

# Osservazioni su didattica a distanza e didattica digitale integrata al tempo del COVID-19

Prof. Gino Roncaglia – Università Roma Tre

Per comodità e maggiore sinteticità, le osservazioni che seguono sono articolate in sette punti; se dovessero risultare utili, posso fornire a richiesta materiali integrativi a corredo e supporto delle argomentazioni proposte.

## 1. Caratteristiche di DAD, didattica digitale integrata e didattica in presenza durante l'emergenza COVID

È importante tener presente, come premessa, il fatto che durante tutta la fase di emergenza COVID-19 (e dunque – purtroppo – anche nel momento in cui scrivo queste note) **tutte le forme di didattica adottata hanno avuto, a loro volta, carattere emergenziale**. La didattica a distanza fatta nei periodi di lockdown è stata così una didattica a distanza di emergenza con caratteristiche inevitabilmente diverse rispetto alla DAD 'canonica' (è stata sostitutiva e non integrativa, adottata improvvisamente e senza programmazione anziché per scelta e in maniera programmata, adottata spesso senza la preparazione strumentale, infrastrutturale e di competenze richiesta). Lo stesso si può dire per la didattica digitale integrata, spesso fortemente – e anche qui, inevitabilmente – condizionata dal fatto di doversi basare meccanicamente sulla modalità 50% in presenza e 50% a distanza anziché su una organizzazione didatticamente funzionale e 'ragionata' delle diverse tipologie di attività. Va rilevato che la modalità 50% in presenza e 50% a distanza è particolarmente problematica quando applicata contemporaneamente allo stesso gruppo classe, perché porta a sovrapporre artificialmente due 'setting' didattici e di apprendimento diversi (quello in presenza e quello a distanza), creando un ambiente ibrido che non è ottimale né per una tipologia di lavoro né per l'altra: questa situazione tende a portare quasi automaticamente i docenti ad utilizzare soprattutto la modalità della lezione frontale, limitando forme di didattica più collaborative, che richiederebbero un setting didattico comune. Infine, anche la didattica in presenza ha avuto un carattere inevitabilmente emergenziale e non ottimale, considerati i vincoli ad attività collaborative posti dal distanziamento fisico e dall'uso delle mascherine, i problemi posti da assenze e quarantene legate alla situazione epidemiologica, e i pesanti vincoli sull'utilizzazione degli spazi (compresi quelli laboratoriali).

## 2. Un bilancio dell'esperienza didattica durante l'emergenza COVID

Le considerazioni appena svolte sono il risultato quasi inevitabile delle caratteristiche dell'emergenza che abbiamo dovuto affrontare, e non dipendono quindi, almeno in linea generale, da errori o carenze specifiche nelle politiche adottate: gli stessi problemi si sono presentati sostanzialmente in tutti i paesi che hanno dovuto affrontare l'emergenza con tassi di diffusione del virus paragonabili alla situazione italiana e con la necessità di provvedimenti analoghi (e cioè, pur se in tempi a volte sfalsati, la grande maggioranza dei paesi). Dove ci sono state differenze, queste sono state dovute principalmente a fattori esterni al mondo della scuola (ad esempio, la capacità di bloccare più rapidamente o in maniera più efficace la diffusione del virus), più che a scelte diverse relative alle metodologie didattiche e di apprendimento adottate.

Questo porta a una prima conclusione importante: l'esperienza fatta, pur fornendo sicuramente indicazioni utili anche alla progettazione futura, **non può essere considerata direttamente indicativa del funzionamento di DAD, DDI e didattica in presenza in una situazione non emergenziale**, e in particolare nella fase, auspicabilmente non lontana, di ritorno a una maggiore normalità. In particolare, gli slogan su un preteso 'fallimento' di DAD e DDI sono davvero privi di senso (se di fallimento si vuol parlare, nella fase di

