

The school after the emergency: perspectives and reflections on didactics starting from the national SIRD survey

La scuola dopo l'emergenza: prospettive e riflessioni sulla didattica a partire dall'indagine nazionale SIRD

Pietro Lucisano

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

Irene Stanzione

Sapienza University of Rome, Dept. of Social and Developmental Psychology, Rome (Italy)

Arianna L. Morini

Roma Tre University, Dept. of Education Science, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Lucisano, P., Stanzione, I., Morini, A.L. (2021). The school after the emergency: perspectives and reflections on didactics starting from the national SIRD survey. *Italian Journal of Educational Research*, 27, 102-114.

Corresponding Author: Irene Stanzione
Email: irene.stanzione@uniroma1.it

Copyright: © 2021 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 6, 2021
Accepted: December 5, 2021
Published: December 23, 2021

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022021-p102>

Abstract

Following the first wave of the pandemic, which forced schools of all levels to implement Distance Learning, with the resumption of the new school year (2020/2021) we moved to the now well-known "Integrated Digital Didactics" (DDI). With this in mind, it is essential that educational research be oriented to identify with scientific methodology the aspects that have characterized Distance Learning in order to help define innovative teaching strategies and policies to be implemented during and after the emergency period. With these intentions, the Italian Society of Educational Research (SIRD) conducted a national study entitled "A comparison of distance learning methods adopted in Italian schools during the COVID-19 emergency period". The study involved the completion of a questionnaire constructed upon ten thematic areas, intended for teachers throughout the country and to which more than 16,000 responded. The educational challenges do not end with the immediate crisis. With this paper, starting from a cross-sectional analysis of quantitative and qualitative data conducted on the Lazio unit of analysis, we aim to identify those aspects that could, potentially, become elements of quality in our school system in the future.

Keywords: distance learning; future perspectives; SIRD national research; redesign; emergency situation.

Riassunto

A seguito della prima ondata della pandemia, che ha costretto le scuole di ogni ordine e grado ad attivare la Didattica a Distanza (DAD), con la ripresa del nuovo anno scolastico (2020/2021) si è passati all'ormai nota Didattica Digitale Integrata (DDI). In questa prospettiva, risulta fondamentale che la ricerca educativa si orienti ad inquadrare con metodologia scientifica gli aspetti che hanno caratterizzato la DAD al fine di contribuire a definire strategie didattiche e politiche innovative da attuare durante e dopo il periodo emergenziale. Con queste intenzioni è stata condotta la ricerca nazionale della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". La ricerca ha previsto la compilazione di un questionario costruito sulla base di dieci aree tematiche, destinato a docenti di tutto il territorio nazionale e al quale hanno risposto più di 16.000 insegnanti. Le sfide educative non finiscono con la crisi immediata: con il presente contributo si intende aprire una riflessione – a partire da un approfondimento trasversale sui dati quantitativi e qualitativi condotto sull'unità di analisi del Lazio – volta a identificare quegli aspetti che, potenzialmente, potranno diventare in futuro elementi di qualità del nostro sistema scolastico.

Parole chiave: didattica a distanza; prospettive future; ricerca nazionale SIRD; riprogettazione; situazione emergenziale.

Credit author statement

Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, in particolare Pietro Lucisano ha scritto §2 e §4, Irene Stanzione ha scritto §1 e §3.2, Arianna L. Morini ha scritto §3.1, §3.3 e §3.4.

1. Introduzione

Con il passare del tempo le conseguenze dell'emergenza sanitaria si stanno sempre maggiormente delineando, soprattutto nei settori e nei sistemi che sono stati direttamente coinvolti. Tra questi, nel sistema scolastico, la ricerca educativa è stata impegnata fin dall'inizio per contribuire a fissare quegli elementi processuali, didattici e organizzativi in grado di ricostruire una cornice empirica e teorica dentro la quale poter operare l'agire pedagogico, descrivendo così sia le problematiche riscontrate sia i punti di forza, con l'interesse di definire le prospettive per il futuro (Batini et al., 2020; Capperucci, 2020; Lucisano, 2020a; Ferritti, 2020; INAPP, 2021; SIRD, 2021). Nel territorio nazionale, il repentino passaggio dalla didattica tradizionale in presenza a quella a distanza, avvenuto nell'a.s. 2019/2020, è stato per tutti gli attori coinvolti una sfida senza precedenti. Molti sono i contributi dei protagonisti e dei ricercatori che hanno collaborato avviando indagini affinché si costruisse un sapere scientifico intorno alla straordinarietà di questa esperienza. La situazione emergenziale ha costretto a volgere lo sguardo a bisogni e processi già in essere prima della pandemia (Biffi, 2021). La scuola, come noto, è stata la prima tra le istituzioni ad essere soggetta alle restrizioni, vedendosi coinvolta, nel lungo periodo, in un iter legislativo molto complesso e con frequenti cambiamenti che hanno condizionato l'organizzazione della didattica. La cosiddetta Didattica a Distanza (DAD) è stata individuata come la prima soluzione possibile per garantire la continuità e il diritto allo studio, costituendosi come un'altissima sfida educativa, nella quale i docenti sono stati impegnati per cercare di evitare una regressione cognitiva degli studenti e di sostenere la loro motivazione allo studio (Ardizzoni et al., 2020; Domenici, 2020; Ferritti, 2020). Le criticità che ne sono scaturite sono diverse: da una parte sono state rilevate questioni sommerse, dall'altra sono stati riscontrati problemi inediti. Tra le criticità che possono essere considerate "antiche", troviamo le problematiche connesse alla mancanza di adeguate infrastrutture tecnologiche e alla scarsa formazione tecnologica dei docenti (Murgatrottd, 2020), il digital divide (OECD, 2020), la povertà educativa (ISTAT, 2019; CENSIS, 2020; Save the Children, 2020) e i rischi di dispersione e abbandono scolastico. Insieme alle questioni più note, sono state rilevate problematiche spesso ignorate, che hanno assunto nuove forme: l'aumento del carico di lavoro per i docenti (Ferritti, 2020; Di Nunzio et al., 2020; SIRD, 2021), i rischi psicosociali e le conseguenze sulla salute di insegnanti e alunni (Loziak et al., 2020; Klapproth et al., 2020; Alves et al., 2021) e la corresponsabilità educativa scuola-famiglia (Belardinelli, 2020; Moretti & Morini, 2021).

A seguito della prima ondata della pandemia, che ha costretto le scuole di ogni ordine e grado a concludere l'anno scolastico completamente a distanza, con la ripresa nell'anno 2020/2021 si è passati a una compresenza, in modalità duale, della DAD alla Didattica Digitale Integrata (DDI – prevista dal DM 26 giugno 2020, n. 39). La DDI viene definita con le Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata (MIUR, 2020) che «forniscono indicazioni per la progettazione del Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI) da adottare, nelle scuole secondarie di II grado, in modalità complementare alla didattica in presenza, nonché da parte di tutte le istituzioni scolastiche di qualsiasi grado, qualora emergessero necessità di contenimento del contagio, nonché qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti» (p. 1).

A partire dal mese di ottobre 2020, il territorio nazionale si è ulteriormente frastagliato sulla base delle diverse ordinanze regionali, che hanno adottato misure specifiche a seconda dei differenti livelli di contagio. Le scuole sono state quindi supportate dagli Uffici scolastici regionali che sono potuti intervenire sulla base delle specifiche situazioni locali (ai sensi dell'articolo 31, comma 3 dell'Ordinanza del Ministro dell'istruzione 16 maggio 2020, n. 10). Inoltre nelle Linee Guida si legge che «ogni istituzione scolastica del Sistema nazionale di istruzione e formazione definisce le modalità di realizzazione della didattica digitale integrata, in un equilibrato bilanciamento tra attività sincrone e asincrone. La didattica digitale integrata, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento, è rivolta a tutti gli studenti della scuola secondaria di II grado, come modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza, nonché, in caso di nuovo lockdown, agli alunni di tutti i gradi di scuola, secondo le indicazioni impartite nel presente documento. La progettazione della didattica in modalità digitale deve tenere conto del contesto e assicurare la sostenibilità delle attività proposte e un generale livello di inclusività, evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza» (p.).

