



8

Collana Psychology  
& Education

# DIDATTICA A DISTANZA E DIDATTICA EMERGENZIALE

LE RAGIONI DI UN  
EQUIVOCO CONCETTUALE  
(TEORICO-OPERATIVO)

Massimiliano Smeriglio  
Nazarena Patrizi



RomaTiE-Press  
2022



Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. L. MALLIA, F. LUCIDI, *Dopare il corpo, dopare la mente...*, 2016
2. N. PATRIZI, V. BIASI, *Bullismo e Cyberbullismo a scuola. Fenomenologia, evidenze empiriche, interventi educativi*, 2017
3. M. FIORUCCI, V. BIASI (a cura di), *Forme contemporanee del disagio*, 2018
4. G. MORETTI, M. FIORUCCI (a cura di), *Il tutor dei docenti neoassunti*, 2019
5. C. LA ROCCA, *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi, narrare, condividere, includere in epoca digitale*, 2020
6. S. NIRCHI, *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-Learning*, 2021
7. G. DOMENICI, *Didattiche e didattica universitaria*, 2022

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA TRE  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

# DIDATTICA A DISTANZA E DIDATTICA EMERGENZIALE

LE RAGIONI DI UN  
EQUIVOCO CONCETTUALE  
(TEORICO-OPERATIVO)

Massimiliano Smeriglio  
Nazarena Patrizi

8

Collana Psychology & Education



*Roma TrE-Press*  
2022



*Direzione:*

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”

*Comitato scientifico:*

Valeria Biasci, Università “Roma Tre”; Giuseppe Carrus, Università “Roma Tre”; Giuseppina Castellana, Università “Roma Tre”; Lucia Chiappetta Cajola, Università “Roma Tre”; Gaetano Domenici, Università “UniCamillus”; Anna Maria Ciraci, Università “Roma Tre”; Concetta La Rocca, Università “Roma Tre”; Fabio Lucidi, “Sapienza” Università di Roma; Piero Lucisano, “Sapienza” Università di Roma; Massimo Margottini, Università “Roma Tre”; Giovanni Moretti, Università “Roma Tre”; Michele Pellerey, Università Pontificia Salesiana; Antonella Poce, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia; Giovanni Maria Vecchio, Università “Roma Tre”; Bernardo Hernandez Ruiz, Professor cattedratico, Università de la Laguna, Spagna; Jaap Scheerens, Professor Emeritus, University of Twente, Olanda

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e grafica: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito [mosquitoroma.it](http://mosquitoroma.it) **MOSQUITO**.

*Caratteri tipografici utilizzati:*

Adam, Chalet Comprime Milan Eighty, Minion Pro (copertina e frontespizio)  
Adobe Garamond Pro, Symbol Regular (testo)

*Edizioni: Roma TriE-Press©*

Roma, settembre 2022

ISBN: 979-12-5977-107-0

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-Press©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma



## *Regolamento della Collana*

### Psychology & Education

#### I. Denominazione

1. È istituita la collana *Psychology & Education* per le Edizioni Universitarie di Roma Tre all'interno del progetto di Ateneo Roma TrE-Press.

2. I volumi sono pubblicati in formato digitale (e-book) sulla piattaforma Roma TrE-Press. Al formato elettronico si affianca la possibilità della tradizionale pubblicazione a stampa attraverso lo strumento della stampa su richiesta (print on demand).

#### II. Finalità

The *Psychology & Education* series has aimed to be an inclusive central repository for high quality research reports, reviews, theoretical and empirical articles.

The Series serves as a scientific forum for theoretical and empirical studies of psychological, issues with applications in different educational context.

The *Psychology & Education* series aims to: promote and develop research in psychological and educational field; promote scientific reflection on psycho-socio-educational research methodologies, with particular reference to empirical-experimental research; disseminate and discuss the results of quantitative and qualitative studies in the field as well as offer scientifically high profile material to those young researchers or teachers who have to base their work on solid up-to-date knowledge.

The Series takes manuscripts written in Italian or English into consideration for publication, along with abstracts (250 words) and Title in English and Italian.

Qualified empirical and theoretical contributions are accepted.

The accepted contributions focus on the following theme areas:

- Basic research on affective and cognitive processes, and on personological lines
- History and methodology of psychological research
- Psychological components of educational research
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Social interaction processes at the individual, group and societal level
- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Developmental Psychology

- Relations between the social and pshysical enviroment and human behaviour Psychology of Education
- Development Psychology
- Clinical Psychology
- Methodology of educational research
- Empirical-experimental didactic research
- Educational technologies and distance education
- Life-long learning and on-going training
- Curriculum theory and disciplinary didactics
- Learning difficulties and disabilities
- Sociology of education and Methodology of social sciences.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.  
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei Referee.

## Indice

Introduzione di <i>Gaetano Domenici</i>	11
Capitolo 1	13
La DaD ai tempi della pandemia da Covid-19	
1. La formazione a distanza: DaD	14
2. La didattica emergenziale	21
Capitolo 2	27
Didattica a distanza e didattica emergenziale. La situazione in Europa	
1. Il contesto	27
2. Il contributo delle istituzioni comunitarie	27
3. L'apprendimento a distanza in Europa	32
4. Gli effetti della pandemia sulle persone in formazione	34
4.1 <i>Impatto psico-emotivo e salute mentale</i>	34
4.2 <i>Learning loss e rendimento scolastico</i>	37
4.3 <i>Disparità socioeconomica e divario digitale</i>	39
Capitolo 3	49
La situazione nel contesto planetario	
1. Il panorama mondiale	49
2. Le differenze sub regionali	50
3. L'impatto sugli studenti	52
4. La perdita di apprendimento	55
5. Disuguaglianza sociale ed economica	58
6. Le conseguenze per gli insegnanti	60
7. La questione di genere	63
8. Le azioni da intraprendere	64
Capitolo 4	77
Didattica a distanza: la ricerca durante la pandemia	
1. Uno sguardo d'insieme	77
2. DaD: docenti e studenti a confronto	78
Capitolo 5	85
La formazione a distanza: l'esperienza concreta di Roma Tre	
1. Il contesto generale	85
2. La FaD come e perché	86

Capitolo 6	95
La Didattica integrata al servizio del cittadino europeo	
1. La situazione post-pandemica. Il punto da cui partire	95
2. La didattica integrata come prospettiva formativa	96
3. Le linee guida del governo italiano.	98
4. Il Parlamento europeo al lavoro	98
5. Blended learning	101

## Introduzione

Gli effetti prodotti dalla pandemia causata dal Covid-19, anche sul piano dell'apprendimento scolastico in tutto il mondo, sono stati drammatici. La chiusura delle strutture educative per periodi molto lunghi ha privato decine e decine di milioni di studenti da esperienze formative formali di grande rilievo nella strutturazione di saperi e conoscenze utilizzabili per apprendere ulteriori conoscenze in forma autonoma, e per lo sviluppo della sfera emotiva e affettiva individuale nonché delle relazioni interpersonali, sociali.

Il deficit educativo pur generalizzato ha però assunto dimensioni assai differenziate a seconda della diffusione nei diversi Paesi, e all'interno di ciascuno di essi nelle diverse aree territoriali e geografiche, di una cultura didattica e di una disponibilità di risorse procedurali-organizzative, tecnico-materiali nel campo dei processi di istruzione online.

La gamma del peso specifico formativo della deprivazione educativa dei diversi Paesi e dei diversi gruppi sociali è molto ampia. Laddove è stato possibile mettere in pratica una vera e propria formazione e/o didattica a distanza. I lockdown hanno prodotto prevalentemente un deficit leggero nel campo dell'istruzione, causando anche sul piano affettivo e della socialità problemi meno pesanti che nei casi di "ignoranza" di particolari metodologie didattiche e mancanza degli strumenti tecnologici – di scuole e famiglie – necessari per la formazione online.

L'impegno e l'abnegazione dei docenti e degli studenti, in questi ultimi casi, pur utili, non ha prodotto quegli effetti positivi che l'istruzione online ha invece generato. L'improvvisazione organizzativa e l'uso poco efficace dei mezzi non ha aiutato molto, così che la DaD è stata denotata e connotata negativamente da docenti, studenti e famiglie.

La confusione tra "didattica emergenziale" e "didattica online" ha finito col demonizzare quest'ultima. Non sempre e non tutti hanno considerato che quella emergenziale altro non era che l'uso di scelte improvvisate quasi sempre poco efficaci anche se in grado di far sentire molti a posto con la propria coscienza, con l'etica "professionale" propria di docenti, famiglie e studenti. Ciò ha prodotto il mancato sviluppo di conoscenze specifiche nell'uso delle TIC da parte dei docenti, uso che anche in situazioni didattiche "in presenza" può di fatto, realmente, non fittiziamente, far mettere in atto processi di individualizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento ormai indispensabili per innalzare la qualità dei processi e dei prodotti dell'istruzione. Ma permettere di dar corso, anche e soprattutto, il Recupero da parte di tutte le leve di studenti e dei privati – a causa della pandemia di una didattica emergenziale poco efficace – di quella cultura e quelle conoscenze indispensabili per raggiungere gli obiettivi formativi dei diversi livelli e ordini di scuola, per essere

cittadini consapevoli e attivi, critici e in grado di apprendere da ogni esperienza, magari autonomamente e per tutta la vita. Per non regredire persino a livelli conoscitivi pregressi. Con gli effetti che ben si conoscono sul piano individuale e sociale.

Ebbene, conoscere sulla base di indagini scientifiche quello che realmente è accaduto con i lockdown, in Italia, in Europa e altri Paesi del mondo, può diventare il sostegno più solido per scelte strategiche future, sia sul piano delle politiche economiche; sia sul piano dell'organizzazione dei processi educativi formali. E' questo l'intento ben riuscito degli autori di questo utile volume.

*Gaetano Domenici*

## Capitolo 1 La DaD ai tempi della pandemia da Covid-19

*Nazarena Patrizi*

Il 2020 è entrato tragicamente, e a pieno titolo, nella storia mondiale per la diffusione inattesa di un virus assai contagioso e letale, il Covid-19, che ha cambiato profondamente la geografia sanitaria, sociale, relazionale e formativa dei sette continenti.

Sarà da tutti ricordato come un anno spartiacque (il mondo pre e post Covid-19) caratterizzato e identificato da termini come: distanziamento sociale, dispositivi di protezione, didattica a distanza, isolamento.

Il mondo è cambiato, ha dovuto svestirsi di tutta una serie di routine, di tradizioni, di schemi formali consolidati. Ciò si è verificato tanto a livello sanitario ed economico, quanto a livello formativo: emblematico è il fatto che, per la prima volta dopo la fine della seconda guerra mondiale nel suo progressivo sviluppo, l'istruzione sperimenta un arresto su scala mondiale. Più di 290 milioni di studenti in tutto il mondo hanno subito un blocco delle attività di educazione formale diretta (OCSE, 2020).

Dobbiamo prendere atto che la sospensione delle esperienze scolastiche, come è facile intuire, non terminerà la sua azione deleteria con la ripresa delle attività formative (online e/o in presenza), ma farà sentire i suoi effetti negativi per molto, molto tempo ancora. Le ricadute è possibile immaginare che, non si limiteranno all'individuo, ma coinvolgeranno la quasi totalità delle forme organizzative della vita umana (Domenici, 2020).

La pandemia sta dunque, causando un arresto della crescita progressiva del livello di istruzione mondiale, che con fatica, negli ultimi quarant'anni era stata raggiunta e, considerata come un importante traguardo: la maggiore domanda d'istruzione su scala globale aveva conseguentemente prodotto incrementi significativi a livello socio-culturale ed economico, senza tralasciare l'impatto notevole registrato sul piano sociale e dei diritti umani.

Il Rapporto UNICEF (2020) *“Remote Learning Reachability”* ci fornisce dati interessanti rispetto alla chiusura degli istituti scolastici durante il primo lockdown, sostanziando empiricamente la preoccupazione per una “emergenza educativa globale”: per le scuole di ogni ordine e grado, lo stop della didattica ha coinvolto circa un miliardo e mezzo di studenti, 463 milioni dei quali, non avrebbero potuto usufruire di forme di e-learning in quanto sprovvisti di dispositivi digitali adeguati.

Ricordiamo infatti, che sul piano della didattica, la pandemia ha slatentizzato una serie di problematiche troppo a lungo sopite. Ogni istituzione scolastica, ha dovuto fare i conti con la rimodulazione delle risorse disponibili, intese

non solamente in senso puramente strumentale, ovvero in riferimento alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), ma anche e soprattutto, a livello didattico-valutativo (Murgatrottd, 2020).

La didattica online è entrata prepotentemente e improvvisamente nella quotidianità della maggior parte dei sistemi educativi senza che questi ultimi fossero stati precedentemente preparati per sostenere l'educazione digitale.

Con la didattica a distanza (DaD) cambiano gli spazi (non più aule, ma la residenza domestica); i tempi (sincroni e asincroni); gli strumenti (libri, carta e penna, vengono sostituiti da piattaforme digitali, chatt e file scaricabili).

A questo punto è essenziale chiarire che cosa si intende per didattica a distanza, capirne le origini e lo sviluppo, ma soprattutto attuare un confronto tra la DaD intesa in senso generale e la didattica emergenziale attuata durante il periodo pandemico.

## 1. La formazione a distanza: DaD

La natura stessa dell'emergenza pandemica ha portato ad una serie di misure contenitive non solo da un punto di vista sanitario ma anche, di riflesso, su tutto l'impianto educativo formale in vigore in quel preciso momento storico.

L'ambiente scolastico ha sempre rappresentato un luogo privilegiato di veicolazione di infezioni e virus, in particolare, per quel che concerne le modalità di contagio da Covid-19, gli spazi chiusi, la vicinanza fisica e la condivisione di uno stesso ambiente per più ore consecutive avrebbero potuto contribuire al moltiplicarsi delle casistiche.

Alla luce di ciò la chiusura delle scuole, a partire dai primi mesi del 2020, è sembrato essere un atto dovuto, come una delle possibili strategie di prevenzione non sanitarie attuabili per rallentare la corsa del Covid-19, e ridurre le occasioni di contagio.

In passato molti studi (Cauchemez et al., 2009; Haldar et al., 2007) hanno affrontato la tematica della relazione esistente tra lo sviluppo di patologie virali e la condivisione del medesimo ambiente per un tempo prolungato.

Secondo una ricerca condotta da Ferguson e collaboratori (2006) la chiusura della scuola durante il picco di una pandemia potrebbe ridurre il tasso di contagio, o la velocità di diffusione, del 40 %.

La durata dell'adozione della strategia di chiusura delle scuole sarà direttamente proporzionale sia alla gravità dell'infezione in atto, sia al suo grado di trasmissibilità (Haldar et al., 2007).

La chiusura potrebbe essere reattiva (quando i bambini o il personale della scuola iniziano a soffrire di una malattia) o proattiva (cioè prima di una sostanziale trasmissione nella scuola); la durata potrebbe variare da pochi giorni a qualche mese; e includere tutti i bambini e il personale ("school closure") o classi specifiche con il resto della scuola che rimane aperta ("class dismissal") (*ibidem*).

Cauchemez et al., (2009) hanno scoperto che la chiusura prolungata delle scuole durante una pandemia potrebbe ridurre il numero totale di casi del 13-17 % (18-23 %), mentre durante il picco dell'epidemia il tasso potrebbe arrivare al 39-45 % (47-52 %).

Per questo, a maggio 2020, le porte di tutti gli istituti scolastici di ogni ordine e grado in 146 Stati in tutto il mondo, risultavano chiuse. Seguendo la curva pandemica, un miliardo e mezzo circa di studenti in tutto il mondo, dall'esordio della pandemia, hanno dovuto interrompere la loro esperienza scolastica in presenza. Infatti, ogni governo, anche se in modo autonomo rispetto ai tempi e alle modalità di chiusura, ha dovuto optare per la medesima strategia contenitiva del virus, interrompendo l'erogazione della didattica tradizionale (UNICEF, 2020).

Gli studenti cinesi, giapponesi e iraniani, del Kuwait e del Qatar sono stati i primi a fermarsi, seguiti a poca distanza dalla Siria, dalla Giordania, dal Libano, dallo Stato di Palestina e da Israele.

La strada percorsa dal Covid-19 ha poi seguito una rotta da Est a Ovest, per cui, in successione, sono state chiuse le scuole in Europa: Italia, Irlanda, Grecia, Romania, Polonia, Danimarca, Austria, Slovenia, Repubblica Ceca, Croazia, Bosnia-Erzegovina e Svizzera. La Germania anche in mancanza di numero elevato di casi, ha comunque deciso di seguire la stessa direttrice di comportamento. La Spagna ha chiuso gli istituti progressivamente in tutte le regioni, così come la Francia e la Gran Bretagna. In seguito anche Russia e Sud America, si sono dovuti allineare, così come negli USA, sono state interrotte le lezioni in venti Stati, tra cui quelli di New York e della California; il Canada, invece, ha ritenuto opportuno il blocco in tutte le province. Le attività formative sono state poi sospese anche in sedici stati africani, tra cui Sudafrica, Marocco, Libia ed Egitto (*ibidem*).

L'UNESCO (2020) ha tradotto in numeri l'impatto del Covid-19 sull'educazione nel mondo, 1.576.873.546 studenti, il 90.1% del totale della popolazione studentesca, iscritti a vari livelli di istruzione (pre-primaria, primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore e terziaria), è stato interessato dalla sospensione delle attività didattiche.

In Italia la pandemia da Covid-19, prima a livello locale provinciale e/o regionale, poi su tutto il territorio nazionale, ha imposto la chiusura delle scuole e delle università. Questo tipo di intervento contenitivo però, è stato necessariamente sostituito, non solo nel nostro Paese, ma ovunque nel mondo, con una relativamente nuova modalità di insegnamento: la didattica a distanza, abbreviata con l'acronimo maggiormente utilizzato di DaD.

L'interruzione totale e prolungata di tutte le istituzioni educative e formative avrebbe condotto a conseguenze ancora più gravi su diversi piani, a partire da quello culturale fino ad arrivare a quello economico-sociale, la vasta portata del relativo deficit di apprendimento avrà inevitabilmente ricadute negative sui destini individuali e sulla quasi totalità delle forme organizzative della vita umana (Domenici, 2020).

Inoltre, la chiusura delle scuole è stata accompagnata da una drastica riduzione della vita sociale (tutte le attività sportive, sociali e culturali sono state sospese) e da un massivo trasferimento delle attività professionali nel contesto domestico. Tutti noi siamo stati catapultati in una condizione di isolamento sociale e di limitazione della libertà di movimento al di fuori delle mura domestiche. Questa condizione ha determinato, naturalmente, una modifica repentina dell'organizzazione della giornata: registrando cambiamenti sul piano alimentare (in lockdown si mangiava di più e in modo sregolato); lavorativo (maggiore confusione e stress per gli insegnanti, aumento del tasso di abbandono scolastico); economico (i genitori costretti a rimanere a casa per occuparsi dei bambini, la chiusura di tutte le attività commerciali considerate non di prima necessità) (Istat, 2020).

Si pensi per esempio che le manifestazioni di vulnerabilità (Mariantoni & Vaccarelli, 2018) e di squilibrio economico si accentuano in presenza di catastrofi naturali (pandemie, conflitti), coinvolgendo in maniera esponenziale nuove fasce di popolazione e contestualmente contribuendo a prolungare o a peggiorare le condizioni preesistenti di svantaggio e di povertà.

Le situazioni che potremmo definire "a rischio" si scontrano con vicende legate ad eventi emergenziali, in particolare in un Paese come l'Italia governato da forti disparità nella distribuzione dei redditi (Eurostat, 2020).

Le dimensioni di povertà educativa risultano essere amplificate e inasprite dal contesto emergenziale, in particolare sotto il profilo psico-educativo, sociale ed economico le forme di svantaggio e di rischio educativo vengono accentuate (Di Genova & Vaccarelli, 2019).

