendibilità delle valutazioni espresse dagli insegnanti.

La nostra ricerca, per quanto limitata, permette però di ipotizzare che il quadro sia un po' più articolato, con insegnanti (non sappiamo quanti) che abbiano ottenuto, grazie a un impegno notevole, e nonostante il giudizio assolutamente negativo sulla DaD, alcuni risultati significativi, e che abbiano anche espresso valutazioni attendibili degli apprendimenti dei loro studenti, valutazioni da cui ripartire.

Ma passiamo alle aspettative nei confronti della DaD. Il Ministero dell'Istruzione auspicava, nel marzo 2020, che l'esperienza della DaD potesse dare un contributo per superare certe "criticità" presenti nella normale attività scolastica. Ma quali criticità e

quale contributo? Questa esperienza dovrebbe far riflettere sull'importanza della socialità nell'apprendimento, proprio perché si è sofferta la mancanza di questa dimensione. Il bambino, il giovane, hanno bisogno di un contesto relazionale, della classe come gruppo di appartenenza, del rapporto insegnante-alunni e degli alunni tra loro, come sostegno alla motivazione ad apprendere, occasione continua di confronto. Senza relazioni in presenza, connotate anche dal punto di vista emotivo, non ci può essere sviluppo equilibrato, condivisione di valori. Questa consapevolezza dovrebbe implicare anche una riflessione sulla qualità della dimensione sociale che la scuola (in presenza) assicura, che non è certamente ottimale, e un impegno per migliorarla. Soprattutto nella scuola secondaria molto ci sarebbe da fare per realizzare una migliore relazionalità a vari livelli, tra l'insegnante e la classe, nell'organizzazione delle attività didattiche, nei rapporti informali tra pari.

Un "contributo", se così vogliamo chiamarlo, potrebbe avere anche sul tema dell'inclusione. Nella DaD è stato molto difficile, e spesso impossibile, includere non solo gli studenti con disabilità, ma in generale i più deboli o meno motivati, nonostante l'impegno degli insegnanti nel mantenere i contatti, motivare, attivare interventi individualizzati. Certe "strategie" che in presenza funzionano, nella didattica a distanza non reggono. Nella scuola primaria è stato impossibile raggiungere bambini con alle spalle famiglie difficili. Ma il tema dell'inclusione ha le sue criticità anche nella scuola in presenza, c'è molto da cambiare, dal punto di vista normativo e a livello didattico.

Ma era un altro il contributo che il Ministero si aspettava dalla DaD: il contributo allo sviluppo di quelle innovazioni didattiche, molto discutibili dal punto di vista pedagogico, di cui ci siamo già occupati. Il DM 7 agosto 2020 prevedeva anche corsi di formazione per gli insegnanti su questi metodi: la lezione breve, la *flipped classroom* (classe capovolta), il *debate*, ai quali aggiungiamo, perché sono sulla stessa linea, la didattica aumentata, e l'apprendimento *light* (leggero) o *bright* (vivace, brillante). C'è stato qualcosa nella DaD che è andato in questa direzione?

Per didattica ampliata o aumentata si intende l'uso di altre risorse per arricchire l'offerta didattica della scuola, che oggi sarebbe "povera". Si pensava in particolare all'uso delle risorse della rete, che nella DaD sarebbe diventato abituale. Ma, per quello che abbiamo visto, l'impiego di queste risorse è stato limi-

tato, o se ne faceva uso già prima, per obiettivi specifici. D'altro lato non si è affatto pensato che l'apprendimento dovesse essere "alleggerito" (dal peso delle discipline); le semplificazioni che ci sono state si devono solo allo stato di necessità. E come si poteva puntare sul *debate*, in una situazione in cui la possibilità di discutere, durante la lezione, è limitatissima?

Per classe capovolta si intende poi un metodo in base al quale gli alunni studiano a casa certi materiali, per poi fare loro "lezione" alla classe. Il docente interviene dopo, ma brevemente, perché l'ora di lezione deve essere soprattutto uno spazio di dibattito, una *agorà*. La DaD darebbe un contributo in questa direzione grazie all'attività degli studenti che in autonomia (in asincrono) leggono testi, documenti o altro, e li presentano in classe (virtuale). Ma in realtà si tratta solo di una esercitazione, che può servire a volte come premessa per passare poi alla spiegazione da parte del docente, la cui funzione resta inalterata.