emergenza il fallimento riguarda anche la didattica in presenza, come si è visto tutt'altro che ottimale). Al contrario, i dati che vengono dai molti monitoraggi fatti – a partire da quelli ministeriali – indicano **una discreta, e in molte situazioni buona risposta complessiva del nostro sistema formativo all'emergenza**, con tassi di 'dispersione digitale' (su cui torneremo) certo non ottimali ma in linea con quelli di altri paesi europei, nonostante un certo ritardo – peraltro ben noto – del sistema paese nella dotazione infrastrutturale e nelle competenze del corpo docente. Nella situazione emergenziale, **DAD e DDI hanno comunque permesso la prosecuzione, pur se non certo ottimale, del dialogo didattico, aiutando a limitare danni formativi che altrimenti sarebbero stati assai maggiori**. Questo ovviamente nulla toglie alla necessità di intervenire sulle criticità che si sono manifestate e di prevedere un piano organico di politiche per il rafforzamento di dotazioni, infrastrutture e competenze relativamente all'integrazione dell'ecosistema digitale e di rete nelle nostre pratiche didattiche e di apprendimento (temi su cui tornerò in seguito).

### 3. Un anno perduto?

Particolarmente infondate appaiono le frequenti affermazioni secondo cui la pandemia avrebbe causato la perdita netta e diffusa di un anno di formazione scolastica: **le situazioni di DAD e DDI sono state certo – come si è visto – emergenziali e non certo ottimali, ma non corrispondono neanche lontanamente a una situazione generalizzata di 'scuola chiusa'**: pensarlo sarebbe non solo sbagliato, ma anche del tutto ingeneroso verso lo sforzo fatto in questi mesi da scuole, corpo docente, studentesse e studenti, famiglie. Che la pandemia abbia avuto un impatto pesante e negativo sul sistema formativo e quindi anche sulla preparazione di studentesse e studenti è indubbio (di nuovo, non solo per quanto riguarda il nostro paese), ma i molti calcoli su 'quanto si è perso' si basano spesso sull'equazione radicalmente errata fra DAD-DDI emergenziali e 'scuola chiusa', in alcuni casi proiettando addirittura – in maniera metodologicamente del tutto infondata – i dati relativi alla dispersione scolastica tradizionale (che riguarda situazioni di forte disagio ed esclusione, su cui ovviamente è indispensabile intervenire) su *tutto* il corpo studentesco che in questo periodo ha lavorato in emergenza, ma ha comunque nella grande maggioranza dei casi lavorato, e non poco. Si sono letti anche pareri al limite del ridicolo, che parlano di un anno formativo perso per ogni mese fatto in DAD; se fosse vero, avremmo studentesse e studenti regrediti allo stato della lallazione, se non all'utero materno. Per fortuna non è così, e l'impatto negativo che certo c'è stato – pur non essendo indifferente, in particolare a livello di socializzazione – è nella grande maggioranza dei casi assai minore di quanto prospettato nelle analisi più allarmistiche. Sarà senz'altro necessario recuperarlo con politiche specifiche nel corso dei prossimi anni, ma – se ci si lavora con impegno – è possibile farlo.

### 4. Le criticità rilevate

Il lavoro svolto in DAD e DDI in questo periodo ha indubbiamente portato alla luce alcune criticità, in parte inevitabili e legate alle già ricordate caratteristiche emergenziali del lavoro svolto, in parte invece affrontabili attraverso politiche specifiche. Fra le criticità che potrebbero (e dovrebbero) essere affrontate, segnalo in particolare le seguenti:

- a) dotazione strumentale: provando a sintetizzare in maniera necessariamente approssimativa e sommaria le molte indagini svolte in questo periodo, possiamo stimare che problemi di dotazione strumentale (in particolare computer e tablet non presenti, non sufficienti rispetto al numero dei membri della famiglia o obsoleti) abbiano riguardato circa il 30% delle situazioni, con una maggiore incidenza al sud, e che – all'interno di questo 30% di casi – in poco meno di un caso su tre (fra il 6% e l'8% del totale) i problemi siano stati di gravità tale da ostacolare gravemente o impedire la fruizione delle attività svolte in DAD e in DDI.
- b) dotazione infrastrutturale: più o meno le stesse percentuali di difficoltà possono essere riferite alla situazione infrastrutturale, e in particolare alla velocità di collegamento alla rete, con una connessione non adeguata in circa il 30% delle famiglie e una connessione totalmente assente o

comunque tale da pregiudicare seriamente la fruizione delle attività on-line in poco meno di un terzo di questi casi. Più grave il ritardo delle scuole, che per poter svolgere adeguatamente attività on-line diffuse partendo dall'edificio scolastico hanno bisogno di collegamenti in banda ultralarga presenti solo in una minoranza di istituti.