Queste indicazioni hanno prospettato una larga differenziazione a tutti i livelli: a livello macro, nei di-

versi territori regionali, a livello meso, nei diversi ordini di scuola, e a livello micro, nei singoli istituti scolastici. Appare chiara quindi la possibilità di avvalersi dell'esperienza emergenziale in quanto patrimonio conoscitivo funzionale a far sì non solo che la modalità *blended* risulti essere effettivamente efficace ma anche che in futuro la scuola possa fruire degli elementi dell'esperienza passata per la costruzione di conoscenza e sapere condiviso.

Le ricerche su questa modalità di insegnamento-apprendimento nel contesto scolastico sono ancora in fieri e i risultati sul medio e lungo periodo ancora devono essere valutati per verificare l'efficacia di questa nuova forma della didattica. Sarà importante riflettere non solo sulle criticità ma anche su quegli aspetti che durante l'esperienza di emergenza sono stati individuati dai protagonisti come elementi positivi, che potranno quindi essere tenuti in considerazione per il futuro al fine di qualificare le modalità di fare scuola e didattica.

Come precedentemente accennato, la ricerca educativa si sta muovendo in questo senso, sforzandosi di inquadrare con metodologia scientifica gli aspetti empirici affinché siano utili a definire strategie e politiche innovative da attuare durante e dopo il periodo emergenziale, a fornire indicazioni efficaci su come organizzare la didattica, a incoraggiare e sostenere il lavoro di progettazione, attuazione e valutazione delle azioni didattiche (Capperucci, 2020).

Con queste intenzioni è stata condotta la ricerca nazionale della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19" che, instaurando una collaborazione tra diverse Università italiane e realtà dell'associazionismo, ha fotografato l'esperienza delle e degli insegnanti di ogni ordine e grado durante il primo lockdown (marzo 2020). La ricerca ha previsto la compilazione di un questionario costruito sulla base di dieci aree tematiche, destinato a docenti di tutto il territorio nazionale. I risultati della ricerca sono stati condivisi con la comunità scientifica e professionale in diverse sedi, istituzionali e non, al fine di condividere i principali esiti e le prospettive future (Lucisano, 2020b; Capperucci, 2020; Girelli, 2020). La ricchezza dei dati rilevati, di natura sia quantitativa sia qualitativa, consente tuttavia di approfondire ancora numerosi aspetti, da diverse angolazioni e con diversi tagli interpretativi. Le sfide educative, infatti, non finiscono con la crisi immediata (Schleicher, 2020). Durante il lockdown, la possibilità di svolgere le attività a distanza avvalendosi delle tecnologie, è stata un'ancora di salvezza del sistema d'istruzione ma le opportunità che si aprono con l'integrazione delle risorse informatiche nella didattica superano l'idea di una soluzione temporanea per affrontare la crisi. Per questa ragione, nel presente contributo, si intende aprire una riflessione a partire dai dati della ricerca nazionale SIRD, per delineare quegli aspetti dell'esperienza vissuta nel periodo di emergenza che l'hanno contraddistinta e che, potenzialmente, potrebbero diventare in futuro elementi di qualità del nostro sistema scolastico.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca, condotta nell'ambito dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", ha coinvolto docenti distribuiti su tutto il territorio nazionale tramite la compilazione di un questionario, somministrato online, composto da 122 domande chiuse e 4 domande aperte. Lo strumento è stato costruito intorno a dieci aree tematiche: l'impatto sulla rimodulazione della programmazione didattica; gli strumenti tecnologici utilizzati; le modalità di svolgimento della didattica (sincrona e asincrona); le strategie didattiche utilizzate; la preparazione delle e degli insegnanti a svolgere la DAD; la qualità delle forme di collaborazione attivate; i problemi incontrati nella valutazione degli studenti; gli interventi realizzati per gli studenti con DSA e BES; la valutazione complessiva dell'esperienza. Le quattro domande aperte hanno approfondito i punti di forza e di debolezza della DAD, le principali difficoltà riscontrate dagli studenti e raccolto ulteriori riflessioni dei docenti attraverso uno spazio libero dedicato ai commenti. La struttura categoriale relativa al corpus delle domande aperte è stata individuata tramite l'approccio del framework method (Gale et al., 2013), con una lettura bottom-up delle evidenze. Il modello emerso, individuato con specifici criteri di elezione e un'accurata triangolazione del gruppo di ricerca coinvolto (Batini et al., 2020; Batini, Sposetti & Szpunar, 2021), si è costituito con un totale di 40 categorie e 175 sottocategorie. Nel presente contributo si intende mostrare: un focus sui dati qualitativi, analizzando le risposte che i docenti hanno liberamente

lasciato al termine del questionario nella sezione “commenti e riflessioni sull’esperienza”, dove le risposte si caratterizzano per la loro varietà e per la loro ampiezza; un’analisi di parte dei dati quantitativi, prendendo in considerazione le aree tematiche e gli item che offrono suggerimenti utili per inquadrare strategie didattiche e approfondire le collaborazioni attivate nel periodo di DAD. La linea interpretativa che si è deciso di dare a questo approfondimento è quella della scoperta di nuove strategie, nella prospettiva di una integrazione della DAD nella didattica in presenza e dell’innovazione, nei termini di una valorizzazione dell’esperienza acquisita per le pratiche didattiche.

Quello che si intende offrire è uno spaccato della ricerca nazionale SIRD in grado di delineare quegli aspetti dell’esperienza vissuta nel periodo di emergenza che rimarranno, o che potenzialmente potrebbero rimanere, all’interno dei contesti scolastici; dunque, le domande di ricerca sono: quali sono le dimensioni emerse nella situazione emergenziale che possono contribuire all’innovazione della didattica? Quali cambiamenti avvenuti è auspicabile che vengano radicati per il futuro della scuola?

3. Analisi e interpretazione dei risultati

3.1 Unità di analisi

Gli aspetti sopra descritti verranno considerati in riferimento al campione regionale del Lazio, territorio in cui hanno risposto al questionario 1.918 insegnanti, corrispondenti al 2,5% della popolazione insegnante presente nella Regione. L’unità di riferimento del Lazio è rappresentata per la maggior parte dai docenti di scuola primaria (43,4%), a seguire dalla scuola secondaria di primo grado (25,8%), scuola secondaria di secondo grado (21,4%) e scuola dell’infanzia (9,5%). Rispetto alla provenienza dei rispondenti, quasi la totalità afferisce al comune di Roma (93,7%). In merito alla posizione lavorativa, la maggioranza ha un incarico di tipo curricolare titolare (73,3%), il 10% è docente di sostegno titolare, il 9,6% docente curricolare supplente e il restante 7,1% è docente di sostegno supplente. L’età dei docenti è prevalentemente compresa tra i 45 e 55 anni (39,8%), a seguire dal gruppo degli insegnanti con più di 55 (27,6%) e di età tra i 35 e 45 anni (25,2%). I più giovani risultano essere meno rappresentati, gli under 35 costituiscono infatti solo il 7,3%.