Più importante è l'aspettativa tecnologica nei confronti della scuola. La DaD poteva farci capire (e dovevano capirlo gli insegnanti, acquisendo le necessarie competenze) che anche nell'educazione, come in altri settori, c'è la possibilità di sostituire sempre più un'attività "naturale" (svolta in presenza, *face-to-face*) con un'attività mediata dalle tecniche digitali. Le attività in digitale possono essere molto simili a quelle in presenza, dal punto di vista operativo. Ambienti di apprendimento "equivalenti" possono rendere possibile questa sostituzione. Abbiamo fatto l'esempio della lavagna: è uguale usare la lavagna tradizionale (o la LIM), da parte di un insegnante e degli alunni per una esercitazione guidata, e fare uso di una lavagna virtuale, resa possibile dalle tecnologie digitali? Ci possono essere limiti in questa similarità, ma è del tutto probabile che i limiti vengano via via superati. Ma un'altra cosa, ci hanno detto due dei nostri insegnanti, è la presenza o assenza del contesto relazionale, che fa la differenza.

I nostri insegnanti non sono contrari all'uso di

tecnologie digitali nell'attività didattica; anzi, qualcuno ha appreso, nel corso della DaD, l'uso di strumenti informatici che vorrebbe usare anche tornando alla didattica in presenza; altri già usavano, prima della DaD, risorse *on line* specifiche per la loro disciplina, e continueranno a usarle. Ma è chiaro a tutti (come risulta dall'ultima domanda) che l'uso del digitale non deve essere in nessun modo *sostitutivo* della didattica in presenza, può invece fornire risorse integrative specifiche all'interno di una didattica in presenza. Anche le/gli insegnanti della primaria ritengono che si possa fare un uso valido delle tecnologie digitali in presenza, purché ci sia maggiore consapevolezza degli obiettivi. Rimane il fatto che con i bambini è essenziale privilegiare le attività concrete, la lettura di libri (non sullo schermo), la scrittura a mano. È chiaro a tutti che la tecnologia non è un fine in sé e non fa miracoli, e che le risorse culturali per arricchire l'offerta formativa non si trovano solo sul web.

La didattica a distanza ci ha fatto constatare l'enorme danno costituito dalla mancanza di relazioni dirette, ma c'è anche chi ha visto (e considerato positivamente) in questa esperienza l'anticipazione di altre modalità di relazione, indirette, mediate dalla tecnologia, coerentemente con quanto accade nel mondo del lavoro, dove sempre più le interazioni sono mediate da artefatti tecnologici. Si parla anche di *ibridazione* tra gli umani e gli artefatti, prospettiva che però piace solo ai teorici del "post-umano".

Altri hanno visto invece, in negativo, l'isolamento indotto dalla didattica a distanza, così come l'abitudine al distanziamento nella vita quotidiana in conseguenza della pandemia, e l'abitudine a sostituire gli incontri faccia-a-faccia con incontri *on line*, come un avvio al restringimento di tutti gli spazi di socialità.

In realtà l'esperienza della DaD non sembra, di per sé, spingere affatto in queste direzioni, ma è evidente che una assuefazione a rapporti tecnologicamente mediati, la perdurante assenza di rapporti diretti, naturali, potrebbe comunque essere rischiosa.

Maurizio Lichtner è esperto di ricerca educativa, ex docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università di Roma Tre. Tra i suoi scritti *Valutare l'apprendimento, teorie e metodi* (2004), *Esperienze vissute e costruzione del sapere* (2008), editi da FrancoAngeli.

Renata Puleo, ex Dirigente scolastica, fa parte del Collettivo NiNaNd@ Roma. Si occupa di valutazione e politiche scolastiche.

Un sentito ringraziamento degli autori va ai docenti che hanno risposto al questionario e a quelli che ci hanno inviato le testimonianze preliminari. I nomi indicati sono attribuiti, per rispetto della privacy.