Secondo il Rapporto di Save the Children (2020) in merito all'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa, si registra un aggravamento della deprivazione materiale legata all'emergenza Covid-19 associato ad una deprivazione educativa e culturale imputabile alla chiusura delle scuole e all'impossibilità di accedere ad occasioni extrascolastiche, culturali e relazionali fondanti dell'esperienza educativa.

Per arginare la portata distruttiva dell'emergenza educativa, a livello nazionale ed internazionale, e garantire a tutti il diritto all'istruzione si è dovuto necessariamente ricorrere a una modalità didattica fino a quel momento conosciuta da molti, ma scarsamente praticata, qual è la didattica a distanza.

La dicitura didattica a distanza viene utilizzata prevalentemente per identificare una modalità didattico-valutativa attuata ed esperita attraverso l'impiego sistematico e integrato delle moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione, e delle più accreditate tecnologie dell'educazione (Domenici, 2016).

Generalmente utilizzata in letteratura per indicare una forma di insegnamento senza la presenza di docenti e studenti in aula e condotta tramite l'utilizzo di mezzi informatici, può avvenire in forma sincrona (in tempo reale) o in forma asincrona ovvero quando non si verifica un accesso simultaneo alle risorse didattiche (Johnson, 2006).

La didattica a distanza non rappresenta un nuovo modo di pensare e di “fare” didattica: già a partire dall’Ottocento, infatti, in Inghilterra nascono i primi corsi per corrispondenza, in seguito l’erogazione del prodotto formativo passa attraverso la radio e la televisione. Si tratta di un insegnamento “da uno a tanti” basato su un impianto organizzativo marcatamente trasmissivo sulle orme della più classica lezione frontale (docente/discenti).

Le prime trasmissioni radiofoniche che divulgano i contenuti didattici continuano a utilizzare i servizi postali, solo negli anni ’60 con l’avvento della televisione si assiste alla nascita dei primi programmi televisivi volti a educare (Di Carlo, 2020).

Verso gli anni ’80 fa da padrone la commercializzazione di audiocassette e di videocassette (VHS) contenenti lezioni registrate: una prima forma di fruizione asincrona del materiale didattico, lo studente poteva usufruirne in qualsiasi momento, secondo le proprie necessità.

Nel corso degli anni l’innovazione che più di altre ha cambiato il modo e il metodo didattico è rintracciabile nel “*world wide web*”.

La rete ha accorciato le distanze fisiche e temporali, coadiuvando quel processo trasformativo tanto spesso cercato, ma mai veramente raggiunto (Patrizi, 2021).

Nell’arco di quest’ultimo secolo infatti, la progressiva evoluzione delle tecnologie della comunicazione ha condizionato in maniera importante la progressiva evoluzione dei sistemi per la formazione a distanza (Nipper, 1989).

La conseguenza è che l’apprendimento, soprattutto nelle FaD cosiddette di terza generazione, sarà tipicamente *online education*, la maggior parte del processo formativo avverrà in rete, attraverso l’interazione dei partecipanti, in una vera e propria comunità di apprendimento che idealmente possa favorire sia il superamento dell’isolamento del singolo sia la valorizzazione dei suoi rapporti con il gruppo (Trentin, 1999).

Sebbene per individuare le modalità appena descritte nella loro evoluzione storica si possa parlare certamente di didattica a distanza, nei testi in lingua italiana la dicitura maggiormente utilizzata è proprio quella di formazione a distanza o FaD (Di Carlo, 2020).

Oggi più che in passato le espressioni riconducibili alla didattica a distanza sono molteplici e spesso sovrapposte: DaD, FaD, e-Learning, didattica online, e-didattica, didattica telematica, didattica digitale, scuola digitale, smart learning.

L’espedito linguistico però non deve trarre in un inganno concettuale: non possiamo e non dobbiamo considerare qualunque forma di intervento estemporaneo, emergenziale, poco sistematico volto a superare la chiusura delle scuole come un elemento strutturalmente costitutivo e caratterizzante la didattica a distanza (Domenici, 2020).

Se la questione fosse squisitamente linguistica non sarebbe un problema: rimarrebbe confinata in una soggettiva ignoranza lessicale ma, al contrario coinvolge il piano culturale, concettuale e operativo che ha forti ripercussioni anche sull’adeguatezza delle scelte politiche.

A tal proposito, la nota MIUR, prot. 388 del 17 marzo 2020, chiarisce cosa si intende per DaD non solo da un punto di vista puramente linguistico, ma principalmente a livello concettuale e operativo:

*“La didattica a distanza, in queste difficili settimane, ha avuto e ha due significati: da un lato, sta servendo a mantenere viva la comunità di classe, di scuola e il senso di appartenenza, combattendo il rischio di isolamento e di demotivazione. Dall’altro lato, è essenziale per non interrompere il percorso di apprendimento [...]. Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un’interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un “ambiente di apprendimento”, per quanto inconsueto nella percezione e nell’esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta”.*

In particolare per quanto concerne più da vicino gli strumenti e le modalità specifiche della DaD, ma soprattutto la loro valenza di supporto all’apprendimento, la nota continua:

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

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

*La didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l’insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l’efficacia degli strumenti adottati, anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali – quindi di apprendimento – degli studenti, che già in queste settimane ha offerto soluzioni, aiuto, materiali. È ovviamente da privilegiare, per quanto possibile, la modalità in “classe virtuale”.*

Parlando di DaD non possiamo sottovalutare quanto sintetizzato da Mayer (2017), egli parte dal presupposto che l'apprendimento, in qualsiasi contesto formativo richiede in maniera imprescindibile la partecipazione attiva dello studente, attraverso una serie di processi cognitivi quali: selezione del materiale; organizzazione del materiale in una rappresentazione mentale adeguata; integrazione del materiale con la conoscenza già acquisita.

L'introduzione di tecnologie nella scuola non migliora di per sé gli apprendimenti, che invece sono l'esito di un processo attivo, della costruzione di una rappresentazione mentale coerentemente utile proprio all'apprendimento dei contenuti.

Un formato multimediale sarà in grado di favorire l'apprendimento quanto più esso sia in grado di rispondere alle esigenze del sistema cognitivo delle persone interessate.

Ad esempio i bambini sono più propensi a guardare le figure, quelli più grandi che abbiano già sviluppato abilità verbali e di lettura, tenderanno a considerare le figure soprattutto come un elemento decorativo del testo.

Per gli adulti, al contrario, l'origine delle differenze individuali e il diverso impatto che una presentazione multimediale può avere vanno ricercate soprattutto nelle conoscenze generali, nella memoria semantica e nelle loro abilità visuo-spaziali consolidate.

Mayer (2017) enuncia dodici principi che a suo avviso sono alla base dell'apprendimento in contesti multimediali: le persone imparano meglio quando parole, immagini e suoni estranei sono esclusi piuttosto che inclusi. È quindi consigliabile ridurre, semplificare e chiarire piuttosto che aggiungere elementi (Principio di coerenza); le persone imparano meglio quando viene segnalato esattamente a cosa prestare attenzione sullo schermo, ad esempio evidenziando le parole importanti e utilizzando frecce animate per segnalare le informazioni significative (Principio di segnalazione); le persone imparano meglio dalla grafica e dalla narrazione audio rispetto all'unione tra grafica, narrazione audio e testo contemporaneamente presentati sullo schermo. Se alla narrazione audio si accompagnano elementi grafici, allora il testo è solo un'informazione ridondante, che sovraccarica l'utente (Principio di ridondanza); le persone imparano meglio quando le parole e le immagini tra di loro connesse sono presentate vicine (contigue) nello schermo anziché lontano l'una dall'altra (Principio di Contiguità spaziale); le persone imparano meglio quando le immagini e la corrispondente spiegazione vocale sono presentati simultaneamente piuttosto che in momenti separati successivi (Principio di Contiguità temporale); le persone imparano meglio quando una lezione multimediale viene presentata in segmenti, e non in unico lungo flusso continuo. Mayer afferma che quando gli studenti possono controllare il ritmo del loro apprendimento, hanno ottenuto risultati migliori nei test di valutazione (Principio di segmentazione); le persone imparano meglio da una lezione multimediale se conoscono già alcune delle basi. Questo significa comprendere le definizioni, i termini o i concetti di base prima di iniziare l'esperienza di apprendimento (Principio della pre-forma-

zione); si impara meglio da immagini e racconto audio rispetto ad animazioni e testi scritti sullo schermo. Ciò non significa che non si dovrebbe mai usare il testo sullo schermo, ma che, se ci sono immagini e troppo testo, gli studenti saranno sovraccaricati e non riusciranno a concentrarsi. Una indicazione pratica può essere quella di fare più affidamento sulle immagini, a meno che non sia necessario definire i termini chiave, elencare passaggi o fornire indicazioni normative (Principio di modalità); secondo questo principio quando le parole e immagini sono utilizzate assieme sono più efficaci delle sole parole. Le immagini scelte devono essere il più possibile significative e devono essere inserite nella lezione con l'intento di chiarire ed esemplificare le informazioni testuali (Principio Multimediale); le lezioni multimediali sono più efficaci quando si usa uno stile conversazionale e informale rispetto ad uno stile formale. Una voce più disinvolta migliora l'esperienza di apprendimento. Ad esempio, è bene evitare testi troppo professionali o parole lunghe e complesse, e usare la prima persona (Principio di personalizzazione); impariamo meglio quando la narrazione nelle lezioni multimediali viene pronunciata con una voce umana amichevole piuttosto che con una voce sintetizzata (Principio della voce); le persone non necessariamente imparano meglio da una lezione multimediale quando l'immagine dell'oratore viene aggiunta allo schermo. Se ci sono informazioni importanti da apprendere, le immagini sullo schermo saranno più efficaci di una testa parlante (Principio dell'immagine).

Volendo sintetizzare quanto illustrato da Mayer (2017), potremmo dire che la formazione a distanza per incentivare un apprendimento adeguato dovrebbe essere strutturata sulla base di quattro fondamentali evenienze:

Attenzione: i discenti imparano meglio quando il materiale didattico consente loro di non dividere l'attenzione fra diverse fonti di informazioni che fanno riferimento alla stessa modalità cognitivo-sensoriale, ma soprattutto quando i contenuti superflui ed estranei sono esclusi dalle spiegazioni multimediali.

Canali: i discenti imparano meglio quando le informazioni verbali sono presentate per via vocale-auditiva come narrazione parlata piuttosto che in modalità visiva come testo scritto.

Ridondanza: i discenti imparano meglio da animazioni e narrazioni parlate (voce umana e amichevole, stile conversazionale informale), piuttosto che da animazioni, narrazioni parlate e testo scritto, se le informazioni visive sono presentate insieme alle informazioni verbali.

Spazio: i discenti imparano meglio quando il testo scritto e il materiale visivo sono fisicamente integrati piuttosto che separati e i materiali visivi e verbali sono sincronizzati (presentati contemporaneamente) piuttosto che separati nel tempo.

Alla luce di quanto fin qui esposto, l'interrogativo che sorge spontaneo è il seguente: la DaD e la didattica emergenziale sono la stessa cosa? La risposta è complessa e necessita di un paragrafo supplementare.

## 2. La didattica emergenziale

La didattica online, come abbiamo avuto modo di approfondire, è il risultato di un'attenta progettazione e pianificazione. Ogni elemento costitutivo del sistema formativo a distanza, non è selezionato casualmente, ma è l'esito di attente e accurate ricerche infatti, l'impianto strutturale di un corso online può impattare significativamente sulla qualità dell'istruzione erogata (Schmid et al, 2014).

Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso sono presenti nelle scuole italiane, sono proprio gli istituti di istruzione superiore a indirizzo tecnico che hanno dato l'avvio alla sperimentazione di questo tipo di proposta didattica, ma è nel 2007 che con il "Piano Nazionale Scuola Digitale" viene sottolineata la possibilità di incentivare nuove forme di didattica. La tecnologia diventa almeno parzialmente, un elemento contestuale alle classiche modalità di insegnamento, ne è un esempio la diffusione della LIM (Lavagna interattiva multimediale) (Calvani, 2013).

Hattie (2013), partendo da un'accurata meta-analisi della letteratura scientifica sul tema, sottolinea quanto l'uso formativo delle nuove tecnologie avvenga in maniera efficace se i docenti sono specificamente e adeguatamente preparati, in un'ottica pedagogica, al loro uso.

Docenti che si percepiscono capaci nel padroneggiare le tecnologie saranno maggiormente propensi all'implementazione di progetti di alfabetizzazione digitale in classe.

Ogni intervento formativo attraverso l'uso delle TIC ha *in nuce* una componente di competenza strumentale da parte del docente stesso, oltre ad un piano attento e puntuale di programmazione degli interventi didattici (ibidem).

Nella maggior parte delle situazioni emergenziali, dove la pandemia da Covid-19 non fa eccezione, le tempistiche standard (6-9 mesi) tipiche della pianificazione, preparazione e sviluppo di un corso online non possono essere garantite proprio per la natura urgente e improvvisa (Cuder et al., 2020).

Hodges et al. (2020) identificano la didattica emergenziale con la locuzione Emergency Remote Teaching (ERT), ovvero didattica di emergenza da remoto: a differenza dei corsi pianificati e progettati *step by step*, fin dall'inizio per essere distribuiti online, l'ERT rappresenta un cambio temporaneo di insegnamento sviluppato come conseguenza di circostanze avverse a cui dare una risposta urgente ed immediata.

Comporta l'uso di soluzioni didattiche completamente ed esclusivamente online in completa contraddizione con il tempo e lo sforzo normalmente dedicato allo sviluppo di un corso di qualità.

I corsi online così creati sono semplicemente una soluzione temporanea a un problema immediato (Golden, 2020).

È vero altresì, che in questa situazione, l'ineluttabilità del digitale porta con sé la necessità dialogica di confrontarsi pedagogicamente con la dimen-

sione strumentale, disvelando i punti di forza e di debolezza del sistema formativo online (Patrizi, 2021).

Complessivamente, circa due milioni di studenti si sono confrontati con una struttura educativo-formativa emergenziale inadeguata, per carenze di tipo tecnico, formativo e culturale.

La carenza di connessioni internet adeguate, una insufficiente preparazione digitale dei docenti e la difficoltà di quest'ultimi nel modificare la propria didattica, sono stati solo alcuni degli elementi di criticità emersi durante la DaD (Lucisano et al., 2020).

I docenti si sono dovuti confrontare con l'aumento esponenziale del proprio carico lavorativo, tutto ciò in associazione alla mancanza di infrastrutture informatiche adeguate e ad una carenza formativa all'utilizzo di tali infrastrutture. La riflessione che ne consegue è determinante per lo sviluppo di prospettive future: è evidente che non sono le tecnologie in sé a determinare una differenza a livello di apprendimento degli alunni, ma al contrario, l'elemento discriminante è la minore o maggiore competenza del docente di veicolare un messaggio tramite tali tecnologie, di fungere da guida all'interno del contesto digitale (Alea et al., 2020).

Le tecnologie sono un mezzo e, da sole non possono assicurare l'efficacia dell'azione didattica, se invece l'uso degli strumenti tecnologici è progettato e armonicamente inserito nei contesti di apprendimento virtuale, i risultati cambiano significativamente. Rosen e Salomon (2007) affermano che nel momento in cui le tecnologie sono integrate come supporto dei processi di elaborazione cognitiva, ne aumenta l'efficacia di utilizzo.

Un altro aspetto che non possiamo sottovalutare parlando di DaD in generale e di didattica emergenziale in particolare è il fatto che Internet, elemento emblematico di unione e avvicinamento, può essere al tempo stesso uno strumento che allontana, evidenziando il marcato divario tecnologico, economico e culturale, tra gli individui, ovvero il cosiddetto *digital divide*.

Durante la pandemia infatti, la diffusione di Internet, o più in generale della tecnologia, ha fatto emergere, esacerbandola, la profonda disparità esistente tra chi ha la possibilità concreta di accedere alla tecnologia e chi invece ne è escluso, rappresentando quindi una delle più rilevanti cause di emarginazione della società contemporanea (Girelli, 2020).

In una prospettiva futura, la scuola diventa il luogo centrale per un ripensamento organico dell'educazione e dell'apprendimento: le nuove esigenze legate all'emergenza hanno inaugurato una stagione didattica che potrebbe rimanere un *unicum* nella storia della didattica scolastica, La tecnologia e l'esperienza maturata in questi mesi dovrebbero essere dei punti di partenza per edificare una nuova realtà scolastica, caratterizzata dall'interazione e l'integrazione modulata delle tradizionali lezioni frontali e l'uso di strumenti tecnologici.

Secondo i principi teorici e pratici dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011) nella dimensione del *design for all* è riconoscibile il maggior impulso culturale alla didattica in grado di superare gli ostacoli all'apprendimento

e alla partecipazione di alcuni a vantaggio di tutti gli studenti, prevenendo qualsiasi rischio di discriminazione.

## Bibliografia

- ALEA L. A., FABREA M.F., ROLDAN R.D.A., FAROOQI A.Z. (2020). «Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges», *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- CALVANI A. (2013). «Innovazione didattica e tecnologie per apprendere». *A&D. Autonomia e Dirigenza*, pp. 31-40.
- CAMERON, E., GREEN, M. (2019). *Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. Philadelphia, PA: Kogan Page Publishers
- CAST (2011). *Universal Design for Learning(UDL) Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- CAUCHEMEZ, SIMON, ET. AL. (2009). "Closure of schools during an influenza pandemic." *The Lancet infectious diseases* 9, 473-481.
- CUDER A., DE VITA C., DOZ E., TENTOR G., COLOMBINI E., PELLIZZONI S., PASSALUNGI M.C. (2020). Le opinioni degli insegnanti di scuola primaria sulla didattica a distanza durante il lockdown: uno studio qualitativo. *QuaterniCIRD*, 21, 93-113.
- DI GENOVA, N., & VACCARELLI, A. (2019). Il contrasto alla povertà educativa nelle emergenze: il ruolo dell'educazione alla resilienza. In M.V. Isidori (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 154-167). Milano: FrancoAngeli.
- DOMENICI, G. (2020). Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta. Editoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 11-19.
- DOMENICI, G. (2016). *La formazione online a Roma Tre. L'esperienza del corso di laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando editore.
- EUROSTAT, (2020). *Population on 1 January by age, sex and NUTS 3 region*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/database>
- FERGUSON N.M., CUMMINGS D.A., FRASER C., CAJKA J.C., COOLEY P.C., BURKE D.S. (2006). Strategies for mitigating an influenza pandemic. *Nature*, 442(7101):448-52.
- 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), pp. 203-208
- GOLDEN, C. (2020). Remote teaching: The glass half-full. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>

- HALDAR K., MURPHY S.C., MILNER D.A., ET AL. (2007). Malaria: mechanisms of erythrocytic infection and pathological correlates of severe disease. *Annu Rev Pathol*, 2:217-49.
- HATTIE J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HODGES, CHARLES, ET AL. (2020). "The difference between emergency remote teaching and online learning." *Educause Review*, 27.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casadisponibilita-computer-ra-gazzi.pdf>
- JOHNSON G.M. (2006). «Synchronous and asynchronous text-based CMC in educational contexts: A review of recent research». *TechTrends*, 50(4), pp. 46-53.
- LUCISANO P., GIRELLI C., BEVILACQUA A., VIRIDIA S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12 (2), 23-46.
- MARIANTONI S., VACCARELLI A. (eds.) (2018). *Individui, comunità e istituzioni in emergenza*. Milano: FrancoAngeli.
- MAYER, R.E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33: 403– 423. doi: 10.1111/jcal.12197.
- DI CARLO M. (2020). Didattica a distanza (DaD). "Italiano digitale", XIV(3). DOI: 10.35948/2532-9006/2020.4367
- MIUR nota prot. 388 del 17 marzo 2020. *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>
- MURGATROTD, S. (2020). *Covid-19 and Online Learning*. <https://teachonline.ca/about-us/newsroom/online-learning-news-august-5-2020>
- NIPPER S. (1989). "Third generation distance learning and computer conferencing". In Mason R.D. e Kaye A.R. (a cura di), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Pergamon Press, Oxford.
- OCSE (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the Covid-19 Pandemic of 2020*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126\\_126988-t63lxo-sohs&ttitle=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxo-sohs&ttitle=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020)
- PATRIZI N. (2021). Le pratiche valutative degli apprendimenti online. La situazione nazionale: un commento critico. *QTimes – webmagazine*, XIII (3), 90-100.
- ROSEN, Y., SALOMON, G. (2007). The differential learning achievements of constructivist technology intensive learning environments as compared with traditional ones: a metaanalysis. *Journal of Educational Computing Research*, 36(1), 1-14.