- c) competenze delle studentesse, degli studenti e delle famiglie: qui si può stimare in circa un 10%-15% le situazioni di maggiore difficoltà, mentre nel restante 85%-90% dei casi le competenze di base necessarie alla fruizione delle attività on-line ci sono, pur se in misura altamente differenziata e con necessità di integrazione relativamente all'uso di singoli strumenti o piattaforme.
- d) competenze del corpo docente: le competenze richieste al corpo docente sono necessariamente più alte, perché riguardano anche il versante metodologico; ed è soprattutto su questo fronte che il ritardo è spesso assai forte, e ha portato nella grande maggioranza dei casi all'adozione diffusa della sola metodologia della didattica frontale e trasmissiva, anche a distanza: metodologia non certo ottimale né in generale, né nella situazione specifica.

Quel che si può rilevare da questo quadro complessivo è che nonostante le indubbie situazioni di esclusione e criticità (che non riguardano solo la dotazione digitale: si pensi alle enormi differenze di rendimento scolastico fra le famiglie con genitori abituati a leggere e con una buona dotazione di libri in casa, e quelle in cui mancano i libri e l'abitudine alla lettura...) i numeri sono tali da rendere possibili interventi sistematici e straordinari di inclusione digitale che puntino sui contesti di maggiore difficoltà. Non si può non osservare che se durante l'estate 2020 si fosse lavorato di più sul fronte dell'inclusione digitale e su un programma straordinario di formazione metodologica e operativa dei docenti, senza concentrarsi esclusivamente sulla gestione (pur importante) del distanziamento fisico nelle scuole, i risultati della DAD e della DDI di emergenza sarebbero stati più uniformi e l'impatto di almeno alcune fra le criticità rilevate si sarebbe potuto fortemente ridurre.

## 5. Questioni metodologiche

Come si è accennato, uno dei problemi principali riscontrati durante DAD e DDI di emergenza è l'affidarsi in maniera sistematica e quasi automatica al modello della didattica trasmissiva e frontale, già poco funzionale in presenza e ancor meno adatto al lavoro on-line. Questa tendenza è evidente se si pensa al tipo di piattaforme utilizzate (quasi solo piattaforme di videoconferenza, con uso solo sporadico di piattaforme integrative per la gestione di contenuti di apprendimento e di attività collaborative, la produzione di contenuti, la discussione e il confronto). In linea generale, quasi nulla è stato fatto per formare il corpo docente alle forme specifiche di collaborazione possibili on-line: la gestione di piccoli gruppi di progetto, il lavoro trasversale, sia rispetto alla didattica disciplinare sia rispetto ai gruppi classe, la gestione di attività legate all'approfondimento degli interessi personali delle studentesse e degli studenti.

Le potenzialità della didattica digitale integrata e dell'apprendimento on-line sono legate soprattutto a questi secondi aspetti: si pensi – solo per fare un esempio – a quel che potrebbe essere fatto in alcuni settori utilizzando laboratori virtuali, che almeno alcune piattaforme permettono già di gestire, o attraverso una maggiore diffusione di pratiche come la lettura aumentata<sup>1</sup>. Il problema è che la maggior parte dei docenti di queste metodologie non conosce neanche l'esistenza.

---

<sup>1</sup> Si vedano ad esempio le linee guida del progetto europeo The Living Book, disponibili anche in italiano ([https://thelivinglibrary.eu/downloads/it/Linee\\_Guida\\_The\\_Living\\_Book\\_IT.pdf](https://thelivinglibrary.eu/downloads/it/Linee_Guida_The_Living_Book_IT.pdf)).

Il lavoro sulla DDI dovrà dunque necessariamente prevedere, anche indipendentemente dall'evoluzione dell'emergenza COVID-19, un piano di **formazione metodologica e non solo tecnologica del corpo docente**.