3.2 Principali esiti della ricerca

Al fine di individuare gli aspetti che hanno caratterizzato l’esperienza di DAD nella prima fase emergenziale e che possono essere considerati elementi utili da analizzare nella logica della riprogettazione e innovazione della didattica, è stata condotta un’analisi tematica in profondità per far emergere dalle evidenze alcuni concetti chiave. Tenendo in considerazione l’unità di analisi della regione Lazio, sono state selezionate le categorie e le relative sottocategorie della sezione aperta “commenti e riflessioni ulteriori rispetto alla DAD” (414 risposte). Delle quattro domande aperte del questionario, (“difficoltà riscontrate dagli studenti”, “punti di forza” e “punti di debolezza della DAD”), le risposte fornite dai docenti nella sezione “commenti e riflessioni” sono risultate essere quelle più argomentate, approfondite e meno orientate/vincolate dalla domanda. In questo senso, i rispondenti hanno condiviso gli aspetti ritenuti da loro maggiormente importanti da diffondere attraverso la ricerca. La sezione quindi, non essendo indirizzata da una domanda specifica, rileva sia riflessioni in positivo sia in negativo. Nella costruzione del modello categoriale si è dovuto tener conto di tale aspetto che ha reso necessario stabilire il polo di ogni sottocategoria.

Nell’ambito del presente studio, si è deciso di approfondire prevalentemente le sottocategorie che presentano elementi positivi, per dare rilievo agli aspetti che per loro natura possono essere considerati utili da conservare e valorizzare per il futuro nella riprogettazione didattica, sia in presenza sia a distanza. Gli aspetti negativi potranno sicuramente essere presi in analisi, in futuri approfondimenti, per avere maggiore consapevolezza delle criticità e per affrontare le problematiche che sono emerse dalla DAD, riducendo così le possibili difficoltà.

Nello specifico, dall’analisi qualitativa condotta sulle risposte aperte (Batini et al., 2020), nella sezione “commenti e riflessioni ulteriori rispetto alla DaD” sono state costruite 10 categorie e 48 sottocategorie che vengono presentate nella Tabella 1.

CATEGORIA	SOTTOCATEGORIA
1=PROFESSIONALITÀ DOCENTE	11 Sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti
	12 Opportunità di crescita professionale per i docenti
	13 Mancanza di formazione e competenze dei docenti
	14 Collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema
2=RUOLI E ATTEGGIAMENTI VERSO LA DAD	21 Impegno e partecipazione dei docenti
	22 Mancanza di impegno e partecipazione delle famiglie
	23 Impegno e partecipazione della famiglia
	25 Impegno e partecipazione degli studenti
	26 Mancanza di impegno e partecipazione degli studenti
3= EFFETTI DELLA DAD SULLA DIDATTICA	29 Sovrapposizione delle famiglie
	31 Maggior raggiungimento di tutti gli studenti
	32 Maggiore personalizzazione della didattica e flessibilità
	33 Scoperta di nuove strategie didattiche
	35 Risultati positivi inattesi
	36 Efficacia della didattica (sui risultati di apprendimento e atteggiamento degli studenti)
4=RISPOSTA ALL'EMERGENZA	37 Integrazione della DAD nella didattica in presenza
	38 Innovazione e valorizzazione dell'esperienza acquisita (in futuro)
	41 Continuità didattica
	42 Risposta emergenziale
5=DIFFICOLTÀ LEGATE AL NUOVO AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	43 La DAD non può sostituire didattica in presenza
	51 Difficoltà nella valutazione e nel monitoraggio
	52 Difficoltà di comunicazione e mancanza di feedback
	53 Difficoltà legate all'età
	54 Mancanza dell'aspetto pratico e di materiali didattici
	55 Assenza di relazione in presenza
6=DIFFICOLTÀ ORGANIZZATIVE	56 Problemi connessi alle risorse tecnologiche
	61 Aumento del carico di lavoro per i docenti
	62 Aumento del carico di lavoro per i genitori
	63 Mancanza di routine
	64 Difficoltà di gestione della DAD
	65 Mancanza di indicazioni precise per i docenti
7= CONSEGUENZE NEGATIVE PERSONALI SUI DOCENTI	66 Difficoltà di collaborazione tra docenti e con figure di sistema
	71 Conseguenze negative sulla salute psico-fisica dei docenti
	72 Conseguenze negative sulla gestione della vita privata
	81 Difficoltà di personalizzazione della didattica
8= DIFFICOLTÀ DI INCLUSIONE	82 Difficoltà legate a problematiche certificate e non
	83 Dispersione scolastica / difficoltà di raggiungere gli alunni
	84 Difficoltà economico socio-culturali / divario tra studenti
	85 Difficoltà pregresse
	86 Scarsi apprendimenti (sia didattici che personali, comportamentali)
9= CRITICITÀ DEL PRECARIATO	91 Difficoltà connesse al precariato
10=ESPRESSIONI PERSONALI DI GIUDIZIO	101 Richiesta intervento da parte delle istituzioni
	102 Difficoltà a rispondere al questionario
	103 Ringraziamenti
	104 Commenti/sfoghi negativi
	105 Commenti positivi generici
	106 Generico riferimento a esperienze personali
	107 No/niente da aggiungere

Tabella 1: Struttura categoriale della sezione aperta dal titolo "commenti e riflessioni ulteriori rispetto alla DaD"

Dall'analisi delle sottocategorie si è stabilito in questo studio di eleggerne 12 (evidenziate nella Tabella 1 in grigio), considerate strategiche per approfondire gli aspetti positivi dell'esperienza di DAD ed avviare una riflessione orientata al futuro. Sono state scelte dalla categoria "Professionalità docente" le sottocategorie definite "sviluppo e messa in pratica di competenze digitali nei docenti" (n.o. 38), che racchiude le risposte che fanno riferimento all'incremento e al consolidamento delle conoscenze, abilità e competenze acquisite precedentemente, relative all'introduzione delle nuove tecnologie come risorsa per la didattica; "opportunità di crescita professionale per i docenti" (n.o. 69), intesa come formazione, auto-formazione e formazione tra pari; la "collaborazione positiva tra docenti e con figure di sistema" (n.o. 17) che si traduce in nuove modalità di confronto e lavoro in gruppo a distanza. Della categoria "Effetti della Dad sulla di-

dattica”, sono state approfondite tutte le sottocategorie: “Maggior raggiungimento di tutti gli studenti” (n.o. 4), “Maggiore personalizzazione della didattica e flessibilità” (n.o. 14), attraverso nuovi strumenti e risorse, “Scoperta di nuove strategie didattiche” (n.o. 32), che include i riferimenti alle metodologie efficaci per migliorare la qualità della proposta formativa nella modalità a distanza; “Risultati positivi inattesi” (n.o. 11) in cui i docenti hanno manifestato il raggiungimento di risultati e obiettivi non previsti, “Efficacia della didattica (sui risultati di apprendimento e atteggiamento degli studenti)” (n.o. 24), “Integrazione della Dad nella didattica in presenza” (n.o. 70) intesa come una nuova consapevolezza rispetto alla possibilità di adottare le nuove forme di didattica sperimentata in emergenza e “Innovazione e valorizzazione dell’esperienza acquisita (in futuro)” (n.o. 47). Della categoria “Risposta all’emergenza” è stato ritenuto utile selezionare la sottocategoria “La DAD non può sostituire la didattica in presenza” (n.o. 114) nella quale dichiarano con forza come la DAD sia stata solo una possibile soluzione per affrontare la crisi ma che non può costituirsi nel lungo periodo come una sostituzione totale delle normali attività; dell’ultima categoria, “Espressioni personali di giudizio”, si è stabilito di approfondire quanto presente nelle evidenze relative alla sottocategoria “Commenti positivi generici” (n.o. 50).