- SAVE THE CHILDREN (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).
- SCHMID, R.F., BERNARD, R.M., BOROKHOVSKI, E., TAMIM, R.M., ABRAMI, P.C., SURKES, M.A., ET AL. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271–291.
- SCHOOL EDUCATION GATEWAY (2020). *Sondaggio sull'apprendimento online e a distanza: risultati* <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/view-points/surveys/survey-on-online-teaching>
- TRENTIN G. (1999). *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*. Franco Angeli: Milano.
- UNESCO (2020). *Covid-19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *Remote Learning Covid-19 Response Decision Tree*. [https://inee.org/system/files/resources/unicef\\_covid19\\_decision\\_tree\\_v8\\_click\\_here.pdf](https://inee.org/system/files/resources/unicef_covid19_decision_tree_v8_click_here.pdf)

## Capitolo 2

# Didattica a distanza e didattica emergenziale. La situazione in Europa

*Massimiliano Smeriglio*

### 1. Il contesto

Un briefing di Save the Children (2020) sottolinea come la povertà infantile in Europa fosse già fin troppo elevata prima dell'epidemia: nel 2018, un bambino su quattro nell'UE cresceva già a rischio di povertà o esclusione sociale. La crisi ha avuto conseguenze devastanti per le persone in tutto il continente: la pressione finanziaria sulle famiglie, l'impatto della chiusura dei servizi sulla vita dei bambini, la disuguaglianza educativa online e l'impatto della crisi sui bambini rifugiati e migranti sono solo alcuni tra i problemi identificati.

Più in generale, la crisi pandemica ha avuto degli allarmanti risultati su una generazione che, in Europa, attraversava un periodo di grande difficoltà. La nuova generazione, definita "Generazione Z", comprende bambini e giovani nati dopo il 1995/1996. Conosciuti anche come "iGeneration", sono i primi nativi digitali: sono cresciuti con smartphone e tablet e la maggior parte di loro ha accesso a Internet da casa. Sebbene nell'UE siano la generazione più eterogenea per quanto riguarda le loro origini e la più istruita, sono i più vulnerabili, anche sul mercato del lavoro. Sono la generazione più a rischio di povertà e la più colpita dalla mancanza di mobilità salariale intergenerazionale. Inoltre, hanno risentito più di tutti degli effetti della crisi del Covid-19, con la chiusura delle scuole e la perdita di posti di lavoro (Milotay N. 10.12.2020).

Le tendenze negative che questa generazione stava già affrontando si sono consolidate durante la pandemia e le misure di confinamento. Il benessere, il successo scolastico e l'integrazione nel mercato del lavoro di questa generazione hanno un impatto importante sul benessere generale della società, nonché sulla crescita della produttività e quindi sull'intera economia. Una generazione che nel giro di 15 anni, insieme ai "Millennials" (i nati tra il 1981 e il 1995/1996), costituirà la maggioranza della popolazione votante in tutta l'UE. Ecco perché è fondamentale capire come la sospensione della didattica tradizionale e l'implementazione della didattica a distanza hanno influenzato i giovani, e come le lezioni apprese durante la pandemia possano contribuire a costruire dei sistemi di educazione e formazione più efficaci e resilienti.

### 2. Il contributo delle istituzioni comunitarie

Il Parlamento Europeo si è occupato dell'impatto della pandemia sui giovani e sugli studenti sin da subito. In particolare, l'apprendimento a distanza

e la digitalizzazione sono stati oggetto di quattro interrogazioni parlamentari nell'anno 2020, presentate da diversi gruppi politici.

A giugno 2020 una interrogazione dei popolari chiedeva alla Commissione quali misure intendesse adottare per promuovere la digitalizzazione dei sistemi educativi dell'UE e dotare i cittadini europei delle competenze digitali fondamentali, proprio a causa dell'urgenza rappresentata dalla pandemia e in considerazione del fatto che la digitalizzazione informatica sarà, in tutti i casi, alla base della formazione lavorativa dei giovani<sup>1</sup>.

A nome della Commissione europea ha risposto il commissario per il mercato interno Thierry Breton<sup>2</sup>, confermando che la Commissione, nelle iniziative proposte per rispondere alla crisi pandemica, ha incluso una serie di investimenti destinati all'istruzione, alla formazione e alle competenze. Importante anche il nuovo Piano d'azione per l'istruzione digitale<sup>3</sup>, all'epoca in fase di consultazione pubblica, e i programmi che sostengono l'istruzione digitale, tra cui *InvestEU*, *Erasmus+*, *Fondo sociale europeo Plus*, *Horizon Europe*, *Digital Europe* e *Connected Europe Facility*. La Commissione ha creato una pagina web sulle risorse per l'apprendimento<sup>4</sup> e una piattaforma per i ministeri dell'istruzione per lo scambio di buone pratiche. Un gruppo di lavoro è dedicato a promuovere precisamente la digitalizzazione e l'innovazione negli IFP<sup>5</sup>. Lo strumento di autovalutazione SELFIE<sup>6</sup> è a disposizione delle scuole, mentre la Commissione sta sperimentando strumenti per la valutazione delle competenze digitali degli educatori<sup>7</sup> e per rafforzare la preparazione digitale degli IFP<sup>8</sup> e *Twinning*<sup>9</sup> e *School Education Gateway*<sup>10</sup> forniscono comunità di pratica e formazione per gli insegnanti. Il programma *Erasmus+* cofinanzia progetti di formazione degli insegnanti, mentre *Horizon 2020* sostiene soluzioni educative innovative.

A settembre 2020, dopo la prima ondata di *lockdown* e i mesi iniziali di apprendimento a distanza, è stata la Commissione per la cultura e l'istruzione (CULT) del Parlamento europeo a rivolgersi alla Commissione, a cui ha posto cinque domande:

1. Come valuta la Commissione l'impatto della crisi sugli istituti scolastici, sul personale docente e sugli studenti?

<sup>1</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-003347\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-003347_EN.html)

<sup>2</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-003347-ASW\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-003347-ASW_EN.html)

<sup>3</sup> <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>

<sup>4</sup> [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/coronavirus-online-learning-resources\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/coronavirus-online-learning-resources_en)

<sup>5</sup> ET 2020 Working Group on innovation and digitalisation in VET: [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en)

<sup>6</sup> [https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital\\_en](https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_en)

<sup>7</sup> <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

<sup>8</sup> SELFIE for Work-based learning: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/55e469b0-52cc-11ea-aece-01aa75ed71a1>

<sup>9</sup> <https://www.etwinning.net>

<sup>10</sup> <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm>

2. Quali insegnamenti sono stati tratti dal passaggio improvviso all'apprendimento digitale di massa?
3. Quali priorità sono state identificate dal punto di vista delle politiche educative UE in risposta alla situazione degli ultimi sei mesi per rendere i nostri sistemi di istruzione e formazione più inclusivi e più resilienti?
4. Come intende la Commissione integrare le lezioni apprese nel Piano d'azione aggiornato per l'istruzione digitale e nello Spazio europeo dell'istruzione?
5. Qual è la visione a lungo termine della Commissione per la politica dell'istruzione dell'UE?<sup>11</sup>

Una interrogazione, questa, a cui è seguito un dibattito nella seduta plenaria del Parlamento europeo e che ha portato, il 22 ottobre 2020, all'approvazione della risoluzione *Il futuro dell'istruzione europea nel contesto del Covid-19*<sup>12</sup>. Conformemente al pilastro europeo dei diritti sociali, secondo il quale l'accesso a un'istruzione di qualità e inclusiva e all'apprendimento permanente è un diritto umano fondamentale ed essenziale per l'acquisizione e il mantenimento delle competenze, così come una partecipazione piena e attiva alla società e l'effettivo accesso a un mercato del lavoro in evoluzione; e in considerazione delle gravi discrepanze a livello UE, con una percentuale del 32% dei discenti che non aveva avuto accesso all'istruzione per diversi mesi in alcuni Stati membri e con il 43% degli europei che, nel momento alto della crisi, non disponeva delle competenze digitali di base; il Parlamento europeo ha invitato la Commissione a creare una piattaforma che consentisse agli Stati membri di condividere le buone pratiche e, contestualmente, a esaminare la possibilità di mettere in campo iniziative nuove, come ad esempio l'implementazione di progetti di alfabetizzazione digitale, oppure l'istituzione di una Università europea online.

Sebbene quest'ultima ipotesi sia una possibilità interessante e, come tale, da esplorare, non rientrando direttamente tra le competenze dell'Unione, necessiterebbe di un coordinamento ministeriale tra gli Stati membri. La Commissione, tuttavia, ha risposto all'appello dei deputati lanciando la piattaforma online *Distance Learning Network*<sup>13</sup> per lo scambio di buone pratiche, e costituendo lo *European Digital Education Hub*<sup>14</sup> all'interno del Piano d'azione per l'educazione digitale.

Colmare il divario digitale evidenziato nei primi mesi di *lockdown* era una priorità assoluta e urgente per gli eurodeputati, che hanno ricordato la necessità di investire in opportunità di aggiornamento e di sviluppo professionale di in-

<sup>11</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/O-9-2020-000053\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/O-9-2020-000053_EN.html)

<sup>12</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0282\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0282_EN.html)

<sup>13</sup> <https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/spdoc.do?i=53834&j=0&l=en>

<sup>14</sup> <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-14-european-digital-education-hub>

segnanti e formatori, nonché quella di migliorare la connettività a livello europeo, in particolare nelle zone rurali e remote, e di aumentare l'accesso ai dispositivi digitali. La crisi ha mostrato la necessità di un approccio alla politica in materia di istruzione che sia multilaterale e basato sulla co-creazione e includa insegnanti e formatori, discenti, erogatori di istruzione e formazione non formali, genitori, imprese, società civile, sindacati e autorità locali sia nella concezione che nella realizzazione: l'apprendimento, infatti, avviene in contesti formali, non formali e informali e la definizione delle politiche deve necessariamente essere orientata verso un approccio multilivello.

Una sfida già raccolta dalla Commissione, che ha messo in campo una serie di attività per lo sviluppo e l'aggiornamento professionale di insegnanti e formatori (SELFIE, *Digital Opportunity Traineeships*, *Erasmus Teacher Academy*, *Innovative Teaching Award...*)<sup>15</sup>.

Il ritmo del cambiamento dovrà pure dettare l'ammodernamento dei programmi di studi e dei metodi di apprendimento, promuovendo digitalizzazione, innovazione, e integrazione di tecnologie nuove quali intelligenza artificiale, *blockchain* e soluzioni di apprendimento adattivo incentrato sul discente. Lo spazio europeo dell'istruzione, in ragione delle opportunità offerte dalla crisi, dovrà essere ripensato: non una visione approssimativa basata su principi generali ma un programma di lavoro concreto scandito da obiettivi misurabili, tra cui il riconoscimento reciproco delle qualifiche, dei diplomi e dei periodi di apprendimento all'estero entro il 2025, e l'adozione del nuovo Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. In tal senso, il Parlamento insisteva sull'aumento dei finanziamenti ai programmi europei a sostegno dell'istruzione e della formazione, a partire da *Erasmus+*, e sull'utilizzo di dispositivi quali il Meccanismo per la ripresa e la resilienza e il Fondo europeo per lo sviluppo regionale al fine di implementare le infrastrutture digitali sul territorio. Ribadendo ad ogni passaggio che solo l'insegnamento in presenza è capace di assicurare efficacemente l'acquisizione di competenze interpersonali e sociali, e pertanto, pur prevedendo modelli di istruzione ibrida, l'apprendimento presenziale deve rimanere il perno dell'istruzione e della formazione, valorizzato senza essere sostituito dall'*e-learning*.

Tra ottobre e dicembre del 2020, due membri del Parlamento europeo ricordavano in due interrogazioni distinte<sup>16</sup> che, sebbene oltre il 90% dei paesi avesse introdotto l'apprendimento a distanza, uno studio UNICEF (2020a) rivelava che almeno 463 milioni di discenti nel mondo non stavano ricevendo un'istruzione a causa dell'assenza di infrastrutture e dispositivi digitali. Un dato di cui chiedevano conto alla Commissione, per capire la direzione che si intendeva prendere al riguardo.

<sup>15</sup> <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about/self-reflection-tools>

<sup>16</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-005583\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-005583_EN.html) e [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-006938\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-006938_EN.html)

La Commissione ha risposto<sup>17</sup> che, nell'ambito del Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027, un dialogo strategico con gli Stati membri si occuperà di colmare le lacune in termini di accesso e di attrezzature, di promuovere l'accessibilità e di sostenere le istituzioni scolastiche. Il meccanismo di ripresa e resilienza e il meccanismo *Connecting Europe* svolgeranno un ruolo fondamentale nel promuovere un migliore accesso alla connettività per gli istituti di istruzione. Poiché un'istruzione di qualità e inclusiva è al centro dello Spazio europeo dell'istruzione<sup>18</sup>, la Commissione proporrà raccomandazioni al Consiglio sull'apprendimento a distanza e online e sul miglioramento delle competenze digitali in modo inclusivo, anche per gli insegnanti. Fa poi riferimento all'iniziativa *Percorsi verso il successo scolastico*<sup>19</sup> e alla creazione di un gruppo di esperti sugli ambienti di apprendimento di supporto per i gruppi a rischio e il benessere in ambito scolastico. L'inclusione è anche una priorità della *Raccomandazione del Consiglio sull'istruzione e la formazione professionale*<sup>20</sup>, che mira a rafforzare la digitalizzazione. D'altro canto, ove possibile, i programmi di cooperazione dell'UE in materia di istruzione sono stati adattati per aiutare i governi, sottoposti a forti pressioni finanziarie a causa della crisi Covid-19, a garantire la fornitura di servizi educativi, l'apprendimento a distanza, l'adattamento dei programmi di studio e il sostegno agli insegnanti:

- In Tagikistan, l'UE contribuisce agli sforzi del governo per fornire l'apprendimento a distanza tramite TV, risorse online e offline nell'ambito degli attuali programmi di sostegno all'istruzione di qualità.
- In Somalia, l'UE ha riorientato quattro progetti educativi in corso e ha messo a disposizione 1,6 milioni di euro per sostenere la sensibilizzazione al Covid-19, l'apprendimento a distanza e una rete di sicurezza per gli insegnanti.
- Per sostenere l'apprendimento continuo durante la pandemia, il progetto *Up2U*<sup>21</sup> di *Horizon 2020* ha sviluppato una piattaforma di apprendimento *open source* e l'ha messa a disposizione di tutte le scuole e università in Europa e nel mondo.

Garantire sistemi educativi equi e inclusivi rientra infatti nell'agenda di

<sup>17</sup> [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-005583-ASW\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-005583-ASW_EN.html) e [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-006938-ASW\\_EN.html](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-9-2020-006938-ASW_EN.html)

<sup>18</sup> [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_en)

<sup>19</sup> [https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/13019-Percorsi-verso-il-successo-scolastico-affrontare-il-problema-delle-carenze-nelle-competenze-di-base-e-dell'abbandono-dell'istruzione-e-della-formazione\\_it](https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/13019-Percorsi-verso-il-successo-scolastico-affrontare-il-problema-delle-carenze-nelle-competenze-di-base-e-dell'abbandono-dell'istruzione-e-della-formazione_it)

<sup>20</sup> COM/2020/275 final – Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience <https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet>

<sup>21</sup> <https://up2university.eu/open/>

cooperazione internazionale della Commissione, che sostiene i Paesi partner nello sviluppo di programmi di apprendimento a distanza.

### 3. L'apprendimento a distanza in Europa

Durante la chiusura delle scuole, sono stati predisposti nuovi meccanismi per garantire la continuità dell'apprendimento. L'organizzazione della formazione a distanza è stata spesso decisa a livello locale, per garantire un'azione rapida e mirata agli istituti scolastici nel contesto incerto della pandemia.

I dati del Sondaggio speciale Covid-19 dell'OCSE dimostrano che accordi flessibili e collaborativi tra più livelli di governo hanno permesso un'agevole distribuzione delle risorse messe a disposizione degli studenti e della formazione a distanza durante la chiusura delle scuole (OECD 2021a). Le decisioni sulle risorse disponibili durante la chiusura delle scuole sono state generalmente prese a livello locale e in collaborazione o in consultazione con più livelli di governo (40%).

Con la chiusura delle scuole, spesso decisa con breve preavviso per rispondere a una situazione in rapido cambiamento, i Paesi hanno cercato di colmare le lacune nella copertura dell'istruzione utilizzando gli strumenti digitali esistenti oppure sviluppandone di nuovi. Le risposte del Sondaggio speciale Covid-19 mostrano modelli coerenti tra i vari Paesi: le piattaforme online sono state considerate prioritarie per tutti i livelli di istruzione, in particolare per il livello secondario. I telefoni cellulari erano più comuni al livello secondario e la radio al livello secondario superiore.

I Paesi sono riusciti, durante questa crisi, a sviluppare una serie di strumenti per garantire l'istruzione a distanza agli studenti durante la chiusura delle scuole. Non sorprende dunque che il 74% di essi riferisca che le scuole primarie e secondarie erano virtualmente aperte, cioè che ogni giorno di lezione frontale è stato garantito a distanza durante i periodi di chiusura delle scuole nel 2020. Tuttavia, l'apprendimento a distanza non è sempre considerato un sostituto adeguato di un'intera giornata di lezione in classe. Ad esempio, sei Paesi (tra cui Austria e Portogallo) hanno riferito che le strategie di istruzione a distanza non hanno compensato ogni giorno di insegnamento in presenza perso durante la chiusura delle scuole (*Ibidem*). Infine, dei trentatré Paesi che dispongono dei dati specifici, solo la Repubblica Ceca non ha attivato l'erogazione della didattica a distanza durante il primo periodo di chiusura delle scuole nel 2020. Decisione rivista per la seconda chiusura del 2020, in autunno, e la prima chiusura nel 2021: l'emendamento alla legge sull'istruzione ha introdotto l'obbligo per gli alunni di scuola primaria e secondaria di frequentare i corsi di *e-learning*<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/czechia-covid-19-crisis-prompted-change-distance-learning-legislation>

Mentre la disponibilità di strumenti digitali per l'apprendimento a distanza è generalmente diffusa nella maggior parte dei Paesi OCSE, la qualità complessiva dell'istruzione a distanza e il suo funzionamento sono stati quasi ovunque oggetto di dibattito. I risultati del Sondaggio speciale Covid-19 mostrano che le scuole primarie e secondarie inferiori di due terzi dei Paesi erano autonome nella definizione e nell'attuazione di strategie per l'istruzione a distanza. Se da un lato l'autonomia può consentire una maggiore agilità nell'affrontare specifiche lacune di apprendimento o nell'adattare le strategie di apprendimento a distanza al livello di accesso e alle competenze digitali degli studenti, dall'altro la qualità delle strategie attuate può contribuire all'aggravarsi delle disuguaglianze tra scuole e istituti. Dieci Paesi (tra cui Austria, Regno Unito, Francia, Ungheria, Lituania, Lussemburgo, e Slovenia) hanno riferito di utilizzare un sistema ibrido, che comprende un approccio misto di apprendimento asincrono (cioè attraverso canali online senza interazione in tempo reale con altri studenti o insegnanti, secondo i propri ritmi) e sincrono (cioè in tempo reale con interazione live, come ad esempio le lezioni via Zoom/Skype), mentre nessun Paese ha riferito di utilizzare esclusivamente l'uno o l'altro modello a livello di istruzione primaria o secondaria inferiore (OECD 2021a).