L'assenza di attenzione verso forme di lavoro in DDI diverse dalla lezione frontale a distanza emerge del resto anche a livello di politiche scolastiche: non è un caso, ad esempio, che il mondo politico abbia chiesto a gran voce alla RAI – fin dai primi giorni di emergenza – di *trasmettere lezioni*. Ottima cosa, e RAI (in particolare RAI Cultura, attraverso RAI Scuola) ha risposto molto bene alla richiesta, ma si sarebbe potuta e dovuta chiedere anche un'attenzione specifica verso gli strumenti di lavoro on-line, e non solo verso la didattica trasmissiva: piattaforme per il riuso dei contenuti, la creazione di lesson plan, il lavoro collaborativo. Un campo in cui RAI Cultura – RAI Scuola era all'avanguardia e avrebbe potuto avere un ruolo determinante, se l'attenzione del mondo politico e la richiesta ministeriale non fossero state eccessivamente concentrate sulle lezioni frontali televisive<sup>2</sup>.

## 6. Quali politiche? Il quadro di breve e medio periodo

Come sappiamo, questo anno scolastico è stato fortemente segnato dall'emergenza COVID, ed è ragionevole prevedere che, pur in una situazione auspicabilmente assai migliorata per la diffusione dei vaccini, anche il prossimo anno scolastico dovrà fare i conti con una situazione caratterizzata da alcuni vincoli sanitari che avranno comunque ripercussioni sull'organizzazione della didattica e dell'apprendimento. In questo contesto, è essenziale che una parte consistente dei finanziamenti aggiuntivi legati alla ripresa venga utilizzata per migliorare l'efficacia del nostro sistema formativo, in particolare (ma non unicamente) sul fronte della DDI, superando una prospettiva puramente emergenziale, attraverso azioni mirate a

- a) rafforzare le infrastrutture, attraverso un piano straordinario di cablaggio in rete ultralarga rivolto a tutte le sedi scolastiche che ancora non ne dispongano;
- b) rafforzare le dotazioni strumentali delle scuole per metterle in grado di fare un lavoro sistematico di prestito di dispositivi in comodato d'uso rivolto alle famiglie in maggiore difficoltà (qualcosa è stato fatto, ma serve fare di più);
- c) un'azione mirata di deciso rafforzamento delle biblioteche scolastiche innovative, che – come avviene in molti altri paesi europei – dovrebbero rappresentare all'interno della scuola il punto di riferimento principale per il lavoro di information literacy, seguendo anche il prestito dei dispositivi e i bisogni formativi delle famiglie (v. oltre);
- d) ridurre le situazioni di esclusione digitale attraverso progetti di miglioramento mirato delle infrastrutture e in particolare della banda disponibile per la connessione casalinga delle famiglie in situazioni geografiche o socioeconomiche di maggiore difficoltà;
- e) un piano straordinario di formazione metodologica, e non solo tecnico-strumentale, del corpo docente, che tenga conto delle buone pratiche già esistenti (ad esempio valorizzando il lavoro fatto in questi mesi da soggetti come INDIRE, Avanguardie educative, Piccole Scuole...);
- f) una politica di allargamento delle piattaforme usate, con una verifica sistematica della loro adeguatezza alle necessità sul piano della protezione dei dati, della privacy, dell'accessibilità, del

---

<sup>2</sup> Per correttezza, devo precisare di aver lavorato in questi anni (e di lavorare attualmente) anche come consulente della direzione RAI Cultura: durante l'emergenza COVID mi sono occupato in particolare della realizzazione del programma *Scuola@Casa* e in seguito delle videorubriche on-line *Scuola@Casa News* e *Scuola News*, che hanno seguito l'andamento dell'emergenza con consigli metodologici e operativi per docenti e famiglie. I pareri che esprimo in questa sede sono però ovviamente ed esclusivamente personali.