La scelta di selezionare queste aree risponde all’intento di voler fotografare e inquadrare elementi utili che possano rimanere nell’esperienza della scuola di ogni ordine e grado.

Per analizzare le evidenze delle sottocategorie prese in esame, si è proceduto con un’ulteriore lettura *bottom-up* ripetuta e incrociata dei ricercatori che, triangolando i punti di vista, hanno individuato sia le parole e i concetti ricorrenti sia, dall’analisi del contenuto, gli aspetti più innovativi da sottolineare come elementi di qualità, seguendo la linea interpretativa orientata al futuro. Al fine di sintetizzare quanto emerso si è deciso di procedere con una rappresentazione grafica dei principali esiti dell’analisi, che aveva come scopo un’interpretazione trasversale delle evidenze delle sottocategorie considerate, guidate dalla domanda di ricerca (Figura 1). Leggendo dall’alto verso il basso la Figura 1, risulta come la DAD sia considerata dai docenti non sostitutiva della didattica in presenza ma come una soluzione in situazione emergenziale e una possibile integrazione alle attività in classe. Questo si traduce, da una parte, nella necessità di ripensare il processo di insegnamento-apprendimento avvalendosi di nuove strategie e strumenti multimediali sperimentati durante la DAD, dall’altra nella possibilità di riorganizzare l’ambiente e le pratiche lavorative valorizzando nuove forme di collaborazione e modalità di gestione del lavoro. Per entrambi questi processi riorganizzativi, i docenti manifestano la necessità di una formazione adeguata che permetta loro di consolidare conoscenze e competenze e di svilupparne di nuove.

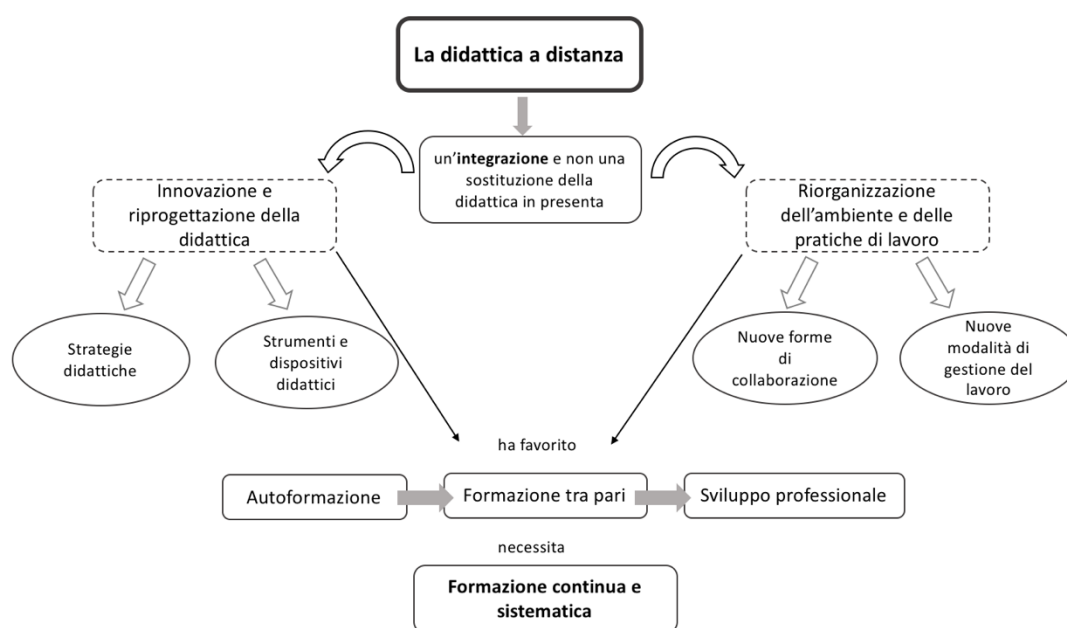


Figura 1: Rappresentazione grafica dell’analisi in profondità delle sottocategorie individuate nella sezione “commenti e riflessioni ulteriori rispetto alla Dad”

3.3 Innovazione e riprogettazione della didattica

A partire dalla rappresentazione grafica di sintesi dell'analisi qualitativa condotta, si intendono qui riportare alcune evidenze emblematiche che possono arricchire il quadro affiorato.

Come anticipato, dalle riflessioni degli insegnanti emerge con forza che la DAD, nonostante sia stata l'unica soluzione possibile durante il primo lockdown per affrontare la situazione emergenziale e garantire la continuità educativa e didattica, non potrà in assoluto sostituire, nel contesto scolastico, la tradizionale didattica in presenza: “nessuna Dad potrà mai sostituire il rapporto umano e la relazione tra docente ed alunni” (4.43; key_015877), “questa modalità è stata necessaria in questo periodo ma non potrà mai sostituire la vera didattica, che per adempiere pienamente al suo compito si può attuare solo e soltanto in presenza” (4.43; key_014717).

In termini generali, viene riportata la mancanza di una relazione fisica, determinante per qualificare l'esperienza di insegnamento-apprendimento: “questo modo di fare lezione potrà essere stimolante, arricchire e diversificare l'insegnamento ma non potrà mai sostituire la didattica in presenza, fatta di incontro di persone, di sguardi, silenzi, scambi ed esperienze che la rete non potrà mai “far fare” ai ragazzi” (4.43; key_015784). Tuttavia, dalle evidenze emerge la possibilità di avvalersi della DAD come supporto e integrazione: “la Dad può integrare ma non sostituire la didattica frontale” (4.43; key_015422), evidenziando come alcuni elementi possano concorrere a migliorare anche l'esperienza in aula: “nonostante le difficoltà iniziali, la DAD mi ha permesso di migliorare ed approfondire le mie conoscenze sulla didattica innovativa, strumenti tecnologici e ne farò tesoro in futuro, anche quando si ritornerà a svolgere la didattica in presenza” (3.38; key_016041), e ancora: “sarebbe auspicabile integrare le due didattiche per valorizzare al meglio i punti di forza dell'una e dell'altra e per guidare gli alunni ad un uso consapevole e critico delle TIC” (3.37; key_015415).

In questo senso sono state esplorate le evidenze della categoria 3, in cui sono presenti riferimenti all'introduzione di nuovi strumenti e strategie didattiche, che hanno portato a risultati positivi inattesi, tra cui la possibilità di personalizzare maggiormente la didattica e progettarla in maniera flessibile. Per alcuni insegnanti la DAD si è tradotta in un'occasione per migliorare le proprie conoscenze e competenze professionali, riuscendo quindi, con resilienza ed adattabilità, ad avvalersi di una situazione problematica per autovalutarsi e guardare al futuro: “grazie all'emergenza ho dovuto rimodulare il mio approccio didattico e ho acquisito nuove competenze tecnologiche e metodologiche” (3.33; key_015373); “è stata un'occasione per imparare nuovi modi di insegnare e per mettersi in discussione. Un notevole passo avanti. Riascoltando le mie videolezioni, mi sono accorta di alcuni aspetti del mio modo di insegnare che dovevano essere corretti per poter essere più efficaci. Ho potuto realizzare una didattica che è risultata un beneficio per tutti gli alunni, per i più brillanti e per quelli con più difficoltà” (3.33; key_010642). I docenti riconoscono che proprio la situazione di complessità e incertezza ha permesso di mettere in campo risorse nuove, di cui precedentemente si era perlopiù diffidenti: “abbiamo imparato strategie e conosciuto strumenti che non avremmo mai avuto il coraggio di usare se non fossimo stati costretti dall'emergenza”, “mi ha fatto apprezzare la possibilità di utilizzare materiali multimediali che prima non sempre riuscivo a coordinare con lo svolgimento della lezione frontale” (3.33; key_015051). Si evidenziano anche manifestazioni di sorpresa da parte dei docenti che dichiarano che alcuni risultati hanno superato le loro aspettative, modificando in parte i loro pregiudizi: “l'esperienza della DaD è stata meno negativa di quello che mi sarei aspettata all'inizio del percorso. Ha permesso ad alcuni di esprimersi con modalità “nuove” che hanno messo in campo creatività e competenze non sfruttate a pieno nella didattica tradizionale” (3.33, 3.35; key_015218); “è stato un arricchimento sia professionale che umano. Nel complesso i miei alunni mi hanno sorpreso per creatività e impegno” (3.35; key_012093).