Nonostante questa tendenza, le modalità utilizzate per l'apprendimento ibrido variano da Paese a Paese. In Francia, ad esempio, le piattaforme online hanno spesso operato in due modi diversi ma complementari: a livello nazionale, il Centro nazionale per l'insegnamento a distanza (*Centre national d'enseignement à distance*, CNED<sup>23</sup>) ha fornito l'accesso alle risorse didattiche e alle classi virtuali (*Ma Classe à la Maison*<sup>24</sup>), mentre a livello locale sono state utilizzate anche altre piattaforme. In Lussemburgo, l'apprendimento sincrono si è svolto in misura variabile in base all'età dei bambini. Sono stati distribuiti anche numerosi tutorial, video educativi e altri materiali didattici online, oltre a corsi di formazione per gli insegnanti su come sviluppare al meglio le offerte di apprendimento asincrono. Molte anche le opportunità di apprendimento misto, sebbene spesso basate su iniziative dei singoli insegnanti.

Uno studio condotto dall'Università di Lodz (Polonia), coinvolgendo insegnanti e studenti in una intervista qualitativa, ha rilevato che i professori considerano l'apprendimento online solo una soluzione temporanea pensata per i giovani. Pur essendo consapevoli dei vantaggi dell'*e-learning*, in termini di tempo e denaro, studenti e insegnanti identificano, in genere, come maggiore svantaggio l'assenza di un contatto diretto discente-docente. Quando è stato chiesto loro di esprimere un parere personale, hanno concordato sul fatto che, per molti versi, l'istruzione a distanza sembra più incentrata sullo studente, e tuttavia, una volta superata la situazione emergenziale, alcuni elementi dell'apprendimento a distanza potrebbero essere gestiti in modo più intelligente con l'uso della tecnologia informatica (Lubiński e Tama 2021).

<sup>23</sup> <https://www.cned.fr/>

<sup>24</sup> <https://services-en-ligne.education.gouv.fr/pid40323/ma-classe-a-la-maison.html>

#### 4. Gli effetti della pandemia sulle persone in formazione

##### 4.1 *Impatto psico-emotivo e salute mentale*

L'Università di Bournemouth e l'Università degli studi di Napoli Partenope hanno condotto uno studio per analizzare la percezione dell'apprendimento a distanza tra gli adolescenti delle scuole secondarie di Napoli durante il *lockdown* (Ferraro *et al.* 2020). Il questionario comprendeva undici domande sulla percezione e sull'uso della didattica a distanza. Il gruppo di ricerca ha consegnato il questionario tra aprile e maggio 2020, mentre le restrizioni e il confinamento erano iniziati a marzo. Il questionario nel suo complesso esplorava tre aree principali di interesse pedagogico: (i) la percezione dell'apprendimento a distanza, (ii) le relazioni con i compagni e gli insegnanti e (iii) i livelli di stress e ansia. Ottantatré studenti non hanno manifestato differenze di genere, confermando percezioni condivise tra maschi e femmine. Tuttavia, si prevedeva che il gruppo femminile avrebbe potuto subire un grado di controllo più elevato da parte dei genitori sull'uso delle tecnologie, come dimostrato in studi precedenti (Mulya *et al.* 2020). Ulteriori studi dovrebbero produrre un questionario personalizzato per adulti e tutor, al fine di riportare gli effetti degli stereotipi di genere e del controllo parentale e le limitazioni all'uso delle tecnologie che i diversi gruppi (sociali, di genere e culturali) potrebbero sperimentare.

Il rapporto con i coetanei e gli insegnanti ha mostrato la tendenza a essere percepito come identico a quello che era prima del *lockdown* (cioè durante le lezioni in presenza). Un dato, questo, che indica, negli intervistati, una resilienza e una capacità di approcciarsi alla tecnologia mai osservate prima. Emergono dunque due elementi importanti legati alla didattica a distanza. In primo luogo, la nuova generazione di nativi digitali, definita generazione iper-cognitiva (Hernandez-de-Menendez *et al.* 2020), è in grado di interagire con i coetanei attraverso le piattaforme dei social media (ad esempio, Tik Tok, Facebook, Twitter e Snapchat) in modo più efficiente rispetto alle generazioni precedenti (Prakash Yadav e Rai 2017). Ricerche precedenti avevano infatti già documentato nei giovani un aumento delle interazioni sui social media con i coetanei a fronte di una minore interazione di persona (Twenge *et al.* 2019). Tuttavia, anche se le piattaforme e i social media potrebbero produrre benefici in merito alla solitudine degli adolescenti, altri fattori, come la percezione del corpo e i comportamenti sessualizzati, meriterebbero ulteriori indagini e monitoraggio da parte di adulti e tutor (Rajamohan *et al.* 2019). Il secondo aspetto da considerare riguarda le relazioni con gli insegnanti. Come documentato in studi precedenti, la nuova generazione ha sostituito la "comunicazione" con "l'interazione" (Cilliers 2017), costringendo gli insegnanti a creare assetti di classe che incorporino le nuove tecnologie nelle aule. Un dato interessante specie se consideriamo i risultati relativi al *multitasking*. Il 95,2% degli studenti ha ammesso di aver utilizzato altri dispositivi e di aver navigato sul web mentre se-

guiva le lezioni a distanza. Ricerche più approfondite dovrebbero ora indagare l'effetto del *multitasking* sull'apprendimento nelle giovani generazioni. In linea con le recenti analisi pedagogiche che hanno introdotto il concetto di *multiplexing*, sembrerebbe, infatti, possibile sviluppare condizioni che rendano l'interazione scritta attraverso i social media vantaggiosa per l'istruzione (Tække e Paulsen 2019).

I dati sui livelli di ansia e di stress hanno mostrato una tendenza alla diminuzione in relazione ai compiti a casa. L'ansia è una delle principali preoccupazioni nel campo dell'istruzione e influisce sui risultati dell'apprendimento e dell'insegnamento. Negli studenti, sembrerebbe ridursi sensibilmente durante le attività di apprendimento attivo e quando vengono fornite molteplici opportunità di apprendimento (Downing *et al.* 2020). La situazione di isolamento vissuta tra marzo e maggio 2020 potrebbe quindi aver favorito un approccio più incentrato sullo studente rispetto a quello incentrato sull'insegnante. Per far fronte alle difficoltà dell'apprendimento a distanza, gli insegnanti dovrebbero aumentare l'interazione con gli studenti per favorire il passaggio dall'apprendimento sincrono a quello asincrono e aiutando gli studenti ad aumentare la collaborazione (anche se virtuale) e il pensiero critico. Infatti, come riportato dal modello ad equazioni strutturali nello studio di Kember (2008), l'ambiente di insegnamento dovrebbe favorire le relazioni insegnante-studente e studente-studente per potenziare le capacità intellettuali (come il pensiero critico e creativo), e di cooperazione (ad esempio, le abilità comunicative e interpersonali). Restano, per altro, da indagare i molti risvolti negativi dell'apprendimento a distanza, specie quelli legati alla mancanza di partecipazione dal vivo, che è un aspetto importante della pedagogia sociale, soprattutto in relazione all'evidente mancanza di attività inclusive.

Uno studio condotto da un gruppo di ricercatori italiani nel 2021 ha indagato l'impatto psico-emotivo della didattica a distanza su genitori e figli, sottoponendo i centonovantadue partecipanti a un questionario online (Maggio *et al.* 2021). La pandemia, infatti, ha inciso significativamente sulla vita quotidiana delle famiglie, modificando le routine consolidate e presentando nuove sfide educative per genitori e figli. In particolare, il confinamento e il ricorso alle piattaforme per l'apprendimento a distanza hanno costretto i genitori a passare molte ore ad occuparsi dei figli e dei problemi psicologici derivanti dalla riduzione delle attività sociali. Genitori e figli hanno affrontato una situazione sconosciuta con una valenza altamente stressante, amplificata dal clamore mediatico e dall'incertezza e dalla paura del virus (Cluver *et al.* 2020).

I risultati hanno mostrato livelli di ansia e di stress più elevati nei genitori rispetto ai figli. In particolare, si è riscontrata una correlazione positiva tra didattica a distanza e depressione e ansia, e una correlazione tra sintomi psicologici dei genitori e dei figli. Poiché livelli più elevati di stress e insorgenza di problemi psicologici nei genitori possono influire negativamente sul benessere psicologico dei figli (Mikolajczak *et al.* 2019), la collaborazione tra genitori e insegnanti è essenziale non solo a fini educativi, ma anche per il sostegno dei

bambini (Orgilés *et al.* 2020). Lo studio, pertanto, suggerisce che, sebbene la didattica a distanza possa essere un valido strumento, l'insegnamento presenziale è fondamentale, soprattutto in giovane età, perché incoraggia il dialogo, il coinvolgimento e il contatto umano e crea un ambiente migliore in cui i giovani possono sviluppare al meglio le loro competenze, comprese quelle trasversali.

Uno studio dell'OCSE ha rilevato come la crisi del Covid-19 si sia tramutata per molti giovani in una crisi di salute mentale (OECD 2021b):

- Nel 2020-21 la salute mentale dei giovani (15-24 anni) è peggiorata in modo significativo fino a raddoppiare, almeno, nella maggior parte dei Paesi. Con un sostegno adeguato e un intervento tempestivo, i giovani potrebbero essere in grado di riprendersi, ma resta il rischio che le conseguenze si protraggano nel tempo;
- Le incertezze e il considerevole impatto del Covid-19 sulla vita delle persone non hanno riguardato tutti allo stesso modo: nel marzo del 2021, in Belgio e in Francia, i giovani avevano dal 30% all'80% di probabilità in più di riportare sintomi di depressione o ansia rispetto agli adulti. Molto maggiori anche i livelli di solitudine segnalati in questa fascia di età;
- Il supporto alla salute mentale per i giovani, in particolare nelle scuole, nelle università e nei luoghi di lavoro, è stato fortemente compromesso. I giovani si sono rivolti a piattaforme come le *hotline* per la salute mentale e i centri giovanili per ottenere supporto, spesso grazie a strumenti online, mentre i servizi di salute mentale hanno offerto teleconsulti e forme di assistenza a distanza per mantenere la continuità dei servizi;
- La chiusura delle istituzioni scolastiche a tutti i livelli ha contribuito a indebolire i fattori protettivi, tra cui la routine quotidiana e le interazioni sociali che aiutano a mantenere una buona salute mentale. I giovani provenienti da contesti svantaggiati, come si vedrà nel più avanti nel dettaglio, sono stati particolarmente colpiti dalla chiusura delle scuole.

È necessaria, pertanto, una risposta politica integrata, come richiesto dalla *Raccomandazione dell'OCSE sulle politiche integrate per la salute mentale, le competenze e il lavoro*<sup>25</sup>, per proteggere la salute mentale dei giovani, sia ora che sul lungo periodo:

- Un ulteriore sostegno alla salute mentale – attraverso la diffusione di informazioni, servizi telefonici o online e un più facile accesso ai servizi di persona – dovrebbe essere una priorità per i giovani e, laddove non sia possibile ripristinare i servizi di sostegno alla salute mentale nelle scuole e nelle università, occorre trovare urgentemente delle alternative;

---

<sup>25</sup> <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0420>

- Il sostegno ai giovani a rischio di abbandono scolastico, compresi i giovani con esperienza di problemi di salute mentale, dovrebbe essere prioritario per evitare che le interruzioni dell'apprendimento abbiano un impatto a lungo termine sui risultati del mercato del lavoro e sul benessere generale dei giovani.

Monitorare benessere emotivo degli studenti durante e dopo la chiusura delle scuole è fondamentale, in quanto il benessere nell'infanzia e nell'adolescenza può essere un importante indicatore del benessere emotivo in età adulta (Burns e Gottschalk 2019).

#### 4.2 *Learning loss e rendimento scolastico*

Sebbene l'apprendimento a distanza possa significare l'opportunità di esplorare nuove modalità di insegnamento, sono emerse diverse preoccupazioni riguardo alla perdita di apprendimento associata alla chiusura delle scuole (Engzell *et al.* 2021; Hanushek e Woessmann 2020). Nel tentativo di affrontare la questione, alcuni Paesi hanno adottato misure *ad hoc* per monitorare i risultati dell'apprendimento e identificare gli studenti che necessitano di un sostegno specifico (OECD 2021a).

In termini di equità, i report basati sulle valutazioni standardizzate di Regno Unito e Francia segnalano un potenziale aggravamento delle disuguaglianze dovuto alla chiusura delle scuole. Nel Regno Unito, a livello secondario, le perdite di apprendimento nella lettura durante la prima metà del trimestre dell'autunno 2020 sono state stimate a 1,8 mesi nella popolazione studentesca complessiva e a 2,2 mesi tra gli studenti svantaggiati. Allo stesso modo, nella scuola primaria, le perdite di apprendimento sono state di circa 1,7 mesi in lettura e 3,7 mesi in matematica nel complesso, ma queste perdite hanno raggiunto rispettivamente 2,2 mesi e 4,5 mesi tra gli studenti svantaggiati (EPIRL, 2021). Questo dato è in linea con uno studio condotto nei Paesi Bassi che mostra come gli studenti provenienti da contesti svantaggiati abbiano subito perdite di apprendimento maggiori rispetto ai loro coetanei (Engzell *et al.* 2021). Le perdite di apprendimento, tuttavia, non sono irreversibili. In Francia, ad esempio, il calo dei risultati in lettura e matematica osservato a livello primario nel settembre 2020 (cioè dopo le prime chiusure scolastiche nella primavera dello stesso anno) si è invertito nel gennaio 2021. Gli studenti delle scuole svantaggiate, tuttavia, hanno mostrato miglioramenti inferiori nella lettura rispetto ai loro coetanei nel periodo considerato (Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports 2021).

Oltre alle analisi standardizzate, altri approcci comuni per monitorare i risultati degli studenti includono valutazioni formative da parte degli insegnanti a livello di classe e studi basati su questionari rivolti a insegnanti, presidi o dirigenti scolastici. In Portogallo, ad esempio, è stato applicato uno studio diagnostico ad un campione rappresentativo di scuole per valutare il rendimento

degli studenti in alcune materie: lo studio e i suoi risultati si sono rivelati importanti nel processo di segnalazione e anticipazione delle difficoltà e per supportare gli insegnanti nella preparazione del nuovo anno scolastico. In Norvegia, sono stati raccolti dati ricavati da sondaggi e interviste sottoposti a studenti, genitori e insegnanti, che hanno rivelato preoccupazioni relative alla perdita di apprendimento e un possibile aumento del divario di apprendimento tra gli studenti. Allo stesso modo, i risultati di uno studio del Centro finlandese di valutazione dell'istruzione (FINEEC) hanno rivelato importanti disparità nel sostegno dei genitori agli studenti, sollevando preoccupazioni in termini di equità, specie in considerazione del fatto che gli studenti si affidano maggiormente al sostegno domestico in assenza di un contatto diretto con gli insegnanti. Per affrontare questo problema, il FINEEC ha evidenziato la necessità di identificare gli studenti che necessitano di un sostegno speciale (OECD 2021a).

Uno studio sperimentale sull'esperienza delle scuole svizzere durante il Covid-19 mostra come, mentre gli alunni delle scuole secondarie si sono mostrati per la maggior parte "non influenzati" dalla chiusura delle scuole in termini di guadagni di apprendimento (*learning gains*), per gli alunni delle scuole primarie l'apprendimento è sostanzialmente rallentato e i ritmi di apprendimento tra i discenti si sono ulteriormente differenziati. La didattica a distanza sembrerebbe dunque un mezzo efficace per sostituire l'insegnamento di persona, almeno in una situazione emergenziale, con gradi di efficacia, tuttavia, estremamente diversi tra gli alunni in termini di ricezione e apprendimento (Tomasik *et al.* 2020).

Gli eventuali effetti differenziati sui gruppi specifici sono stati pure indagati in una rassegna della letteratura che ha analizzato l'impatto delle chiusure scolastiche sul rendimento degli studenti (Hammerstein *et al.* 2021). In linea generale, l'effetto negativo delle chiusure sui risultati scolastici sarebbe evidente. Gli effetti riportati sono di dimensioni paragonabili ai risultati delle ricerche sulle perdite estive. Di conseguenza, anche se durante la chiusura delle scuole legata al Covid-19 si è fatto ricorso all'apprendimento a distanza, gli effetti ottenuti sono stati simili a quelli dell'assenza di insegnamento durante le vacanze estive. È allarmante notare che, in particolare, i bambini più piccoli (Tomasik *et al.* 2020) e i bambini provenienti da famiglie a basso reddito (Engzell *et al.* 2021) sono stati colpiti negativamente dalle chiusure. Questo risultato indica che la maggior parte delle misure di apprendimento a distanza attuate durante la prima chiusura delle scuole nella primavera del 2020 non sono state efficaci per l'apprendimento degli studenti.

Spitzer e Musslick (2021) hanno riferito che gli studenti con un basso rendimento hanno beneficiato dell'uso delle piattaforme di apprendimento in misura maggiore rispetto agli studenti con un alto rendimento. Gli autori hanno spiegato questo risultato considerando che gli studenti con basse prestazioni erano potenzialmente meno distratti dagli altri studenti in un ambiente di apprendimento domestico.

Per contrastare le perdite di apprendimento, a livello micro, i responsabili delle politiche educative dovrebbero determinare potenziali misure di supporto che aumentino il tempo di apprendimento attivo sui compiti. A livello macro, dovrebbero invece stabilire meccanismi di compensazione per sostenere gli studenti nell'apprendimento ed evitare il "fallimento" della carriera scolastica. A questo proposito, è stato riscontrato che il materiale e i software online compensano sistematicamente le perdite di apprendimento, in particolare nei discenti ad alto rischio. Pertanto, i responsabili delle politiche educative e gli educatori dovrebbero essere consapevoli dell'importanza di fornire agli studenti materiale sistematico e di garantire che i gruppi più vulnerabili, in particolare, abbiano accesso ad ambienti di apprendimento adeguati, al fine di evitare le perdite di apprendimento e l'ampliamento del divario di apprendimento.

#### *4.3 Disparità socioeconomica e divario digitale*

Uno degli effetti più allarmanti della didattica a distanza e della didattica emergenziale, e che dalla letteratura esistente sembrerebbe positivamente correlato a tutti gli altri, è la disparità socioeconomica tra i discenti.

Save the Children (2020) sottolinea come la chiusura delle scuole abbia comportato l'interruzione dell'istruzione degli studenti europei, con una serie di barriere d'accesso alla didattica a distanza: l'accesso a internet o ai dispositivi digitali, come pure il livello di alfabetizzazione digitale, varia notevolmente di paese in paese e di famiglia in famiglia, con il risultato che le bambine e i bambini provenienti da contesti più svantaggiati hanno sofferto l'emergenza in modo maggiore. Lo confermerebbero i dati disgregati per Paese.

In Spagna, la crisi Covid-19 ha causato l'aumento del divario educativo tra studenti poveri e ricchi. Un risultato dovuto dalla concorrenza di una serie di fattori quali la mancanza di attrezzature tecnologiche, l'assenza di supporto fornito ai discenti dalle scuole e la capacità dei genitori di sostenerli durante l'apprendimento a distanza. Tra il 5 e il 9% degli scolari spagnoli non ha accesso a un dispositivo, una percentuale che sale al 20% tra i bambini provenienti da famiglie a basso reddito (Save the Children Spain 2020).

Anche in Finlandia il 18% dei discenti provenienti da famiglie a basso reddito ha dichiarato di non disporre dei dispositivi digitali per l'*e-learning*. Ma se il 15% delle bambine e dei bambini più svantaggiati ha riferito di non essere riuscito a studiare efficacemente a causa dell'apprendimento a distanza, la percentuale si dimezza all'8% tra gli scolari con maggiori possibilità economiche (Save the Children Finland 2020).

Mentre il Ministero dell'Istruzione rumeno stima che 250.000 alunni non abbiano accesso a Internet e alla tecnologia necessario, e quindi non possano beneficiare dell'istruzione online, uno studio indipendente condotto dall'Istituto rumeno di valutazione e strategia (IRES) denuncia una situazione ancora più grave, con 900.000 studenti che non hanno accesso individuale a un dispositivo adeguato all'istruzione online (Save the Children Romania 2020).