- pluralismo dei gestori, ma anche delle loro caratteristiche sul piano delle metodologie didattiche e di apprendimento, con un'attenzione particolare verso le soluzioni aperte e l'interoperabilità;
- g) politiche specifiche rivolte al superamento del ritardo formativo accumulato in questi mesi, non solo attraverso meccanismi straordinari di formazione formale integrativa (che per gli ultimi anni delle superiori potrebbero essere organizzati anche attraverso una collaborazione fra scuole e università) ma anche attraverso politiche culturali specifiche, ad esempio allargando il bonus cultura attualmente previsto per i diciottenni (che i dati ISTAT mostrano essere stato straordinariamente efficace nel favorire un recupero nei tassi di lettura delle fasce di età a cui è stato rivolto) a tutta la fascia 14-18.

## **7. Quali politiche? Il quadro di lungo periodo**

In una prospettiva di lungo periodo e di pieno superamento dell'emergenza, sarà opportuno tener presente che le competenze del corpo docente e la capacità di lavorare in maniera adeguata con gli strumenti messi a disposizione dal nuovo ecosistema digitale anche nel campo della didattica e dell'apprendimento dipendono in larga misura dalla formazione in ingresso di chi vi opera, e dunque dal mondo universitario. Le procedure di formazione e reclutamento del corpo docente vanno radicalmente svecchiate, e per farlo è indispensabile partire dal contesto in cui in primo luogo i futuri docenti vengono formati. Il collegamento fra scuola e università dovrebbe essere assai più stretto, e proprio l'uso di piattaforme comuni e di momenti di collaborazione on-line può costituire uno strumento prezioso per rafforzarlo. L'aggiornamento metodologico dei docenti scolastici è – come si è visto – indispensabile, ma perché già la formazione di base sia adeguata serve un lavoro deciso e incisivo di aggiornamento metodologico anche dei docenti universitari, tenendo conto che il mondo dell'università è spesso ancor più arretrato, a livello di consapevolezza metodologica e di uso dell'ecosistema di rete, di quello della scuola.

Una seconda, indispensabile linea di lavoro dovrà essere legata a una riforma degli spazi e dei tempi dell'apprendimento. Finora, il nostro sistema scolastico si è basato quasi esclusivamente sui gruppi classe (che hanno nelle aule di classe il loro correlato a livello di spazi) e sulla didattica disciplinare (che ha il suo correlato a livelli di tempi nell'articolazione quasi esclusivamente disciplinare dell'orario scolastico). I sistemi scolastici più avanzati e con migliori risultati formativi hanno affiancato ormai da tempo a queste due dimensioni quella rappresentata da terzi spazi e terzi tempi più direttamente legati all'approfondimento degli interessi personali di studentesse e studenti e alla socializzazione. Le nostre scuole sono quasi prive di questi terzi spazi e terzi tempi, che hanno invece un ruolo essenziale sia nel rafforzare la motivazione all'apprendimento, sia nell'abituare a una integrazione attenta e consapevole di fonti informative tradizionali e digitali.

Uno strumento particolarmente importante per favorire una 'iniezione' di terzi spazi e terzi tempi anche all'interno del nostro sistema scolastico sono le biblioteche scolastiche innovative, luogo per eccellenza di integrazione fra risorse informative diverse e di formazione al loro uso critico, sede ideale per le attività di documentazione e aggiornamento anche per il corpo docente, punto di raccordo indispensabile fra scuola, famiglia e territorio e strumento essenziale per un buon lavoro sulla e con la DDI. Su questo fronte, l'Italia è in enorme ritardo rispetto non solo al resto d'Europa, ma anche e più in generale rispetto a quasi tutti i paesi dell'OCSE. In moltissime scuole, biblioteche scolastiche innovative semplicemente non esistono. Dove esistono, non hanno finanziamenti specifici, o ne hanno in misura totalmente insufficiente. Nel nostro paese non abbiamo un ruolo dei bibliotecari scolastici – e non abbiamo neanche figure di docenti- bibliotecari con formazione specifica, che possano supplire a questa carenza. Addirittura, il Ministero non dispone di un ufficio specificamente dedicato alle biblioteche scolastiche, o di personale con competenze specifiche che segua le relative politiche.

Si tratta a mio avviso del singolo campo in cui il ritorno di un investimento specifico sarebbe maggiore e aiuterebbe di più, anche nella prospettiva di un rafforzamento della DDI dal punto di vista del supporto nelle scuole, della consapevolezza metodologica, dell'efficacia formativa.

Roma, febbraio 2021