In termini di strategie possibili da attuare a distanza, i docenti rilevano diverse possibilità che si possono sintetizzare con flessibilità organizzativa e maggiore capacità di analizzare e rispondere alle esigenze individuali: “la possibilità di lavorare nel pomeriggio con piccoli gruppi di studenti che necessitano di un supporto nello studio. La possibilità di organizzare e rendere flessibili gli orari di lezione, considerando le particolari esigenze della classe (per esempio se la classe mostra difficoltà nell'apprendimento di alcune conoscenze/competenze, poter raddoppiare l'orario di lezione settimanale). La possibilità di dare maggiore spazio al dialogo a ciascun alunno, fissando incontri pomeridiani anche con i genitori. In sostanza, il sistema tradizionale di scuola non permette la flessibilità di orari che invece dovrebbe essere alla base di

qualsiasi buona pratica della didattica inclusiva” (3.32; key_012228). In termini di inclusione, le evidenze narrano esperienze in alcuni casi divergenti tra chi sostiene che la DAD alimenti le disuguaglianze e chi invece ha potuto osservare dei miglioramenti, dettati anche dall’adattabilità di alcuni strumenti: “mi ha colpito come molti ragazzi con il sostegno hanno fatto grandi progressi e si sono impegnati tantissimo... a dimostrazione che forse nella didattica in presenza manca ancora qualcosa per garantire loro un ambiente di apprendimento veramente adeguato alle loro necessità” (3.32, 3.35, 3.36; key_011270); “molti studenti che in classe erano silenziosi e intimiditi dal gruppo, nella DAD hanno mostrato coraggio perché non esposti al giudizio, occhio della classe e viceversa; alunni ADHD hanno mostrato più disponibilità ed attentività, considerando le opportunità offerte dalle TIC; l’alunno ipovedente ha potuto modificare la struttura rigida del compito sul libro tradizionale ingrandendo o diminuendo la scrittura potenziandone le sue capacità e riuscendo in autonomia a lavorare con soddisfazione; alunni con DSA con la lettura immersiva e altri strumenti che li aiutano nel lavoro ecc.” (3.32, 3.35, 3.36; key_013123).

Al fine di operare un confronto tra quanto rilevato nell’analisi qualitativa e quanto emerso dall’analisi quantitativa dalle domande a risposta chiusa del questionario, si è deciso di analizzare la sezione rivolta alle strategie utilizzate dai docenti durante la DAD. Il riferimento, anche in questo caso, è all’unità del Lazio. Nella Figura 2 vengono riportate le medie, in una scala di frequenza da 1 a 5, che testimoniano come le strategie più frequentemente utilizzate siano state: la trasmissione ragionata di materiali (4,4), la spiegazione in presenza (ossia con lezioni in sincrono) (4,2) e l’intervento successivo alla spiegazione (4). Sembrerebbe quindi che nella prima fase emergenziale, i docenti si siano avvalsi prevalentemente di pratiche didattiche consolidate, già ampiamente utilizzate nella quotidianità (Lucisano, 2020a). Tuttavia, in una prospettiva futura di miglioramento dell’esperienza, sarebbe opportuno esplorare anche alcune strategie che risultano avere medie più basse, ad esempio le attività laboratoriali e di gruppo, al fine di verificarne l’efficacia sui risultati di apprendimento degli studenti a distanza. Sebbene in una fase emergenziale non siano state prese in considerazione, potranno essere infatti oggetto di formazione dei docenti.

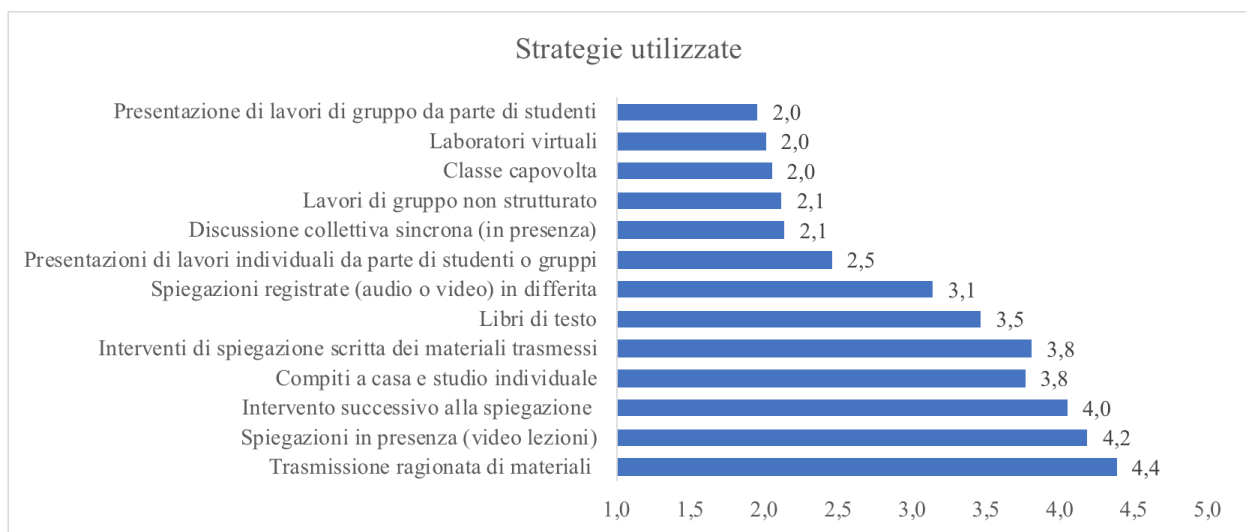


Figura 2: Strategie utilizzate dai docenti nel periodo di DAD (medie regione Lazio)

3.4 Riorganizzazione dell’ambiente e delle pratiche di lavoro

In relazione alla riorganizzazione dell’ambiente e delle pratiche di lavoro, dall’analisi delle evidenze è possibile rilevare, tra gli aspetti positivi, un riconoscimento dell’importanza di avvalersi della rete di colleghi per attivare nuove forme di collaborazione. Consolidare pratiche di Leadership Educativa Diffusa (Domenici & Moretti, 2011; Moretti, 2020) sia degli insegnanti e delle figure di sistema sia con le famiglie è oggi ancor più necessario, trovandosi ad operare anche a distanza e in maniera individuale. Per affrontare situazioni di incertezza, infatti, il confronto e la condivisione dei processi è indispensabile per garantire la qualità dell’offerta formativa: “all’inizio ero spaventata e disorientata (...) Ho studiato i tutorial del nostro animatore digitale caricati sul sito della scuola, ho appreso nozioni anche da internet. Così ho iniziato ad