I bambini in Albania si trovano in una situazione particolarmente vulnerabile, poiché hanno sperimentato ben due chiusure in un solo anno accademico: le scuole albanesi avevano, infatti, già sospeso le loro attività in seguito al terremoto che ha colpito il Paese nel novembre 2019. Il Ministero dell'Istruzione, della Gioventù e dello Sport ha recentemente dichiarato che circa 10.000 bambini in Albania hanno sospeso la propria istruzione<sup>26</sup>.

Anche gli uffici nazionali di Save the Children nei Paesi Bassi, in Germania, in Italia, in Kosovo e nei Balcani nord-occidentali segnalano una preoccupante carenza di attrezzatura per garantire l'efficace passaggio alla didattica a distanza. Inoltre, il grado di coinvolgimento e la capacità dei genitori nel guidare e sostenere i figli nei processi di apprendimento è pure variabile: alcuni non parlano la lingua del Paese in cui risiedono, altri non possiedono le capacità digitali sufficienti, altri ancora hanno difficoltà a comprendere il materiale scolastico oppure vivono una situazione familiare difficile, spesso aggravata dai *lockdown* e dalle conseguenze economiche della crisi (UNICEF 2020b).

In Islanda, anche l'occupazione dei genitori ha avuto un impatto sull'istruzione dei figli: chi percepisce uno stipendio inferiore oppure svolge un lavoro che richiede un minor livello di istruzione ha, in media, meno possibilità di lavorare da remoto. Il 64% dei lavoratori con una retribuzione elevata può lavorare da casa, rispetto al 12% dei lavoratori che percepiscono una retribuzione più bassa. Non solo: il 42% delle donne ha dovuto rimanere a casa a causa della riduzione dell'orario scolastico, quota che scende al 30% degli uomini (Save the Children 2020).

La chiusura delle scuole ha anche aumentato il livello di insicurezza alimentare delle famiglie povere, specie per quei discenti che, a scuola, ricevevano uno o più pasti. Ad esempio, in Spagna, l'11,1% delle bambine e dei bambini riceve normalmente i pasti scolastici, ma solo il 5,7% è stato raggiunto dalle misure alimentari di emergenza durante la crisi. La stessa situazione è stata segnalata in Germania, Finlandia, Bosnia-Erzegovina, Serbia e Kosovo, dove molti studenti dipendevano da un pasto giornaliero nutriente fornito loro dagli istituti scolastici (*Ibidem*).

Queste le raccomandazioni di Save the Children ai governi nazionali:

1. Fornire alle scuole e agli alunni svantaggiati programmi di recupero e risorse aggiuntive per sostenere coloro che sono rimasti indietro e ridurre così il divario di apprendimento (prevedere ad esempio opportunità educative e ricreative durante l'estate per compensare il tempo perso).
2. Sostenere le famiglie più povere a partecipare in modo paritario all'istruzione online, fornendo loro dispositivi digitali come computer portatili e connessioni WIFI sicure.

---

<sup>26</sup> [https://www.google.com/url?sa=t&crct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7kriWtpv5AhWCVfEDHUGMByMQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.wvi.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2020-06%2FCOVID\\_Assesment\\_Report\\_WVA\\_final.pdf&cusg=AOvVaw19Jd-BAeIu6L4rrP9WGS01f](https://www.google.com/url?sa=t&crct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7kriWtpv5AhWCVfEDHUGMByMQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.wvi.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2020-06%2FCOVID_Assesment_Report_WVA_final.pdf&cusg=AOvVaw19Jd-BAeIu6L4rrP9WGS01f)

3. Sostenere le scuole nel fornire supporto e orientamento socio-emotivo agli studenti e ai loro genitori.
4. Fornire pasti scolastici gratuiti a tutti i bambini in condizioni di povertà, anche durante il periodo estivo.

Il divario scolastico e digitale durante la pandemia è ampiamente confermato dal centro studi del Parlamento europeo (Chirchop 2021). L'improvviso ricorso alla didattica a distanza, specie negli istituti di istruzione superiore (Chirchop 03.06.2020), ha significato un'adozione estremamente rapida degli strumenti digitali, risultando da un lato in una maggiore autonomia degli studenti, dall'altro a crescenti disuguaglianze e difficoltà nell'adattare i metodi di insegnamento e apprendimento. In media, nei Paesi dell'OCSE, il 9% degli studenti di 15 anni non ha un luogo o una postazione tranquilla in cui studiare a casa propria (OECD 2020a). Nell'UE, il 15,5% delle persone vive in case sovraffollate, e questo è spesso il caso degli studenti più vulnerabili. La distribuzione dei dispositivi nelle scuole è più equa che nelle case: secondo l'OCSE, le scuole con studenti provenienti da contesti svantaggiati hanno una percentuale di computer per studente più alta rispetto alle scuole con popolazioni avvantaggiate. Tuttavia, nelle scuole svantaggiate è meno probabile che i computer siano portatili, pertanto non possono compensare la mancanza di dispositivi privati per l'apprendimento a distanza. Il problema non si limita alle scuole, ma riguarda anche gli istituti di istruzione superiore.

Allo stesso tempo, come già accennato in precedenza, gli studenti hanno perso anche le opportunità di interazione sociale per un periodo prolungato, compresa la partecipazione agli sport scolastici. Uno stress economico e sociale che tende a sfavorire, ancora una volta, i gruppi più vulnerabili ed emarginati. Dopo lunghi periodi di chiusura, inoltre, i tassi di abbandono tendono ad aumentare (Chirchop 03.06.2020). Un dato, questo, che andrà monitorato nei prossimi anni.

La disparità di accesso e di supporto all'apprendimento digitale rischia di ampliare anche i divari di apprendimento. Sebbene uno studio dell'OCSE mostri come la media degli adolescenti che hanno accesso a un computer e a Internet sia relativamente alta (89%), il dato scende al 78% dei discendenti se consideriamo il gruppo la cui condizione socioeconomica è più bassa. Inoltre, in molte case, i dispositivi possono dover essere condivisi tra i genitori e tra i fratelli e/o famigliari. Infine, l'accesso alla tecnologia da solo non garantisce l'apprendimento. Saper usare la tecnologia richiede competenze digitali. Anche in questo caso esiste un divario tra famiglie avvantaggiate e svantaggiate: i genitori che sono più sicuri delle proprie competenze digitali e di quelle dei figli, hanno maggiori probabilità di incoraggiare e guidare l'attività digitale dei figli, creando un ambiente più sicuro e sostenendo meglio l'apprendimento. È probabile, pertanto, che le disuguaglianze nell'apprendimento dei bambini associate allo status socioeconomico della famiglia siano aumentate a causa delle misure di confinamento, poiché i genitori con livelli di istruzione più elevati e un reddito più

alto hanno maggiori opportunità di telelavorare o di organizzare i propri orari di lavoro per trascorrere del tempo con i figli (OECD 2020b).

In una particolare posizione di svantaggio si trovano i figli dei migranti. I genitori di questo gruppo di studenti, infatti, tendono ad avere meno risorse rispetto ai genitori nativi per aiutare i figli a fare i compiti e il 40% dei figli di immigrati non parla la lingua del Paese ospitante. Studenti che hanno anche meno probabilità rispetto ai figli genitori nativi di avere accesso a un computer e a una connessione a Internet a casa o a un luogo tranquillo per studiare (OECD 2020d).

Una situazione analoga a quella vissuta dagli adulti migranti, specie per quanto riguarda l'apprendimento a distanza delle lingue. Se alcuni Paesi sono riusciti ad introdurre programmi innovativi, come i tutorial online istituiti in Germania<sup>27</sup>, questo tipo di didattica a distanza si è rivelato difficile, specie per gli immigrati con un livello di istruzione basso e nelle prime fasi di apprendimento della lingua. Un risultato decisamente allarmante non solo perché ha creato importanti ritardi nei processi di apprendimento degli adulti immigrati, ma anche perché ne ha rallentato l'integrazione sociale (*Ibidem*).

## 5. Le lezioni apprese e le opportunità future

Un recente studio dell'OCSE incoraggia i sistemi educativi a basarsi sulle micro-innovazioni condotte dalle scuole durante la pandemia per sviluppare un apprendimento più equo. Dare agli insegnanti la possibilità di essere autonomi, di impegnarsi attivamente nella progettazione di ambienti di apprendimento e di essere competenti e dinamici nell'uso di tecnologie multimodali può, infatti, incoraggiare una maggiore collaborazione tra pari nelle scuole e arricchire la pedagogia. Un tema che sarà fondamentale per rispondere alle esigenze di apprendimento degli studenti svantaggiati e per aumentare le competenze scientifiche con l'obiettivo dell'equità sociale (OECD 2022).

In vista del ripensamento dei sistemi scolastici, è pure opportuno analizzare le misure che sono state implementate per garantire un accesso più equo e inclusivo alle risorse didattiche digitali e offrire così una istruzione a distanza più efficace. Uno studio dell'OCSE, a tal proposito, mostra le soluzioni messe in atto da alcuni Paesi (OECD 2020c), che potrebbero fornire spunti preziosi in vista di future chiusure, e in tutti i casi migliorare e diversificare l'approccio all'insegnamento-apprendimento.

In particolare, alcuni governi hanno istituito partenariati con i media educativi nazionali e risorse di apprendimento online gratuite per raggiungere tutti gli studenti:

- Il Ministero dell'Istruzione francese ha creato e rafforzato partnership con diversi media nazionali, come canali televisivi e radiofonici orientati alla

---

<sup>27</sup> <https://www.germany-visa.org/immigration-residence-permit/>

cultura e all'istruzione, per offrire ulteriore materiale didattico e raggiungere il maggior numero possibile di studenti<sup>28</sup>.

- Analogamente, il Ministero dell'Istruzione portoghese ha lanciato il programma educativo #EstudoEmCasa<sup>29</sup> per arricchire la formazione degli studenti durante la crisi. Il programma è rivolto principalmente agli studenti della scuola primaria ed è stato trasmesso dal canale televisivo pubblico. Per potenziare questa risorsa educativa, è stata anche divulgata agli studenti, alle famiglie e alle scuole una tabella di marcia con nove principi guida<sup>30</sup> e una serie di informazioni sul funzionamento di questa iniziativa. La programmazione televisiva settimanale è stata condivisa con studenti, famiglie e scuole;
- Nel Regno Unito, il governo ha raccolto risorse utili per gli studenti con esigenze educative speciali e le loro famiglie<sup>31</sup>. Inoltre le associazioni *Dyslexia Assist*<sup>32</sup> e *National Autistic Society*<sup>33</sup> hanno sviluppato e condiviso materiale per bambini e adulti affetti da questi due tipi di esigenze educative speciali (SEN).

Un'altra soluzione efficace è stata la distribuzione gratuita di dispositivi elettronici e materiale didattico:

- Alcuni Paesi hanno lavorato per raggiungere gli studenti che non hanno accesso alla tecnologia distribuendo materiale gratuito. Il governo sloveno, ad esempio, con l'aiuto di donatori privati, ha raccolto migliaia di dispositivi elettronici per sostenere i bambini vulnerabili che non hanno accesso a un computer<sup>34</sup>.
- Il comune di Roma, oltre a fornire servizi di base alle famiglie provenienti da contesti socioeconomici più svantaggiati, ha lavorato per identificare gli studenti rom privi di dispositivi digitali e di connessione a Internet<sup>35</sup>. La città ha offerto loro computer e tablet e ha cercato di risolvere i problemi di connessione per garantire la continuità dell'istruzione;
- Per la continuità dell'istruzione dei migranti, l'UNHCR ha preparato delle linee guida<sup>36</sup> che specificano come gli studenti immigrati e rifugiati possono beneficiare delle risposte nazionali di apprendimento virtuale;

<sup>28</sup> <https://www.education.gouv.fr/lancement-de-l-offre-arte-sur-edutheque-2348>

<sup>29</sup> <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/>

<sup>30</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/escolas\\_estudoemcasa.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/escolas_estudoemcasa.pdf)

<sup>31</sup> <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs>

<sup>32</sup> <https://dyslexia-assist.org.uk/for-parents/>

<sup>33</sup> <https://www.autism.org.uk/services/helplines/coronavirus/resources/tips.aspx>

<sup>34</sup> <https://www.gov.si/novice/2020-04-08-ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport-s-projektom-digi-sola-do-ucenk-in-ucencev-iz-socialno-ogrozenih-okolij/>

<sup>35</sup> <https://www.imolaoggi.it/2020/04/22/coronavirus-roma-buoni-spesa-pc-e-tablet-per-i-campi-rom/>

<sup>36</sup> <https://www.unhcr.org/5e81cf1d7.pdf>

- Gli studenti dei campi profughi in Grecia hanno ricevuto pacchetti settimanali di compiti a casa se impossibilitati a connettersi alle piattaforme online per telefono o via Internet<sup>37</sup>.
- In Portogallo, scuole, organizzazioni pubbliche e private hanno collaborato per fornire computer portatili e accesso a Internet ad alcuni studenti provenienti da contesti svantaggiati. Quando non è stato possibile, in collaborazione con i servizi postali e il Gruppo nazionale scout, è stato implementato un meccanismo che consente agli studenti che vivono in territori periferici o remoti, oppure che non hanno accesso a Internet, di ricevere le lezioni e i compiti cartacei dalle scuole<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> <https://theirworld.org/news/education-delivered-to-children-on-greek-islands-refugee-camps-coronavirus>

<sup>38</sup> <https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/de-enrolproc.pdf>

## Bibliografia

- BURNS, T. AND F. GOTTSCHALK (2019). Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age. *OECD Publishing, Paris*. <http://dx.doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- CHIRCOP D. (03.06.2020). Education in isolation in the pandemic, following the path of Isaac Newton. *European Parliamentary Research Service (EPRS)*. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS\\_BRI\(202\)651940](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(202)651940)
- CHIRCOP D. (2021). Breaking cycle of disadvantage through education. An EU perspective. *European Parliamentary Research Service (EPRS)*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2021/698826/EP\\_RS\\_IDA\(2021\)698826\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2021/698826/EP_RS_IDA(2021)698826_EN.pdf)
- CILLIERS, E.J. The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE Int. J. Soc. Sci.* (3), 188–198. <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
- CLUVER, L., J.M. LACHMAN, L. SHERR, I. WESSELS, E. KRUG, S. RAKOTOMALALA, S. BLIGHT, S. HILLIS, G. BACHMAN, O. GREEN, A. BUTHCART, M. TOMLINSON, C.L. WARD, J. DOUBT, K. McDONALD (2020). Parenting in a time of Covid-19. *Lancet*, 395, e64. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
- DOWNING, V.R., K.M. COOPER, J.M. CALA, L.E. GIN, S.E. BROWNELL (2020). Fear of negative evaluation and student anxiety in community college active-learning science courses. *CBE Life Sci. Educ.* (19). <https://doi.org/10.1187/cbe.19-09-0186>
- EDUCATION POLICY INSTITUTE AND RENAISSANCE LEARNING (EPIRL) (2021). Understanding Progress in the 2020/21 Academic Year: Complete Findings from the Autumn Term. *Department for Education, London*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/994350/Understanding\\_Progress\\_in\\_the\\_2020\\_21\\_Academic\\_Year\\_Report\\_2.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/994350/Understanding_Progress_in_the_2020_21_Academic_Year_Report_2.pdf)
- ENGZELL, P., A. FREY AND M. VERHAGEN (2021). Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 118/17. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- FERRARO F.V., F.I. AMBRA, L. ARUTA AND M.L. IAVARONE (2020). Distance Learning in the Covid-19 Era: Perceptions in Southern Italy. *Educ. Sci.*, 10(12), 355. <https://doi.org/10.3390/educsci10120355>
- HAMMERSTEIN S., C. KÖNIG, T. DREISÖRNER, A. FREY (2021). Effects of Covid-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>
- HANUSHEK, E. AND L. WOESSMANN (2020). The economic impacts of learning losses. *OECD Education Working Papers*, 225, OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/21908d74-en>

- HERNANDEZ-DE-MENENDEZ, M., C.A. ESCOBAR DÍAZ, R. MORALES-MENENDEZ (2020). Educational experiences with Generation Z. *Int. J. Interact. Des. Manuf. (IJIDeM)*, 14, 847–859. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12008-020-00674-9>
- KEMBER, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *High. Educ.* (58) 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- LUBIŃSKI K., D.K. TAMA (2021). The observed effects of distance learning on curriculum implementation in management and business studies. *Procedia Computer Science* 192, 2540–2549. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.09.023>
- MAGGIO M.G., M.C. STAGNITTI, P. CALATOZZO, A. CANNAVÒ, D. BRUSCHETTA, M. FOTI CUZZOLA, A. MANULI, G. PIOGGIA, R.S. CALABRÒ (2021). *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(23), 12641. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312641>
- MIKOLAJCZAK, M., J.J. GROSS, I. ROSKAM (2019). Parental Burnout: What Is It, and Why Does It Matter? *Clin. Psychol. Sci.*, 7, 1319–1329. <https://doi.org/10.1177/2167702619858430>
- MILOTAY N. (10.12.2020). Next generation or lost generation? Children, young people and the pandemic. *European Parliamentary Research Service (EPRS)*. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS\\_BRI\(2020\)659404](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2020)659404)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS (2021). Progression des performances des élèves de CP à mi-parcours entre 2020 et 2021: Résultats des évaluations point d'étape à mi-CP 2020-2021. *Note d'information 21.29, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*. <https://www.education.gouv.fr/evaluations-2021-point-d-etape-cp-premiers-resultats-322673>
- MULYA, A.P., M. LUKMAN, D.I. YANI (2020). Correlation of Media and Parents Role to Adolescent Sexual Behavior. *J. Nurs. Care*, 3. <http://jurnal.unpad.ac.id/jnc/article/download/26747/13868>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2020a). Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127\\_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close)
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2020b). Combatting Covid-19's effect on children. <https://read.oecd.org/10.1787/2e1f3b2f-en?format=pdf>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2020c). The impact of Covid-19 on student equity and inclusion: Supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/the-impact-of-covid-19-on-student-equity-and-inclusion-supporting-vulnerable-students-during-school-closures-and-school-re-openings-d593b5c8/>

- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2020d). What is the impact of the Covid-19 pandemic on immigrants and their children? <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/what-is-the-impact-of-the-covid-19-pandemic-on-immigrants-and-their-children-e7cbb7de/>
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2021a). The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education\\_1a23bb23-en;jsessionid=nyaZuVrLSWa4iqPIk0T4jBmFf5gc-YrAAkFHESQG.ip-10-240-5-109](https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en;jsessionid=nyaZuVrLSWa4iqPIk0T4jBmFf5gc-YrAAkFHESQG.ip-10-240-5-109)
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2021b). Supporting young people's mental health through the Covid-19 crisis. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1094\\_1094452-vvnq8dqm9u&title=Supporting-young-people-s-mental-health-through-the-Covid-19-crisis&\\_ga=2.236017025.1279677299.1623673416-1595378193.1598879284](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=1094_1094452-vvnq8dqm9u&title=Supporting-young-people-s-mental-health-through-the-Covid-19-crisis&_ga=2.236017025.1279677299.1623673416-1595378193.1598879284)
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2022). Building on Covid-19's Innovation Momentum for Digital, Inclusive Education. <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/24202496-en.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2F24202496-en&mimeType=pdf>
- ORGILÉS, M., A. MORALES, E. DELVECCHIO, C. MAZZESCHI, J.P. ESPADA (2020). Immediate Psychological Effects of the Covid-19 Quarantine in Youth from Italy and Spain. *Front. Psychol.*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- PRAKASH YADAV, G., J. RAI (2017). The Generation Z and their social media usage: A review and a research outline. *Glob. J. Enterp. Inf. Syst.*, 9, 110–116. <https://www.informaticsjournals.com/index.php/gjeis/article/view/15748>
- RAJAMOCHAN, S., E. BENNETT, D. TEDONE (2019). The hazards and benefits of social media use in adolescents. *Nursing* (49), 52–56. [https://journals.lww.com/nursing/Abstract/2019/11000/The\\_hazards\\_and\\_benefits\\_of\\_social\\_media\\_use\\_in.13.aspx](https://journals.lww.com/nursing/Abstract/2019/11000/The_hazards_and_benefits_of_social_media_use_in.13.aspx)
- SAVE THE CHILDREN (2020). The Impact of Covid-19 on children in Europe. [https://resource-centre-uploads.s3.amazonaws.com/uploads/the\\_impact\\_of\\_covid19\\_on\\_children\\_in\\_europe.pdf](https://resource-centre-uploads.s3.amazonaws.com/uploads/the_impact_of_covid19_on_children_in_europe.pdf)
- SAVE THE CHILDREN FINLAND (2020). Children's Voice survey. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/childrens-voice-2020-childrens-views-coronavirus-spring/>
- SAVE THE CHILDREN ROMANIA (2020), Analysis of the Covid-19 crisis impact on vulnerable children and families in Romania. [https://www.salvaticopiii.ro/getattachment/6fc2797e-a8bc-4ed8-a760-b806e71c264d/Raport\\_impact\\_covid.aspx](https://www.salvaticopiii.ro/getattachment/6fc2797e-a8bc-4ed8-a760-b806e71c264d/Raport_impact_covid.aspx)
- SAVE THE CHILDREN SPAIN (2020). A tu lado, qué nos cuentan las familias. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-03/informe-savethechildrenatulado.pdf>