usare powerpoint, screencast o matic, video lezioni caricate su web con l'invio del link in piattaforma e su whatsapp. Sono stata in continuo collegamento con le colleghe, non sono mancati momenti di sconforto ma abbiamo capito che ora più che mai dobbiamo lavorare in sinergia per andare avanti e raggiungere con successo gli obiettivi prefissati" (1.11, 1.14; key_000207). Dalle testimonianze degli insegnanti risulta come, proprio in questa situazione, la capacità di attivare legami con diverse figure può risultare strategico: "secondo me in una situazione di questo tipo sono fondamentali una collaborazione e un confronto frequenti non solo tra colleghi di classe ma anche tra insegnanti della stessa interclasse e anche tra interclassi diverse per una riflessione su modalità di organizzazione, proposta delle attività, valutazione. Procedere in modalità troppo diverse e a volte anche discordanti, senza uno scambio di idee e risorse può rendere anche più complicata l'organizzazione e lo svolgimento di questo tipo di didattica così particolare" (1.14; key_015057). La percezione rispetto ai risultati raggiunti risulta essere positiva e, da un primo bilancio, anche migliore rispetto alle tradizionali modalità di confronto: "molto importante è la cooperazione e la condivisione tra colleghi. In presenza non eravamo mai riuscite a trovare possibilità per uno scambio così fattivo. La contaminazione tra docenti di 6 sezioni (un plesso) ha portato a risultati ottimi, difficili da ottenere singolarmente. Ed è stato anche un modo di offrire alle famiglie e ai bambini un'idea di gruppo collaborativo e rassicurante. Tutte le maestre della scuola si sono occupate di tutti i bambini, senza trascurare le specificità delle proprie sezioni" (1.14; key_005194).

Quindi, un aspetto che dall'analisi tematica è emerso come caratterizzante l'esperienza di DAD, riguarda le diverse forme di collaborazione che sono state attivate per progettare e sviluppare al meglio l'offerta formativa a distanza. Dalle narrazioni dei docenti sembrerebbe infatti che, in alcuni casi, le circostanze abbiano favorito un confronto critico e costruttivo, che ha permesso al singolo di mettere in campo le proprie competenze, e alla comunità di rafforzarsi nell'affrontare insieme l'emergenza. Ovviamente questo aspetto non può essere generalizzabile perché sappiamo che, a fronte di esperienze positive di unione e collaborazione, sono state riscontrate anche molte criticità in contesti in cui le figure non sono riuscite a coordinarsi per perseguire gli obiettivi prefissati. Allargando lo sguardo, è interessante analizzare anche il dato quantitativo che fa emergere con quali attori è stato possibile confrontarsi maggiormente. Dalla Figura 3 risulta come la collaborazione più diffusa ha riguardato il Team/Consiglio di classe/sezione (3,8) a seguire dal Coordinatore di classe (3,6) e dai colleghi della stessa disciplina o dipartimento (3,5). La necessità di rispondere immediatamente all'emergenza sembra non aver dato il tempo di prevedere il coinvolgimento di esperti esterni, tra cui le università o i formatori, (1,8) e di contattare esperti attivati tramite rapporti personali (1,6). In una prospettiva futura si auspica che queste nuove forme di collaborazione attivate possano essere mantenute, anche avvalendosi degli strumenti digitali di comunicazione che sembrano averne favorito il consolidamento. In quest'ottica una funzione strategica potrebbe essere rappresentata dagli esperti esterni, al fine di rafforzare le competenze e i processi organizzativi della comunità scolastica.

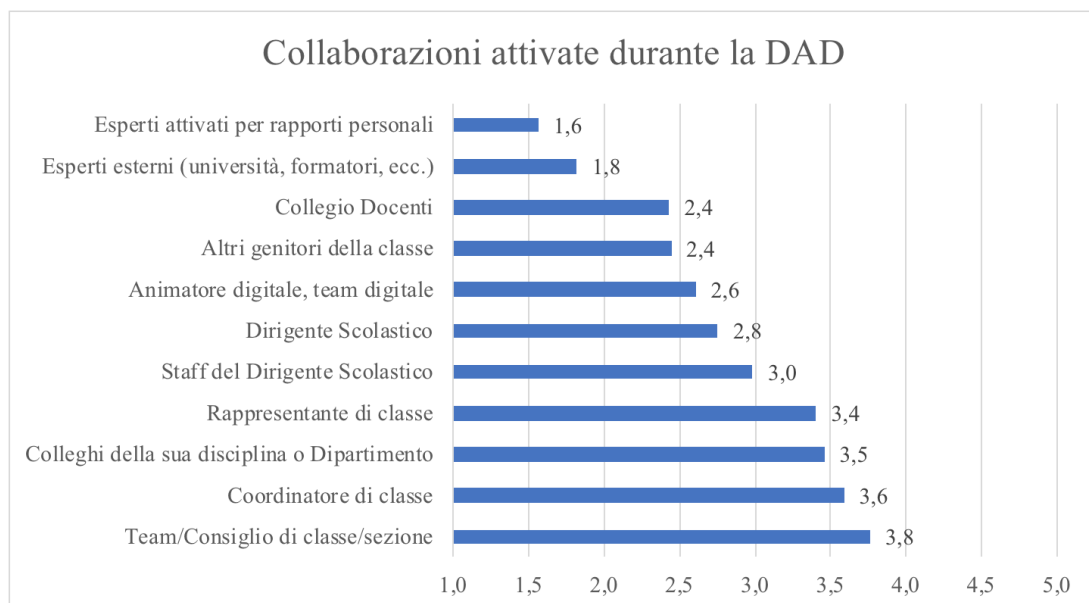


Figura 3: Collaborazioni attivate durante la DAD (medie regione Lazio)

Concentrandosi sulle prospettive future, l'auspicio dei docenti è di non dimenticare quanto appreso in una circostanza straordinaria, che ha consolidato la relazione scuola-famiglia: “credo che sia necessario ed importante non perdere quanto acquisito in questo periodo di autoformazione e di sperimentazione personale e di team di nuove opportunità e strategie d'intervento. Ora che le famiglie (la maggior parte) hanno ripreso in mano l'educazione e la formazione dei propri figli, è fondamentale continuare a procedere insieme per dare nuova vita ad una scuola che era da anni in profonda sofferenza” (3.38; key_012162). Dalla lettura delle evidenze, ciò che può essere considerato un *fil rouge* dell'improvvisa esperienza di DAD, è la scarsa o non adeguata formazione percepita del corpo docente e l'impegno di molti in attività di autoformazione e formazione tra pari. Risulta quindi necessaria la progettazione di una formazione sistematica e continua, che possa assicurare a tutti le competenze sia tecnologiche sia didattiche per affrontare con maggiore consapevolezza situazioni di emergenza e, più in generale, possa migliorare la qualità della didattica in presenza e a distanza: “è stato alquanto difficile l'approccio a tale modalità perché improvvisa e non suffragata da idonea preparazione preventiva” (1.13; key_000408); “formazione, formazione, manca a tutti i livelli. La renderei obbligatoria prima di avviare una qualsiasi attività. Abbasso lo slogan armiamoci e partite” (1.13; key_012174); “formazione a pioggia sulla DAD per gli insegnanti e sull'uso agli studenti che dovrebbe continuare nel quotidiano anche dopo la ripresa in presenza” (1.13, 3.38; key_012548).