- SPITZER, M., S. MUSSLICK (2021). Academic performance of K-12 students in an online-learning environment for mathematics increased during the shutdown of schools in wake of the Covid-19 pandemic. *PLoS ONE*, 16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255629>
- TÆKKE, J., M. PAULSEN (2019). Distraction and digital media: Multiplexing, not multitasking in the classroom. *Læring Og Medier* (21), 1–14. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.111801>
- TOMASIK M.J., L.A. HELBING, U. MOSER (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: A natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- TWENGE, J.M., B.H. SPITZBERG, W.K. CAMPBELL (2019). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *J. Soc. Pers. Relatsh.* 36, 1892–1913. <https://doi.org/10.1177/0265407519836170>
- UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND (UNICEF) (2020a). Covid-19: Are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND (UNICEF) (2020b). Coronacrisis en kinderen jongeren in Nederland, Den Haag. <https://www.unicef.nl/files/UNC-Rapport-Coronacrisis-en-jongeren-FINAL-compleet.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2020a). Prepare for school reopening. *IIEP-UNESCO’s Covid-19 response briefs*. <http://www.iiep.unesco.org/en/plan-school-reopening>.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2020b). UNESCO’s Covid-19 education response: School reopening. *Education sector issue notes*. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>

## Capitolo 3 La situazione nel contesto planetario

*Massimiliano Smeriglio*

### 1. Il panorama mondiale

La pandemia ha avuto effetti devastanti sulle strutture educative di tutto il mondo, obbligando l'intero sistema di scolarizzazione, istruzione e formazione a un adeguamento strutturale e didattico senza precedenti. Un'emergenza che ha colpito in modo irreversibile un settore già estremamente precario, e che ha mobilitato governi statali e organizzazioni sovranazionali. Una crisi che ha imposto con urgenza il ripensamento delle modalità di apprendimento e insegnamento in un mondo sempre più complesso e vulnerabile.

La risposta immediata nella maggior parte dei Paesi del mondo, per contenere il virus, è stata la chiusura di scuole, istituti e università. Durante i primi mesi di lockdown, l'UNESCO (2020) stima che gli studenti colpiti dalle chiusure fossero quasi 1,6 miliardi. Il Servizio europeo per l'azione esterna e UNICEF (23.09.2020) contavano, a settembre, ancora 875 milioni di studenti impossibilitati all'apprendimento in presenza, mentre i dati che diffondevano sul momento più drammatico dell'emergenza erano inequivocabili: a soffrire della chiusura scolastica era stato il 90% della popolazione studentesca mondiale in 188 Paesi del mondo (UNICEF 2022a).

Nel marzo del 2021 ancora UNICEF lanciava l'allarme: per oltre 168 milioni di bambine e bambini le scuole sono rimaste completamente chiuse per quasi un anno intero<sup>1</sup>. In 14 Paesi, le chiusure erano state sostanzialmente ininterrotte da marzo 2020 a febbraio 2021, con differenze regionali allarmanti. I due terzi di questi Paesi si trovano infatti in America Latina e nei Caraibi, per un totale di quasi 98 milioni di studenti<sup>2</sup>. Di più: 214 milioni di bambini, ovvero un bambino su sette, ha perso più di tre quarti dell'apprendimento in presenza (UNICEF, 02.03.2021). Lo studio realizzato durante il secondo anno di chiusura delle scuole stimava che gli alunni di tutto il mondo avessero perso 1,8 mila miliardi di ore di apprendimento in presenza dall'inizio del Covid-19, con il 27% dei Paesi che ancora manteneva le scuole chiuse parzialmente o totalmente (UNICEF, 2021).

---

<sup>1</sup> Per la mappa interattiva sulla chiusura delle scuole fare riferimento ai dati forniti dalla Banca Mondiale: <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>

<sup>2</sup> Per la bacheca interattiva di UNICEF sui dati COVID-19 e scuola fare riferimento a *EduView 2.0 Dashboard*: <https://data.unicef.org/resources/eduview-education-dashboard/>

Per sopperire all'impossibilità di garantire l'istruzione in presenza, la maggior parte degli istituti scolastici e degli IIS del mondo ha dovuto ricorrere alla didattica a distanza, con la rapidità richiesta dalla situazione emergenziale e, pertanto, troppo spesso, senza la necessaria preparazione. Uno studio realizzato dall'Associazione Internazionale delle Università (IAU)<sup>3</sup>, in occasione della terza Conferenza mondiale sull'istruzione superiore dell'UNESCO (WHEC)<sup>4</sup> di maggio 2022, conferma un chiaro aumento del numero di istituti superiori capaci di passare all'apprendimento a distanza: se durante il primo *lockdown* di massa si trattava di una modalità garantita solo dal 67% degli IIS, mentre il 31% si era trovato costretto a sospendere le attività di insegnamento-apprendimento (Marinoni *et al.* 2020), nei mesi successivi l'89% degli istituti analizzati<sup>5</sup> si era attrezzato per garantire l'*e-learning*, e solo l'11% non era ancora riuscito a trovare una soluzione adeguata (Jensen *et al.* 2022). Anche nella scuola secondaria l'adattamento alle chiusure non è sempre stato immediato: in Burkina Faso, Ruanda, Kenya, Etiopia e India, percentuali variabili di dirigenti scolastici hanno riferito che nella primavera del 2020 i loro istituti non hanno potuto garantire la continuità dell'insegnamento (Meinck *et al.* 2022).

Dal punto di vista dell'accesso degli studenti a tale offerta formativa, se è un dato apparentemente positivo il fatto che l'istruzione a distanza sia riuscita a raggiungere l'86% della popolazione studentesca, d'altra parte preoccupa il restante 14%, per il quale l'apprendimento si è sostanzialmente interrotto (Jensen *et al.* 2022) con gravi conseguenze, alcune già visibili e altre da indagare nel lungo periodo.

Anche brevi interruzioni della frequenza scolastica, infatti, hanno effetti negativi significativi sull'apprendimento, e la durata di tali effetti può essere persino superiore alle aspettative. Di più: le capacità dei sistemi educativi di rispondere alla crisi fornendo apprendimento e supporto a distanza agli studenti e alle famiglie sono state, specie nei mesi emergenziali, diverse e disomogenee. Questa riflessione si concentra proprio sull'*e-learning* e la didattica a distanza, su cosa ha funzionato e cosa invece dovrà essere rivisto, a partire dal processo di promozione della digitalizzazione, dell'innovazione e dell'integrazione di tecnologie nuove e soluzioni di apprendimento inclusive e adattive.

## 2. Le differenze sub regionali

L'implementazione della didattica a distanza è stata soggetta a sensibili variazioni regionali. Lo studio della IAU evidenzia come il 92% degli IIS europei sia stata in grado di garantire la prosecuzione dell'insegnamento telematico,

---

<sup>3</sup> *International Association of Universities*: <https://www.iau-aiu.net/>

<sup>4</sup> *UNESCO World Higher Education Conference*: <https://events.unesco.org/event?id=1674672224&lang=1033>

<sup>5</sup> Il sondaggio è stato sottoposto a più di 650 istituti e organizzazioni di istruzione superiore in circa 130 Paesi distribuiti in quattro macroregioni: Africa, Americhe, Asia e Pacifico, Europa.

mentre in Africa il ricorso all'*e-learning* avrebbe interessato solo l'82% degli istituti. In particolare ventisei studenti ogni cento non hanno avuto accesso ai corsi online. La percezione degli istituti di istruzione superiore conferma questi dati: il 39% delle strutture europee afferma di riuscire a raggiungere il 100% degli studenti con le misure di *e-learning*, percezione che in Africa scende al 14% degli IIS. Di contro sono pochi (2%) gli istituti che in Europa ammettono una copertura inferiore al 50% degli studenti, mentre in Africa costituiscono un numero ben più preoccupante (24%) (Jensen *et al.* 2022).

È interessante incrociare questi risultati con i dati sul tasso di iscrizione all'istruzione terziaria riportati dall'Istituto di statistica dell'UNESCO (UIS)<sup>6</sup>: in Europa la popolazione di discendenti che accede all'istruzione superiore è pari al 73% di coloro che hanno terminato da cinque anni (oppure meno) l'istruzione secondaria, una percentuale che si attesta al 9% nell'Africa subsahariana<sup>7</sup>. Pertanto, nonostante i progressi positivi rispetto ai dati forniti dai Paesi africani durante il primo anno di pandemia (Marinoni *et al.* 2020), i risultati indicano ancora che la popolazione studentesca, già molto ridotta in Africa, è potenzialmente più esposta al rischio di essere esclusa dall'istruzione superiore. E la situazione si aggrava se consideriamo che in Africa e nelle Americhe, e cioè in quelle aree in cui il sostentamento degli IIS deriva per la maggior parte da fondi privati, la pandemia ha fatto registrare un deficit finanziario maggiore rispetto alle regioni del mondo in cui l'istruzione superiore è affidata prevalentemente agli istituti pubblici. Un fenomeno che deve essere attentamente monitorato negli anni a venire, nonché evitato ad ogni costo per realizzare gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite<sup>8</sup>.

Anche la scuola primaria e secondaria ha risentito del divario regionale: sebbene i governi nazionali di tutto il mondo si siano affrettati a implementare l'apprendimento a distanza, nuovi protocolli sanitari e piani di riapertura, queste politiche sono variate molto in base alla ricchezza di ciascun Paese (UNICEF 2022b). Già solo i dati sulle chiusure basterebbero a lanciare un segnale d'allarme per il futuro degli istituti scolastici nei Paesi del Sud del mondo: in passato, la chiusura temporanea delle scuole ha causato, in alcune realtà, un aumento dei matrimoni e del lavoro minorile impedendo alle bambine e ai bambini di proseguire gli studi (UNICEF 2021).

Anche la quota dell'aiuto pubblico allo sviluppo (APS) e degli aiuti umanitari destinati all'istruzione è diminuita durante la pandemia. In particolare, la quota di APS destinata all'istruzione è scesa dall'8,8% nel 2019 al 5,5% nel 2020, mentre la quota di aiuti umanitari destinati all'istruzione è stata ridotta dal 2,9% nel 2019 al 2,5% nel 2021 (UNICEF 2022b).

Già prima della pandemia più della metà dei bambini di dieci anni nei Paesi

<sup>6</sup> *Unesco Institute for Statistics*: <http://uis.unesco.org/>

<sup>7</sup> <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>

<sup>8</sup> In particolare, gli obiettivi 4 e 10, ma anche 1, 2, 3, 5, 8 e tutti gli OSS in generale: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

a basso e medio reddito non era in grado di leggere o comprendere una semplice storia. Oggi si stima che questa cifra raggiunga il 70%. Di fatto, quasi 153 milioni di bambini hanno perso più della metà della loro scolarità personale negli ultimi due anni, e più di 62 milioni di loro ne hanno perso almeno tre quarti. Sono gli studenti più vulnerabili a pagare il prezzo più alto, con evidenze di perdite di apprendimento sproporzionate tra i più giovani, tra coloro che provengono da contesti svantaggiati oppure vivono in aree rurali, oltre agli studenti con disabilità (*Ibidem*).

I dati UNESCO confermano una sostanziale disparità persino nelle misure di contenzione del virus, poiché nelle strutture dei Paesi a reddito minore non potevano essere garantiti né il lavaggio frequente delle mani, né una ventilazione adeguata a causa del limitato accesso all'acqua e all'energia elettrica. Le disuguaglianze infrastrutturali tra le scuole meritano anch'esse di essere monitorate nel tempo, poiché potrebbero a loro volta rafforzare ulteriormente i divari nel rendimento scolastico e persino nel tasso di abbandono, con un effetto ancor più preoccupante per i discenti più poveri ed emarginati (Mc William 2022).

Il sondaggio UNICEF sottoposto ai ministeri dell'istruzione di 122 Paesi rivela che un quarto dei Paesi a basso reddito intervistati non sa quanti studenti siano tornati a scuola. Solo la metà dei Paesi a basso reddito, inoltre, dispone di piani nazionali o regionali per misurare l'apprendimento degli studenti. I due terzi dei ministeri intervistati ha dichiarato di aver abbreviato i curriculum e solo il 40% sta attuando strategie di recupero dell'apprendimento su scala nazionale (UNICEF 2022b).

### 3. L'impatto sugli studenti

#### *Percezione*

Uno studio dell'Università turca Gaziosmanpasa ha sottoposto a un'indagine qualitativa un gruppo di studenti universitari di quattro diversi atenei che hanno iniziato il loro percorso di studi da remoto o semi-remoto (Şahin 2021). Nonostante la maggior parte degli studenti che ha partecipato al sondaggio si sia detta soddisfatta delle informazioni ottenute dagli istituti sui corsi di studio e del materiale didattico fornito, alcuni hanno affermato di ritenere tali materiali inutili, non necessariamente correlati all'argomento del corso, non originali o non preparati dagli insegnanti, difficili da studiare individualmente. Un dato preoccupante, poiché è ampiamente dimostrato che l'offerta di materiali adeguati è uno dei fattori determinanti del successo della didattica a distanza (Kahraman 2020).

Più della metà degli studenti turchi, tuttavia, ha riscontrato difficoltà di accesso alle piattaforme di formazione a distanza online. Un numero significativo di partecipanti ha dichiarato di aver avuto soprattutto problemi legati al sistema (disfunzioni audio, video e di connessione): problemi, questi, ancora più rilevanti nei sistemi di apprendimento a distanza sincrono, che pure era stato par-

ticolarmente apprezzato dagli intervistati, specie in termine di facilità dell'interazione con i discenti. Uno studio di Özdoğan e Berkant (2020) condotto sulla base delle opinioni di insegnanti, amministratori scolastici, studenti, docenti universitari, genitori e altri soggetti del settore, aveva invece riscontrato una serie di vantaggi dell'apprendimento asincrono, che consentiva agli studenti di rivedere i corsi registrati e i materiali didattici in autonomia, quando e dove preferivano.

Anche un gruppo di ricercatori dell'Università Statale della Georgia ha condotto uno studio trasversale per approfondire le esigenze accademiche degli studenti dell'ateneo durante la pandemia e per stabilire in che modo la didattica a distanza stesse influenzando i processi di apprendimento (Armstrong-Mensah *et al.* 2020). In particolare, i docenti della GSU temevano che il repentino passaggio all'*e-learning* avrebbe penalizzato gli studenti e la loro partecipazione ai corsi, specie per via di potenziali difficoltà nell'accesso alla tecnologia fuori dal campus. Difficoltà per altro ben documentate in letteratura (Liu *et al.* 2007). I risultati del sondaggio indicano, invece, che la maggioranza degli studenti avesse accesso ad un dispositivo tecnologico (sebbene l'accesso a un dispositivo non sia necessariamente garanzia di accesso a Internet). Questo gruppo di studenti ha indicato una preferenza per l'approccio asincrono all'insegnamento online. Hanno infatti affermato di aver avuto la possibilità di imparare con i propri ritmi di apprendimento e di svolgere i corsi quando si sono sentiti pronti, oltre ad aver preferito la maggiore autonomia nella gestione del tempo e degli impegni extra-scolastici (Armstrong-Mensah *et al.* 2020).

Secondo Trach (2018), l'apprendimento asincrono offre agli studenti la possibilità di accedere alle informazioni del corso, di dimostrare ciò che hanno appreso e di comunicare con i compagni e con gli insegnanti nel proprio tempo libero, senza dover essere nella stessa aula o nello stesso fuso orario. L'apprendimento asincrono, inoltre, non solo offrirebbe flessibilità agli studenti non tradizionali (ad esempio facilitando gli studenti-lavoratori o gli studenti internazionali), ma si adatterebbe anche alle diverse modalità di apprendimento poiché consentirebbe agli studenti di scegliere l'ordine in cui desidera studiare il materiale e di stabilire quanto tempo dedicare all'approfondimento di una particolare lezione. Il successo di un alto grado di autonomia nell'apprendimento, tuttavia, dipende dal livello di istruzione e di maturità dello studente: se una certa indipendenza può rappresentare un fattore decisamente positivo nel settore dell'istruzione e della formazione superiore, potrebbe non essere altrettanto nei cicli scolastici precedenti. Anche il livello di motivazione del discente potrebbe giocare un ruolo decisivo.

Gli studenti della GSU hanno indicato, in linea generale, un aumento dei carichi di lavoro a seguito del passaggio all'apprendimento a distanza. Tuttavia, non hanno riscontrato difficoltà nel portare a termine le esercitazioni entro le scadenze prestabilite, né hanno denunciato un calo di motivazione allo studio (Armstrong-Mensah *et al.* 2020). Schunk (1995) indica che la motivazione di una persona può influenzare ciò che apprende, come apprende e quando sceglie

di apprendere. Secondo la letteratura disponibile, gli studenti motivati sono più propensi a portare a termine attività stimolanti, a impegnarsi attivamente, ad adottare un approccio sistematico all'apprendimento e a mostrare prestazioni e persistenza migliori anche in circostanze difficili (Schunk *et al.* 2008). Il risultato Armstrong-Mensah (2020) suggerirebbe dunque la necessità di adeguamento delle valutazioni dei docenti, che dovrebbero monitorare le difficoltà accademiche dei discenti nel tentativo di non eccedere con gli esami né di sovraccaricare gli allievi. Sebbene anche Şahin (2021) abbia osservato una generale soddisfazione rispetto alle valutazioni di compiti, progetti, presentazioni ed esami, alcuni studenti hanno lamentato un tempo troppo limitato per lo svolgimento di tali esercitazioni, e molti hanno espresso un certo timore di ricevere valutazioni ingiuste, oppure hanno riferito di non avere a casa le stesse opportunità che avrebbero avuto in classe.

Dal punto di vista della comunicazione, quasi tutti hanno detto di essere stati in grado di raggiungere facilmente i docenti tramite applicazioni telefoniche o e-mail e di aver ottenuto risposte esaustive e soddisfacenti. Secondo i risultati di Özdoğan e Berkant (2020), invece, la comunicazione è, il più delle volte, limitata oppure assente durante l'apprendimento a distanza. In tutti i casi, resta difficile una valutazione globale dell'efficacia comunicativa poiché questa dipende troppo spesso dall'iniziativa e dalla disponibilità dei singoli discenti. Le indagini di Dziuban *et al.* (2004) dimostrano che gli studenti hanno un'alta probabilità di assegnare una valutazione complessiva eccellente ai docenti che, a loro avviso, facilitano l'apprendimento, comunicano efficacemente i materiali e le informazioni del corso, organizzano efficacemente i corsi, valutano accuratamente i progressi degli studenti, mostrano rispetto interesse per il loro apprendimento.