A seguito dell'analisi dei dati qualitativi e quantitativi, rilevati nell'ambito dell'indagine nazionale SIRD sulla DAD, sembrano quindi delinearsi alcuni aspetti ricorrenti in termini di riprogettazione. In ambito didattico emerge la necessità di garantire una formazione specifica e continua per introdurre in modo consapevole le tecnologie nella didattica, in linea anche il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale). Contribuire a sviluppare le competenze digitali negli studenti, infatti, non serve solo a raggiungere obiettivi di cittadinanza attiva ma anche ad amplificare le potenzialità dell'intero sviluppo umano (Di Donato et al., 2021). L'esperienza di Didattica a Distanza in situazione emergenziale ha permesso di individuare le strategie didattiche migliori per implementare percorsi inclusivi e personalizzati, avvalendosi delle nuove tecnologie. L'alta flessibilità e l'adattabilità degli strumenti ha avviato una riflessione sulla possibilità di rimodulare e riprogettare tempi e spazi di apprendimento. A partire dalle evidenze di ricerca e dalle esperienze didattiche vissute dai docenti nel periodo di pandemia, sarebbe quindi opportuno valorizzare quanto emerso per condividere con i docenti, nell'ambito di percorsi di formazione, le modalità per consolidare una didattica di tipo laboratoriale, tramite architetture di apprendimento cooperativo ed esplorativo.

4. Riflessioni conclusive

La situazione emergenziale ha rappresentato per la scuola un'esperienza importante, in particolare in relazione all'uso di tecniche. Parliamo infatti di tecniche e non di tecnologia. Con tecnologia, nel significato etimologico, si intende discorso sulla tecnica. In merito ai discorsi sulla tecnica la scuola è seconda solo ai commentatori. Quanto all'uso intelligente della tecnica, sia i commentatori sia la scuola, fanno un grande risparmio. La *tecné*, nel racconto di Protagora, fu sottratta da Prometeo (quello che pensa prima) ad Atena, insieme al fuoco che fu rubato ad Efesto, dopo il disastro provocato da suo fratello Epimeteo (quello che pensa dopo). Epimeteo, avendo distribuito a tutte le specie le facoltà in modo che non si estinguessero, aveva dimenticato l'uomo che, secondo il mito, era indifeso e incapace di sopravvivere. Non ha pelliccia, non ha artigli, i suoi sensi funzionano ma non sono particolarmente sviluppati, i suoi piedi non gli consentono di camminare perché la pelle è troppo fragile. «Attraverso la tecnica, articolò la voce con parole, e inventò case, vestiti, calzari, giacigli e l'agricoltura¹» (Paltone, 388/1971a). La *tecné* che è insieme arte e capacità di usare strumenti, tuttavia, nel mito, si rivelò un regalo a doppio taglio, perché gli uomini, non conoscendo la politica, usavano gli strumenti contro altri uomini rischiando di nuovo l'estinzione. Per questo Zeus preoccupato per il destino degli umani «inviò Hermes per portare agli uomini rispetto e giustizia [la politica], affinché fossero fondamenti dell'ordine delle città e vincoli d'amicizia²» (Paltone, 388/1971a).

La tecnica è dunque lo strumento con cui gli uomini hanno modo di realizzare interazioni con l'am-

1 Platone, *Protagora*, 322.

2 *Ibidem*.

biente e con gli altri uomini. Gli strumenti delle diverse tecniche non sono separati dal loro uso e da chi li usa, servono per degli scopi e si apprendono usandoli per i fini ai quali sono destinati. Nell'esperienza pandemica, la tecnica ci ha consentito di mantenere relazioni in un momento in cui sarebbero state impossibili. Ma ciò che manca al discorso sulle tecniche è proprio il loro uso finalizzato, che solo contiene gli elementi per valutarne punti di forza e rischi e per acquisire la consapevolezza del nostro profondo legame con loro. Non che molti insegnanti non avessero utilizzato cellulari e computer nella loro vita privata, ma gli scopi erano diversi. La presa di coscienza del rapporto tra me, i miei occhiali, ma anche le mie mani e il mondo, è fondamentale.

In realtà nella storia occidentale, la separazione tra soggetto e oggetto e il confinamento del soggetto nell'anima – con una costante svalutazione del corpo – ha prodotto un sistema formativo che si rivolge prevalentemente alle menti dei giovani e spesso trascura i loro stessi strumenti: i sensi, la motricità, la dimensione pratica delle esperienze. A cento anni dal convegno di Calais, non possiamo che constatare che gli obiettivi della lega internazionale sono in larga parte disattesi. Non di rado si sente dire da alcuni insegnanti che uno studente non è scolarizzato perché non riesce a stare seduto ad ascoltare per alcune ore. La didattica a distanza, per certi versi, offre una situazione ideale per questa forma di insegnamento: in video ci sono solo le teste e non gli studenti interi, chi fa rumore o disturba può essere silenziato da chi gestisce la lezione con un click, senza bisogno di raggiungere il suo interesse.

Tornando al tema del nostro lavoro, quello della valutazione dell'esperienza, è utile riprendere una riflessione che Platone, nella parte finale del Fedro, fa svolgere a Socrate attraverso il racconto del mito di Theuth. Theuth è il dio egizio della luna, della sapienza, della scrittura, della magia, della misura del tempo, della matematica e della geometria. Nel racconto il dio si reca dal Faraone per proporgli alcune nuove tecniche che avrebbero portato fortuna al suo popolo, tra queste raccomanda la scrittura: «questa conoscenza, o re, renderà gli egiziani più sapienti e più capaci di ricordare, perché con essa si è ritrovato il farmaco della memoria e della sapienza³» (Platone, 370/1971b). Ma il Faraone è perplesso e ritiene di dover valutare la tecnica proposta: «ingegnossissimo Theuth, c'è chi è capace di creare le arti e chi è invece capace di giudicare quale danno o quale vantaggio ne ricaveranno coloro che le adopereranno⁴» (Platone, 370/1971b). Il Faraone esprime il pensiero di Platone che della scrittura era preoccupato: «la scoperta della scrittura avrà per effetto di produrre la dimenticanza nelle anime di coloro che la impareranno, perché fidandosi della scrittura si abitueranno a ricordare dal di fuori mediante segni estranei, e non dal di dentro e da se medesimi⁵» (Platone, 370/1971b).

Ogni tecnica produce progresso, ma anche alcune perdite. Ciò è evidente in un tempo in cui abbiamo depositato nel cellulare la memoria dei numeri di telefono e presto non sapremo più raggiungere casa senza il navigatore. Il coltello della tecnica è affilato e proprio perché affilato contiene dei rischi.

Ancora più utile alla nostra riflessione è l'argomento che il Faraone usa contro la scrittura come veicolo di Sapienza: «della sapienza, poi, tu procuri ai tuoi discepoli l'apparenza e non la verità: infatti essi, divenendo per mezzo tuoi *uditore di molte cose senza insegnamento*, crederanno di essere conoscitori di molte cose, mentre come accade per lo più, in realtà, non le sapranno; e sarà ben difficile discorrere con essi, perché sono diventati portatori di opinioni invece che sapienti⁶» (Platone, 370/1971b). In questo passo Platone coglie un rischio che è ancora più evidente: quello di essere fruitori e utilizzatori della rete senza insegnamento, che contiene il pericolo di essere travolti dal rumore, dalle voci, di essere portatori di opinioni e non sapienti.

La pandemia ci ha costretto a scoprire che eravamo utilizzatori di tecniche molto sofisticate, ma senza insegnamento; ci ha costretto a verificarne le potenzialità attraverso l'uso, a scoprire che molti limiti non erano nella tecnica, ma nel nostro modo di pensare la didattica. Anche chi era abituato ad una didattica attiva, si è trovato a *usare la tecnica senza insegnamento*, e spesso senza avere nel tempo avuto la necessaria cura degli strumenti utili per realizzare i propri obiettivi. I contadini sapevano che ogni sera era indispensabile arrotare la falce con la pietra per il lavoro del giorno successivo. Noi non eravamo pronti: le nostre falci non tagliavano, i nostri computer non sempre erano adeguati, le reti non tenevano. Ma nonostante

3 Platone, *Fedro*, 274e-275a.

4 Ivi, 274c-275b.

5 *Ibidem*.