Anche le conseguenze comportamentali e psicologiche meritano di essere indagate. Non molti studenti della GSU si sono mostrati preoccupati di contrarre il Covid-19 (24,7%). Tuttavia, e coerentemente con quanto ipotizzato, poco meno del 37% degli studenti ha dichiarato che, nel complesso, la vita quotidiana è stata molto influenzata dalla pandemia. Gli studenti internazionali, che non hanno una casa negli Stati Uniti e vivono prevalentemente nei campus, hanno dovuto affrontare non solo la chiusura, ma anche il timore che l'inflazione derivante dall'inattività economica globale potesse influire sulle loro borse di studio (Armstrong-Mensah *et al.* 2020).

Anche nelle scuole secondarie gli studenti hanno riferito di aver subito un calo del proprio benessere durante l'interruzione dell'attività scolastica. Uno studio realizzato dalla Associazione internazionale per la valutazione del rendimento scolastico (IEA)<sup>9</sup> con l'UNESCO per Coalizione globale per l'educazione (GEC)<sup>10</sup> ha sottoposto un questionario a studenti, insegnanti e presidi<sup>11</sup> di undici Paesi: Burkina Faso, Danimarca, Etiopia, India, Kenya, Fe-

---

<sup>9</sup> *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*: <https://www.iea.nl/>

<sup>10</sup> *Global Education Coalition*: <https://gloaleducationcoalition.unesco.org/>

derazione Russa, Ruanda, Slovenia, Emirati Arabi Uniti, Uruguay e Uzbekistan. Oltre il 50% degli studenti ha dichiarato di sentirsi sopraffatto da ciò che stava accadendo nel mondo a causa della pandemia e di essere ansioso per i cambiamenti subiti dal sistema scolastico.

#### 4. La perdita di apprendimento

Il termine perdita di apprendimento (*learning loss*) è comunemente usato in letteratura per descrivere il regresso delle conoscenze e delle competenze degli studenti. Un problema che, al di fuori dalle aule scolastiche, può facilmente sortire effetti gravi e di lungo termine (Azevedo *et al.* 2021; Hanushek e Woessmann 2020; Psacharopoulos *et al.* 2021).

Un recente studio realizzato dalla *Education Global Practice* della Banca mondiale<sup>12</sup> si concentra su trentacinque report affidabili che documentano la perdita di apprendimento e includono dati provenienti da venti Paesi<sup>13</sup>. È una rassegna della letteratura che si propone di indagare, in particolare, l'impatto della pandemia di Covid-19 e della chiusura delle scuole sui progressi di apprendimento di giovani e bambini in età scolare, e l'eventuale variazione di tale impatto a seconda del contesto socioeconomico, dell'età, del genere, delle materie, dei contesti subnazionali, dell'etnia, ecc. (Patrinos *et al.* 2022).

Il primo dato di rilievo è che quasi tutti gli studi (trentadue) riscontrano effettivamente una perdita di apprendimento nei primi due anni di pandemia. La maggior parte ha rilevato perdite di apprendimento con una deviazione di standard ( $\sigma$ ) compresa tra 0,25 e 0,12, con cinque studi che riferiscono un livello ancora maggiore. La perdita di apprendimento media è di 0,17  $\sigma$ : oltre mezzo anno scolastico perso.

In termini generali, più a lungo le scuole sono rimaste chiuse, maggiori sono state le perdite di apprendimento. Per i diciannove Paesi che dispongono di dati affidabili sulla perdita di apprendimento, la chiusura media delle scuole è stata di quindici settimane, con una perdita media di apprendimento di 0,18  $\sigma$ . In altre parole, per ogni settimana di chiusura delle scuole, l'apprendimento è diminuito in media di 1,2 punti, o di 0,01  $\sigma$ .

Tutti gli studi analizzati da Patrinos *et al.* (2022) hanno rilevato sistematicamente effetti diversificati nella perdita di apprendimento in base alla condizione socioeconomica, all'apprendimento accademico pregresso e alla materia di apprendimento.

<sup>11</sup> La Ricerca sulle risposte all'interruzione dell'istruzione (REDS) svoltasi tra dicembre 2020 e luglio 2021, ha raccolto i dati dei questionari di un totale di 21.063 studenti, 15.004 insegnanti e 1.581 presidi.

<sup>12</sup> <https://www.worldbank.org/en/topic/education>

<sup>13</sup> Australia (1), Belgio (2), Brasile (1), Cina (1), Danimarca (1), Emirati Arabi Uniti (1), Federazione Russa (1), Germania (3), Giappone (1), Inghilterra (1), Italia (2), Messico (1), Norvegia (1), Paesi Bassi (4), Polonia (1), Repubblica Ceca (1), Spagna (1), Stati Uniti (9), Sud Africa (1), Svizzera (1).

In particolare, dei venti studi che hanno messo a confronto le variabili perdita di apprendimento e condizione socioeconomica, quindici hanno riscontrato una correlazione tra reddito basso e *learning loss*, mentre cinque non hanno trovato una differenza statisticamente significativa. Negli Stati Uniti, gli studenti delle scuole superiori provenienti da comunità a basso reddito hanno subito una perdita di apprendimento pari  $0,4 \sigma$  dopo la chiusura delle scuole per un anno, mentre i ragazzi provenienti da quartieri ad alto reddito, almeno all'inizio, non ne hanno subito gli effetti (Agostinelli *et al.* 2022). Le prime revisioni sistematiche basate su dati limitati provenienti da Paesi ad alto reddito suggeriscono un livello alto di perdita di apprendimento e una maggiore disuguaglianza (Donnelly e Patrinos 2021; Hammerstein *et al.* 2021; Storey e Zhang 2021; Zierer 2021; Moscoviz ed Evans 2022). Dati, questi, da monitorare con attenzione, poiché potrebbero facilmente portare a un generale inasprimento delle disparità socioeconomiche nel lungo periodo (Patrinos *et al.* 2022).

In Francia i dati sulla perdita di apprendimento sono contrastanti, con livelli di perdita di apprendimento mediamente molto bassi, anche se si riscontrano ancora gli effetti della provenienza socioeconomica (Thorn e Vincent-Lancrin 2021). In Danimarca, invece, non si rileva alcuna perdita di apprendimento né alcuna differenza socioeconomica (Birkelund e Karlson 2021). Sembra che i bambini danesi abbiano ricevuto un buon sostegno a casa e che il loro rendimento nella lettura sia aumentato in modo significativo proprio a causa della chiusura delle scuole (Reimer *et al.* 2021). In Svezia, dove le scuole primarie non hanno chiuso durante la pandemia, non sono state segnalate perdite di apprendimento (Hallin *et al.* 2022). Nello Stato del Nuovo Galles del Sud, in Australia, non ci sono differenze significative tra il 2019 e il 2020 nella crescita dei risultati degli studenti; tuttavia, l'apprendimento è diminuito nelle scuole più svantaggiate (Gore *et al.* 2021).

Molti studi hanno anche rilevato che la perdita di apprendimento è più grave tra gli studenti che già avevano difficoltà accademiche prima della pandemia. Undici report hanno documentato perdite di apprendimento maggiori per gli studenti con risultati scolastici inferiori, mentre tre hanno riscontrato dei risultati opposti. Notevole anche la variazione in base alla materia. Le materie più frequentemente analizzate negli studi in esame sono letteratura e matematica: la perdita di apprendimento nella seconda è stata, quasi sempre, la più rilevante (Patrinos *et al.* 2022).

Le perdite di apprendimento sono significative nei Paesi che si servono di statistiche descrittive. Ad esempio, i punteggi di alfabetizzazione e calcolo delle ragazze adolescenti sono diminuiti di oltre il sei punti percentuali in Bangladesh (Amin *et al.* 2021). In India, la percentuale di bambini di terza elementare che nelle scuole pubbliche è in grado di eseguire semplici sottrazioni è diminuita sensibilmente: erano il 24% nel 2018 a sono passati al 16% nel 2020, mentre la percentuale di bambini in grado di leggere un testo di seconda elementare è passata dal 19% nel 2018 al 10% nel 2020 (ASER 2021a). In Pa-

kistan, la percentuale di bambini delle classi comprese tra la prima e la quinta in grado di leggere una storia è passata dal 24% nel 2019 al 22% nel 2021 (ASER 2021b). In Uganda, la percentuale di studenti ritenuti “bravi” in inglese e in matematica nel 2021 è scesa rispettivamente del 5% e del 13% se confrontata con quella del 2018 (NAPE 2021). In Canada, la valutazione sulla lettura degli studenti di seconda e terza elementare è diminuita di 4-5 punti (Georgiou 2021). Nella Repubblica di Corea, si è registrata una diminuzione significativa dei punteggi degli studenti di medicina (Kim *et al.* 2021).

In conclusione, l’analisi di Patrinos *et al.* (2022) ci consegna due osservazioni fondamentali: la prima è che, a partire dal primo *lockdown* di marzo del 2020 e in seguito alle misure di contenimento del virus, gli studenti nel mondo hanno perso in media da un terzo a mezzo anno di apprendimento; la seconda è che queste perdite potrebbero a loro volta generare dei limiti per le nuove generazioni nell’avanzamento della scolarizzazione, specie in mancanza di misure adeguate di compensazione. La perdita di capitale umano comporterebbe, tra l’altro, una perdita di guadagni futuri a lungo termine, con la popolazione di discendenti che potrebbe facilmente perdere migliaia di miliardi di dollari in termini di reddito futuro (Psacharopoulos *et al.* 2021).

Ciononostante, la letteratura esistente offre pure alcuni segnali di ottimismo. Un esempio virtuoso è la città di Nara, in Giappone, dove i voti degli studenti in matematica sono aumentati sei mesi dopo la chiusura delle scuole. Sebbene gli iniziali *lockdown* avessero fatto calare il rendimento, le politiche di risposta alla pandemia hanno ampiamente ridotto tale calo: oltre all’implementazione di una efficace didattica a distanza, a Nara hanno anche ridotto le vacanze estive, recuperando, almeno in parte, i progressi di apprendimento e il rendimento scolastico dei discendenti (Asakawa e Ohtake 2021).

Un altro dato positivo proviene dall’Inghilterra, dove l’*Education Policy Institute*<sup>14</sup> ha riscontrato una sostanziale diminuzione della perdita di apprendimento dopo la riapertura delle scuole. Nell’autunno del 2020, gli studenti hanno registrato un ritardo medio di 3,6 mesi in matematica, ma nell’estate del 2021 la perdita era scesa a una media di 2,2 mesi (EPI 2021).

I dati raccolti dalla IEA sulla percezione di insegnanti e presidi confermano, in linea generale, le preoccupazioni per la perdita di apprendimento: il 50% della popolazione studentesca non avrebbe compiuto i progressi che i docenti si sarebbero aspettati in tempi normali, nello stesso periodo dell’anno. Più variabili le sensazioni raccolte tra gli studenti: se è vero che oltre la metà, nella maggior parte dei Paesi del mondo, ha riferito di aver imparato durante l’interruzione della frequenza tanto quanto prima, in molti hanno segnalato maggiori difficoltà nel monitoraggio dei propri progressi accademici (Meinck *et al.* 2022).

Lo studio dell’UNICEF sul Covid-19 e i bambini dedica un capitolo alla crisi dell’apprendimento: a tre anni dall’inizio della pandemia ventitré Paesi

<sup>14</sup> <https://epi.org.uk/>

(dove vivono quasi 405 milioni di ragazzi e ragazze scolarizzati) non hanno ancora aperto completamente le scuole, e molti studenti stanno sperimentando un più alto rischio di abbandono scolastico (UNICEF, 2022a).

Inoltre, a due anni dall'inizio della pandemia, quasi 147 milioni di bambini hanno perso più della metà della formazione scolastica, e più di 27 milioni ne hanno perso almeno tre quarti. Un dato che equivale a 2.000 miliardi di ore di apprendimento in presenza perse a livello globale. I risultati più recenti mostrano che molti bambini non sarebbero tornati a lezione quando le scuole sono state riaperte (UNICEF 2022b).

Se è vero, dalle analisi degli studi più recenti, che esiste una correlazione tra *learning loss* e chiusure scolastiche, lo stesso non si può necessariamente affermare per le misure di *distance learning*. E tuttavia, poiché l'apprendimento a distanza presenta importanti barriere di accesso, e poiché le riaperture, da sole, potrebbero non bastare a riattivare e recuperare i processi di apprendimento e di scolarizzazione, è necessario che i governi di tutto il mondo si impegnino nell'implementazione di programmi strutturati e *ad hoc* per fornire agli studenti un sostegno intensivo che compensi l'istruzione perduta.

## 5. Disuguaglianza sociale ed economica

La chiusura delle scuole ha avuto un effetto ampio, persistente e diseguale sull'apprendimento. Innanzitutto, UNICEF, già nei primi mesi della pandemia, affermava che le chiusure scolastiche stavano aumentando, per i bambini, i rischi di sfruttamento, violenza, abuso e abbandono. Una situazione che colpiva in misura maggiore i bambini provenienti da famiglie più svantaggiate, e le bambine, più esposte al rischio di matrimoni forzati e gravidanze precoci (EEAS and UNICEF, 23.09.2020).

L'istruzione online, tuttavia, è un sostituto imperfetto dell'apprendimento in presenza, soprattutto per i bambini provenienti da famiglie a basso reddito. Poiché nella maggior parte dei casi, gli sforzi dei governi per garantire la continuità dell'apprendimento tramite la didattica e la formazione a distanza hanno coinvolto l'uso di varie piattaforme digitali, nonché di soluzioni di tecnologia educativa (*EdTech*) per mantenere gli spazi di comunicazione e apprendimento il più possibile accessibili e stimolanti, il sistema scolastico si è trovato ben presto di fronte ad un paradosso allarmante. Se da un lato le soluzioni tecnologiche sembrerebbero essere il modo migliore per minimizzare le enormi perdite di apprendimento durante la crisi (soprattutto per gli studenti più vulnerabili), dall'altro rischiano di ampliare ulteriormente i divari di equità nell'accesso all'istruzione. Pertanto, il divario digitale sarebbe esso stesso causa di un inasprimento delle disuguaglianze, con il grave risultato che la continuità dell'apprendimento sarebbe garantita ad alcuni ma negata ad altri (Moreno e Gortazar 2020).

La crisi del Covid-19 avrebbe messo in luce tre importanti dimensioni del

divario digitale. La prima è l'accesso a Internet, che ha visto impegnate le risorse della maggior parte dei Paesi nel mondo, durante le fasi iniziali della crisi, nel garantire a tutti i discenti l'utilizzo di materiali didattici online e piattaforme digitali. Secondo UNICEF, infatti, nelle prime fasi di chiusure scolastiche almeno uno scolaro su tre nel mondo (all'incirca 463 milioni) non era in grado di accedere all'apprendimento a distanza. E il numero effettivo di studenti che non hanno potuto essere raggiunti dall'*e-learning* per l'insufficienza di dispositivi tecnologici oppure di connettività è probabilmente molto più alto di questa stima (UNICEF 2022a). Un sondaggio effettuato dal Dipartimento statunitense per l'educazione<sup>15</sup> riferisce che l'accesso ai dispositivi tecnologici per scopi educativi ha avuto pure una dimensione etnico-razziale: il 97% tra gli asiatici, il 93% tra i bianchi, il 90% tra i neri e l'88% tra gli ispanici. Uno schema sostanzialmente uguale a quello osservato per l'accesso ad internet (NCES, 2022).

In particolare, nei Paesi ad alto reddito, dove la connettività è pressoché universale, si sono potute osservare attentamente le altre due dimensioni del divario digitale. Da una parte l'uso del digitale: senza una guida, senza indicazioni, il coinvolgimento degli allievi online è meno sofisticato e meno orientato all'apprendimento, specie per chi proviene da contesti socioeconomici più poveri. UNICEF denuncia che la presenza della tecnologia in casa non è di per sé sufficiente e che il grado di istruzione e le disparità socioculturali potrebbero penalizzare quei discenti che non possono ricevere il sostegno dei genitori, oppure i cui insegnanti dimostrano lacune nelle competenze pedagogiche e/o digitali (UNICEF 2022a).

Dall'altra il divario digitale preesistente tra istituti scolastici gioca un ruolo determinante: le capacità e le competenze di ogni scuola di fornire agli studenti un apprendimento digitale individualizzato, o adeguatamente calibrato e strutturato, di promuovere e monitorare l'impegno con i materiali digitali e di fornire un *feedback* che aiuti a massimizzare i risultati dell'apprendimento. Per esempio, una scuola potrebbe inviare solo materiali stampati, oppure suggerire agli studenti di guardare video rivolti al grande pubblico, mentre un'altra scuola potrebbe essere in grado di continuare le lezioni virtualmente tramite metodi di apprendimento sincrono, oppure di avviare modi creativi di utilizzare le app digitali per l'apprendimento collaborativo e il supporto individuale degli studenti. La grande disparità di risorse nelle scuole, anche all'intero degli stessi Paesi, permette di capire perché questa è stata considerata, in alcuni contesti, la lacuna digitale più rilevante (Moreno e Gortazar 2020).

Anche la mancata interazione tra pari ha un suo peso specifico: le scuole permettono agli studenti provenienti da diversi contesti socioeconomici di mescolarsi, un effetto che si perde quando le strutture vengono chiuse (Patrinos *et al.* 2022).

Il sondaggio della IEA conferma una percezione molto simile tra gli stu-

<sup>15</sup> U.S. Department of Education: <https://www.ed.gov/>

denti. Non solo i discenti con una condizione socioeconomica peggiore avevano maggiori probabilità di rimanere indietro nell'apprendimento, ma, coscienti di ciò, erano anche più inclini a preoccuparsi per la loro istruzione futura. Lo stesso gruppo si è detto pure meno fiducioso nel portare a termine i compiti scolastici in modo autonomo e, di conseguenza, timoroso di non essere adeguatamente preparato alla chiusura delle scuole. Una situazione confermata anche dalle risposte degli insegnanti, che hanno riscontrato una minore capacità di gestire le esigenze degli studenti più vulnerabili e un maggiore calo dei progressi nell'apprendimento di questo gruppo, compresi gli studenti con bisogni speciali e quelli con un background migratorio (Meinck *et al.* 2022).

## 6. Le conseguenze per gli insegnanti

Dal punto di vista delle risorse umane, e in particolare a livello di retribuzioni e di benefit, lo studio della IAU mostra un elevato grado di stabilità per gli Istituti di istruzione superiore a un anno dall'inizio della pandemia (81% degli IIS contro l'8% che segnala un aumento e l'11% che denuncia una diminuzione dei salari – Jensen *et al.* 2022). Sebbene si tratti di un dato di per sé positivo, il fatto che la percentuale di diminuzione di stipendi e prestazioni per il personale superi, seppur di poco, la percentuale di aumento, resta un punto di riflessione interessante. Si registrano, per altro, risultati più preoccupanti e disomogenei nella regione africana, anche dal punto di vista degli esuberi.

D'altra parte, la maggior parte degli IIS del mondo ha segnalato un aumento del carico di lavoro, principalmente per il personale accademico (63%) ma anche per il personale amministrativo (50%). I dati dimostrano chiaramente che i lavoratori del settore hanno investito tempo e sforzi supplementari per garantire il passaggio all'apprendimento a distanza, ove possibile. Una tendenza ancor più visibile in Europa e nelle Americhe. Tuttavia, questo investimento di tempo non è stato ricompensato da un aumento salariale e il proseguimento di tale tendenza potrebbe comportare un peggioramento delle condizioni di lavoro (*Ibidem*).

Preoccupante il grado di dipendenza del successo dell'insegnamento-apprendimento a distanza dall'iniziativa del singolo discente. Lo studio della IEA riporta che, laddove l'insegnamento e l'apprendimento sono continuati, più della metà degli insegnanti ha riferito di aver ristretto le attività di insegnamento alle componenti essenziali del curriculum. Inoltre, la maggior parte degli insegnanti nella maggior parte dei Paesi ha riferito di aver insegnato anche componenti altamente modificate del curriculum pratico (Meinck *et al.* 2022). Un risultato, quest'ultimo, che conferma i limiti oggettivi della didattica a distanza.