6 *Ibidem*.

tutto, l'esperienza diretta, a chi ha voluto farne tesoro, ha insegnato molto, ha suscitato entusiasmo, ha fatto intravedere soluzioni e prospettive che consentiranno di qualificare la didattica. In questo senso la ricerca empirica ha il compito di diffondere gli esiti dell'esperienza vissuta e di sottolinearne i punti di forza e le criticità, al fine di individuare da una parte gli aspetti da valorizzare e dall'altra gli elementi di cui essere consapevoli per affrontare al meglio situazioni di incertezza e di complessità. La formazione continua e sistematica dei docenti svolge un ruolo strategico che consentirà in futuro di essere preparati non solo ad utilizzare le tecniche, ad integrarle nella didattica, ma soprattutto di conoscere e saper applicare strategie per avvalersene in modo sapiente. Sia i docenti potranno quindi servirsi con maggiore consapevolezza della *tecnè*, sia gli studenti, nativi digitali, potranno essere formati a un utilizzo delle tecniche che sia responsabile e orientato a sfruttare a pieno le potenzialità delle stesse, andando oltre il mero utilizzo del mezzo per godere meglio del fine.

Una scuola che si rispetti deve essere un luogo in cui gli studenti fanno esperienze nell'uso degli strumenti, imparano a conoscerne la forza e i rischi, dall'uso delle mani e dei sensi, ai microscopi, alle provette, agli attrezzi per la ginnastica e persino ai computer.

Una scuola che vuole preparare al lavoro deve far fare agli studenti esperienza delle tecniche più avanzate nei diversi settori produttivi, non solo nelle ICT. Questo vuol dire scuole dotate di laboratori di avanguardia e non di attrezzature obsolete. E l'insegnamento delle tecniche deve essere il luogo per riscoprire un corretto rapporto tra noi e la realtà che ci circonda e la responsabilità che il disporre di tecniche sempre più potenti comporta.

Perché, come dice Pirsig (1988) contestando i suoi amici John e Silvia che con atteggiamento romantico sono allergici alle tecnologie, «penso solo che la fuga dalla tecnologia e l'odio nei suoi confronti portino alla sconfitta. Il Buddha, il divino dimora nel circuito di un calcolatore o negli ingranaggi del cambio di una moto con lo stesso agio che in cima alla montagna o nei petali di un fiore. Pensare altrimenti equivale a sminuire il Buddha – il che equivale a sminuire se stessi» (p. 28).

Riferimenti bibliografici

- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
- Ardizzoni, S., Bolognesi, I., Salinaro, M., & Scarpini, M. (2020). Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare. *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 71-79). Bologna: Alma Mater Studiorum Università di Bologna.
- Batini, F., Barbisoni G., Pera E., Toti G., Sposetti P., Szpunar G., Gabrielli S., Stanzione I., Dalledonne Vandini C., Montefusco C., Santonicola M., Vegliante R., Morini A.L., & Scipione L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell'indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12(2), 47-71.
- Batini, F., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2021). La parola alle e agli insegnanti. Prima analisi di categorie e sottocategorie delle risposte qualitative al questionario SIRD. In SIRD, AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 100-159). Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Belardinelli, M. (2020). Portare la scuola a casa. *IUL Research*, 1(1), 167-175. URL: <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/52/72> (accessed on 19th March 2021).
- Biffi, E. (2021). Pensare la sostenibilità in tempi di pandemia: contributi e sfide dalla ricerca educativa. *formazione & insegnamento*, 19(1), 48-59. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_04.
- Capperucci, D. (2020). Didattica a distanza in contesti di emergenza: le criticità messe in luce dalla ricerca. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>.
- CENSIS (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi*. Roma: Censis.
- Di Donato, D., Stanzione, I., Cecalupo, M., & Bortolotti, I. (2021). Digital training in the teaching profession and well-being at work: which elements and which relationships?. *ICERI2021*, 5481-5486. Doi: 10.21125/iceri.2021.1242.
- Di Nunzio, D., Pedaci, M., Pirro, F., & Toscano, E. (2020). *La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e*

- lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19. *Fic-Cgil*. Roma: Fondazione Giuseppe Di Vittorio. URL: https://www.fondazionedivittorio.it/sites/default/files/content-attachment/Ricerca%20DAD_FD-V-WP-2-2020.pdf (accessed on 19th March 2021).
- Domenici, G. (2020). Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (21), 11-24.
- Domenici, G., & Moretti, G. (Eds.), (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Roma: Armando.
- Ferritti, M. (2020). Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza, *Sinapsi*, 10(3), 64-76. URL: http://oa.inapp.org/bitstream/handle/123456789/823/INAPP_Ferritti_Scuole_chiuse_classi_aperte_Sinapsi_3_2020.pdf?sequence=3 (accessed on 19th March 2021).
- Gale, N.K., Heath G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 1-8. URL: <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/13/117> (accessed on 19th March 2021).
- Girelli, C. (2020). La scuola e la didattica a distanza nell'emergenza Covid-19. Primi esiti della ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) in collaborazione con le associazioni degli insegnanti (AIMC, CIDI, FNISM, MCE, SALTAMURI, UCIIM). *RicercaAzione*, 12(1), 203-208. URL: <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/10/1.-Claudio-Girelli-Esperienze-e-riflessioni1.pdf> (accessed on 19th March 2021).
- INAPP (2021). La scuola in transizione: la prospettiva del corpo docente in tempo di covid 19. *Inapp, Policy Brief*, 22. URL: <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/812> (accessed on 19th March 2021).
- ISTAT (2019). *Cittadini e ICT*. Roma: Istat.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020062805>.
- Loziak, A., Fedáková, D., & opková, R. (2020). Work-related Stressors of Female Teachers During Covid-19 School Closure. *Journal of Women's Entrepreneurship and Education*, (3-4), 59-78. <https://doi.org/10.28934/jwee20.34>.
- Lucisano, P. (2020a). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Lucisano, P. (2020b). La ricerca educativa, le emergenze e l'arte di educare. *Giornale Italiano di Ricerca Didattica*, 13(24), 9-12.
- MIUR (2020). *Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata* (Allegato A del Decreto recante "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39") URL: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f (accessed on 19th March 2021).
- Moretti, G. (2020). Sviluppo del processo di autonomia scolastica e promozione della leadership educativa. *Nuova Secondaria*, 37(1), 170-179.
- Moretti, G. & Morini, A.L. (2021). Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia. In V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo & E. Zizioli (Eds.), *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19*, (pp. 45-57). Roma: Roma TrE-Press.
- Murgatroid, S. (2020). *COVID-19 and Online Learning*. URL: <https://teachonline.ca/about-us/newsroom/online-learning-news-august-5-2020> (accessed on 19th March 2021).
- OECD (2020). The regional digital divide. In OECD, *Regions and Cities at a Glance 2020*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5d188b52-en>.
- Pirsig, R. M. (1988). *Lo zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*. Milano: Adelphi.
- Platone (1971a). *Protagora* (F. Adorno, Trad.). Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata intorno al 388 a.C.).
- Platone (1971b). *Fedro* (P. Pucci, Trad.). Bari: Laterza. (Opera originale pubblicata intorno al 370 a.C.).
- Save the Children (2020). *La scuola che verrà: attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. URL: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-scuola-che-verra> (accessed on 19th March 2021).
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education insights from education at a glance 2020*. URL: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020>. Pdf (accessed on 19th March 2021).
- SIRD (2021). AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce-Brescia: PensaMultiMedia.