Molti insegnanti hanno riconosciuto il loro importante ruolo di sostegno e di guida, sia per gli studenti che per i genitori che hanno affiancato i discenti

più giovani durante lo studio a casa. Inoltre, gli studenti hanno dichiarato di avere uno o più insegnanti a cui chiedevano aiuto senza sentirsi a disagio. Tuttavia, la maggior parte dei docenti di tutti i Paesi, come accennato in precedenza, ha concordato sulla difficoltà di fornire agli studenti con risultati inferiori e agli studenti più vulnerabili l'assistenza di cui necessitavano (*Ibidem*).

Con riferimento al supporto per dipendenti e studenti durante la crisi, il 90% degli IIS ha dichiarato di aver fornito sostegno per la salute fisica (90%) e mentale (87%) della popolazione scolastica. In questa fase, non è stato possibile esaminare quale tipo di servizi sia stato offerto, né se la sua natura sia temporanea e strettamente legata alla crisi pandemica, oppure se sia destinata a durare nel tempo. Non si esclude una correlazione con il sistema sanitario di ciascun Paese: la responsabilità degli istituti di garantire il benessere del personale e degli studenti potrebbe essere minore laddove il sistema sanitario sia pubblico e accessibile a tutti, e viceversa (Jensen *et al.* 2022).

Secondo lo studio della IEA le scuole hanno considerato il benessere del personale e degli studenti una priorità assoluta: uno sforzo riconosciuto da insegnanti e studenti, che hanno dichiarato di essersi sentiti, generalmente, sostenuti, dalla struttura e dalla comunità scolastica. In particolare, spicca come nota positiva la risposta dei dirigenti scolastici che, nella maggior parte dei Paesi del mondo, ha dichiarato di aver aumentato le risorse e le strategie future per la promozione del benessere di discenti e docenti (Meinck *et al.* 2022).

I risvolti psicologici restano, tuttavia, da indagare. Uno studio dell'Università di Berkeley per l'*American Psychological Association*<sup>16</sup> del 2021, che sottoponeva gli operatori della scuola d'infanzia a un sondaggio comportamentale proponendo loro tre diverse situazioni pratiche, ha evidenziato dei dati interessanti sugli effetti della didattica a distanza. In particolare, lo studio esaminava le risposte disciplinari degli educatori ai comportamenti dei bambini neri. I risultati hanno confermato l'ipotesi che prevedeva (i) un'*escalation* di sentimenti di disagio e di comportamenti disciplinarmente severi da parte degli educatori. Inoltre, le risposte sono state coerenti con l'ipotesi che prevedeva (ii) che gli insegnanti si sentano più turbati e adottino una disciplina più severa in un contesto di apprendimento a distanza, rispetto a un contesto in presenza. Infine, è stato trovato un parziale supporto all'ipotesi che presumeva (iii) che il timore degli insegnanti nei confronti del Covid-19 fosse responsabile del loro senso di turbamento e della severità disciplinare (Bookser *et al.* 2021).

Sull'aumento della propensione alla severità disciplinare in una condizione di insegnamento-apprendimento a distanza, la letteratura esistente suggerisce che sia il tempo che il contesto siano determinanti per il trattamento disciplinare dei bambini neri (Okonofua *et al.* 2016). In particolare, gli stereotipi possono unire episodi altrimenti non correlati in un modello conflittuale, suscitando una risposta più severa. Alcune ricerche suggeriscono pure che il

<sup>16</sup> <https://www.apa.org/>

contesto può guidare l'interpretazione di un comportamento ambiguo (Correll *et al.* 2011; Darley e Gross 1983). La ricerca di Berkley fornisce la prova empirica che il contesto può interagire con i processi psicologici basati sulla razza del soggetto, che si sviluppano nel tempo (Bookser *et al.* 2021).

Anche i risultati relativi alla paura e al disagio forniscono degli spunti interessanti. Quanto più i partecipanti temevano il Covid-19, tanto più si sentivano turbati dai comportamenti del ragazzo nero durante la sequenza di situazioni proposte. Inoltre, più i partecipanti temevano di contrarre il Covid-19, più le loro risposte ai comportamenti del ragazzo tendevano ad essere severe: un dato coerente con le ricerche precedenti che riportano una correlazione positiva tra paura e aggressività (Mifune *et al.* 2017). I risultati suggeriscono, inoltre, che le paure specifiche legate alla pandemia di Covid-19 possono tradursi in angoscia nelle interazioni tra insegnante e bambino. La ricerca empirica dovrebbe indagare, in particolare, i processi attraverso i quali le paure specifiche degli operatori scolastici influenzano il loro processo decisionale e le loro risposte ai comportamenti degli allievi (Bookser *et al.* 2021).

Per quanto riguarda la disponibilità del personale accademico a passare all'insegnamento online, è interessante notare che il gruppo più numeroso di istituti superiori (uno su quattro) interrogati dalla IAU ha indicato che meno del 25% del proprio personale aveva precedentemente esperienza di insegnamento e apprendimento online o a distanza prima della pandemia (Jensen *et al.* 2022). Questo risultato conferma la necessità di sviluppare le capacità del personale ad essere attrezzato e preparato per l'apprendimento a distanza a complemento dell'apprendimento più tradizionale in presenza.

La grande maggioranza degli insegnanti di tutti i Paesi ha dichiarato di essere aperta all'innovazione e al cambiamento delle priorità in futuro, oltre a ritenere che i nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento continueranno a essere importanti anche dopo la pandemia. Questo sarebbe in linea con gli appelli di numerosi studiosi rivolti ai governi di tutto il mondo affinché, a partire dalle lezioni apprese durante la crisi e dagli spazi di opportunità creati, investano tempo e risorse per migliorare i sistemi educativi e formativi, aggiornandoli secondo le nuove esigenze di discenti e docenti.

Vale la pena fare almeno un breve accenno alle attività di ricerca. Molti lavoratori del settore, infatti, hanno denunciato importanti ritardi dovuti a motivi quali l'assenza di conferenze e riunioni, oppure il mancato accesso ai lavoratori. Il 61% degli Istituti di istruzione e formazione superiore, tuttavia, ha ascritto i ritardi nelle attività di ricerca proprio al tempo che i docenti hanno dovuto dedicare alla didattica a causa dell'improvviso passaggio all'apprendimento a distanza (Jensen *et al.* 2022). Questo risultato, in particolare, indicherebbe che sebbene il passaggio all'insegnamento online sia stato una soluzione efficace per garantire la continuità dell'insegnamento-apprendimento, esso ha comportato implicazioni negative per le attività di ricerca per via dell'aumento dei carichi di lavoro del personale accademico.

## 7. La questione di genere

Sebbene molti degli studi esaminati non abbiano riportato risultati statisticamente rilevanti sulle differenze di genere in termini di efficacia della didattica a distanza, rendimento scolastico e modificazione dei processi di apprendimento (Meinck *et al.* 2022), oppure ne abbiano riscontrati di non coerenti o contrastanti (Lichand *et al.* 2021 vs. Birkelund e Karlson 2021 e Schuurman *et al.* 2021), un approccio integrato alle politiche educative non può prescindere dalla prospettiva di genere. In particolare, la chiusura delle scuole e la didattica emergenziale, secondo l'UNESCO (2021a), rappresenterebbe, sia nell'immediato che a lungo termine, una grave minaccia all'uguaglianza di genere, con effetti specifici sulla salute, il benessere e la protezione delle bambine e delle ragazze.

Sebbene sia troppo presto per comprendere l'intera portata del fenomeno, il documento UNESCO presenta i primi dati provenienti da diversi contesti a livello globale su come le ragazze e i ragazzi hanno partecipato all'apprendimento a distanza: è un appello ai governi e ai loro partner affinché mettano il genere al centro della ripresa dell'istruzione per affrontare il calo della partecipazione e gli alti tassi di abbandono scolastico. Un richiamo tempestivo al fatto che le scuole sono luoghi essenziali non solo per l'apprendimento, ma rappresentano gli spazi adibiti alla promozione della salute, del benessere e della protezione di tutti gli studenti.

In particolare, la possibilità per ragazze e ragazzi di accedere, partecipare e trarre beneficio dalla formazione a distanza durante la pandemia dipendeva in parte dalle norme e dalle aspettative di genere. Nei Paesi più poveri, o nelle famiglie a reddito più basso, il tempo a disposizione delle ragazze per l'apprendimento era limitato dall'aumento delle faccende domestiche e la partecipazione dei ragazzi all'apprendimento era limitata dalle attività di produzione del reddito. In molti contesti, le ragazze hanno incontrato difficoltà nell'impegnarsi durante le attività di *distance learning* a causa dell'accesso limitato a dispositivi abilitati a Internet, della mancanza di competenze digitali e di norme culturali che limitavano loro l'uso di dispositivi tecnologici. Le insegnanti donne, inoltre, hanno riferito livelli più elevati di stress legati al maggiore uso della tecnologia per l'insegnamento (UNESCO 2021a).

I dati sulla partecipazione alle modalità di apprendimento a distanza disaggregati per sesso e su come il genere sia una variabile dello svantaggio, tuttavia, sono ancora molto limitati. Questo è particolarmente vero nei contesti di crisi e in quelli migratori, dove la raccolta e l'analisi dei dati è inevitabilmente più ardua.

Le risposte iniziali dei governi ai problemi di accesso alla formazione a distanza hanno, tendenzialmente, mancato in termini di analisi di genere e orientamenti inclusivi. Gli approcci multimodali, laddove implementati, si sono concentrati sul divario digitale e, in particolare, sulle disparità socioeconomiche, che pure, come visto, sono estremamente rilevanti, oltre ad essere spesso correlate con la questione di genere.

Il sondaggio di UNICEF (2022b) conferma che meno della metà dei 122 Paesi intervistati ha dichiarato di aver adottato una o più misure per sostenere l'istruzione delle ragazze in modo specifico durante la pandemia. Il coinvolgimento delle comunità e delle famiglie è stato un approccio comune per comprendere meglio le esigenze degli studenti e fornire risorse e informazioni e molti Paesi hanno fornito supporto agli insegnanti, ma ci sono state poche soluzioni innovative rivolte, nello specifico, alle insegnanti donne, così come poche iniziative di supporto ai discenti per affrontare le sfide specifiche di genere dei loro studenti (*Ibidem*).

## 8. Le azioni da intraprendere

I dati della IEA sulla percezione di discenti, docenti e dirigenti scolastici in merito alla preparazione degli istituti ad affrontare future interruzioni variano in modo sostanziale da un Paese all'altro: in particolare, preoccupa il fatto che una percentuale significativa di studenti non si senta molto o per nulla preparata ad affrontare un evento del genere in futuro (Meinck *et al.* 2022). Un risultato questo, che dovrebbe essere preso in considerazione dai decisori politici nella definizione delle politiche di formazione, educazione, e supporto psico-emotivo dei prossimi anni.

Nel settore dell'istruzione e della formazione superiore, è già stato accennato, la maggior parte degli IIS ha dimostrato un elevato grado di resilienza. Si tratta di un risultato collettivo certamente positivo, e che tuttavia delinea un quadro, per certi versi, preoccupante: mezzi finanziari in calo, ritardo nelle attività di ricerca, sovraccarico del personale ecc. Di più: il sondaggio della IAU dimostra, in quasi tutti i campi, una diversità negli effetti tra regioni, Paesi e istituti (Jensen *et al.* 2022). Diversità che segnalano, come evidenziato, una allarmante tendenza all'inasprimento delle disuguaglianze preesistenti.

Benché il futuro di alcuni istituti resti incerto, la crisi avrebbe comunque creato importanti opportunità in alcuni settori specifici: incoraggianti i risultati sulla collaborazione trasversale tra IIS, le misure straordinarie a sostegno degli studenti in stato di necessità, il numero invariato di studenti laureati e l'aumento della collaborazione nel settore della ricerca, in particolare interdisciplinare (*Ibidem*). Un altro segnale importante, ribadito dai risultati di questo ed altri studi, è che i problemi e le sfide globali richiedono soluzioni e sforzi globali, che devono, tra l'altro, comprendere, una intensa collaborazione tra i portatori di interesse di tutto il mondo. I governi, le organizzazioni bilaterali e multilaterali, la società civile, il settore privato, il mondo accademico, i giovani, le famiglie, le comunità tutte hanno un ruolo fondamentale da svolgere nella definizione delle politiche dei prossimi anni. In particolare, è importante agire ora per mitigare i danni a breve, medio e lungo termine e portare avanti una strategia comune e partecipata per garantire a tutti e ovunque il diritto all'istruzione.

L'UNESCO (2021a), ad esempio, fornisce una serie di linee guida specifiche circa la parità di accesso all'apprendimento a distanza, promuovendo soluzioni inclusive: cercare opzioni non altamente tecnologiche e, al contempo, potenziare le competenze digitali con particolare riguardo alla sicurezza online; implementare attività di sensibilizzazione personalizzata prevedendo persino interazioni in presenza nei casi dei discenti a rischio, emarginati e/o vulnerabili; progettare e sviluppare risorse e strumenti educativi, in particolare digitali, che rispondano alle esigenze di genere e si rivolgano specificamente ai gruppi ad alto rischio di abbandono scolastico; fornire agli insegnanti il sostegno e la formazione adeguati a garantire una didattica a distanza di qualità, con particolare attenzione alle necessità dei discenti con responsabilità domestiche e di cura; monitorare i risultati dell'insegnamento-apprendimento a distanza disaggregati per sesso e altre caratteristiche sociodemografiche rilevanti al fine di attuare eventuali misure correttive mirate per coloro che ne hanno più bisogno.

Prima della Giornata internazionale dell'istruzione del 24 gennaio 2022, l'UNESCO, l'UNICEF e la Banca Mondiale hanno organizzato il webinar *Mission: Recovering Education – What is needed to avoid losing a generation*<sup>17</sup>. Interessante l'osservazione principale: il prezzo da pagare per le chiusure scolastiche è stato di molto superiore al rischio che si sarebbe corso per mantenere le strutture aperte. I dati raccolti durante l'evento, infatti, suggeriscono che, con l'attuazione di strategie per ridurre al minimo i contagi (migliore ventilazione, distanziamento fisico, uso delle mascherine ecc.), le scuole non sono un fattore di trasmissione nella comunità, né ambienti ad alto rischio per il personale (Giannini *et al.* 2022). Tuttavia, della scarsità delle risorse a disposizione di alcune strutture scolastiche, specie nelle regioni più povere del mondo, si è già detto.

Gli effetti delle chiusure, come più volte ribadito, sarebbero infatti tutt'altro che trascurabili. In particolare, per contrastare la perdita di apprendimento le tre organizzazioni suggeriscono un mix di strategie basate su dati concreti e adeguate ai contesti specifici, evidenziando tre priorità:

1. Consolidare il curriculum all'interno delle singole materie e tra materie, dando priorità alle competenze e alle conoscenze fondamentali: oltre alla targhettizzazione in base al contesto specifico, occorre fare in modo che gli studenti acquisiscano le competenze e le conoscenze più importanti, inclusi i prerequisiti fondamentali come l'alfabetizzazione, il calcolo e le competenze socio-emotive di base.
2. Aumentare l'efficienza dell'insegnamento per massimizzare l'apprendimento nel tempo disponibile: questa misura implica una serie di scelte politiche quali il supporto didattico e tecnologico agli insegnanti, il sostegno psicologico e l'introduzione di approcci didattici nuovi (pedagogia strutturata, insegnamento mirato, tutoraggio in piccoli gruppi, programmi di apprendimento autoguidato ecc.).

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=vSq-JRhwIZk>

3. Aumentare le ore di insegnamento per un determinato periodo di tempo, scegliendo tra tre strategie principali: la variazione del calendario scolastico (modifica dell'inizio-fine dell'anno scolastico oppure diminuzione dei giorni di vacanza), l'offerta di corsi estivi, oppure l'estensione della giornata o della settimana scolastica.

I ricercatori dell'Università Statale della Georgia hanno, invece, evidenziato sei raccomandazioni specifiche, basate sulle dichiarazioni qualitative dei propri studenti: la necessità di fornire una tecnologia affidabile; una maggiore flessibilità nelle valutazioni e nei voti; il miglioramento delle comunicazioni; l'adeguamento dei carichi di lavoro; la preparazione della facoltà all'insegnamento online; la promozione di contenuti coinvolgenti per i corsi sincroni (Armstrong-Mensah *et al.* 2020). Nonostante si tratti di un gruppo estremamente specifico, vale la pena tenere in considerazione questi risultati in attesa che i questionari siano sottoposti ad una popolazione studentesca più vasta e più diversificata.

Infine, il 19 settembre 2022 il Segretario generale delle Nazioni Unite ha convocato a New York un Vertice di alto livello sulla trasformazione del settore dell'istruzione<sup>18</sup>, con l'ambizione di cambiare radicalmente il nostro approccio ai sistemi educativi. L'incontro mira a mobilitare l'ambizione politica per ridefinire cosa impariamo e come impariamo: fare il punto sugli sforzi per recuperare le perdite di apprendimento legate alla pandemia; re-immaginare i sistemi educativi per il mondo di oggi e di domani; e rivitalizzare gli sforzi nazionali e globali per raggiungere l'OSS-4 dell'Agenda 2030.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> <https://www.un.org/en/transforming-education-summit>

<sup>19</sup> Obiettivo 4: Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti

- 4.1: Garantire entro il 2030 ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti
- 4.2: Garantire entro il 2030 che ogni ragazza e ragazzo abbiano uno sviluppo infantile di qualità, ed un accesso a cure ed istruzione pre-scolastiche così da essere pronti alla scuola primaria
- 4.3: Garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un'istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità
- 4.4: Aumentare considerevolmente entro il 2030 il numero di giovani e adulti con competenze specifiche – anche tecniche e professionali – per l'occupazione, posti di lavoro dignitosi e per l'imprenditoria
- 4.5: Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità
- 4.6: Garantire entro il 2030 che tutti i giovani e gran parte degli adulti, sia uomini che donne, abbiano un livello di alfabetizzazione ed una capacità di calcolo
- 4.7: Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile

Secondo l'UNESCO l'attuale sistema educativo globale non è in grado di affrontare le sfide allarmanti che stiamo vivendo (riscaldamento globale, accelerazione della rivoluzione digitale, aumento delle disuguaglianze, arretramento democratico, perdita di biodiversità, pandemie devastanti...). I risultati del report sul futuro dell'educazione, che chiede un nuovo contratto sociale per l'istruzione, dimostrano che, oggi, l'istruzione non sta mantenendo la sua promessa di aiutarci a creare società pacifiche, giuste e sostenibili (UNESCO 2021b).

L'organizzazione enfatizza la necessità di garantire il diritto all'apprendimento permanente, fornendo a tutti gli studenti di tutte le età e in tutti i contesti le conoscenze e le competenze necessarie per realizzare il loro pieno potenziale e vivere con dignità, senza per altro limitare l'istruzione a un periodo determinato della vita per riuscire a garantire sempre opportunità di crescita, occupazione e autonomia personale. Un nuovo contratto sociale per l'istruzione capace di creare un mondo migliore, costruito sulle fondamenta della giustizia sociale, economica e ambientale (*Ibidem*).

A tal proposito, l'UNESCO (27.06.2022) ha individuato cinque aree chiave da cui partire: "scuole inclusive, eque sicure e sane", che rappresentino una solida base nello sviluppo e nell'educazione dei giovani di tutto il mondo e aiutino a superare gli alti tassi di povertà, esclusione e disuguaglianza di genere; "apprendimento e competenze permanenti per la vita, il lavoro e lo sviluppo sostenibile", cioè un modo per dotare i discendenti di conoscenze, competenze, valori e atteggiamenti che li rendano resilienti, adattabili e preparati ad affrontare un futuro incerto, contribuendo al benessere dell'uomo e del pianeta; "insegnanti, insegnamento e professionalità", ovvero la garanzia di riconoscimenti e finanziamenti adeguati per i docenti, nonché miglioramento delle condizioni di lavoro e delle opportunità di sviluppo personale e professionale; "apprendimento e trasformazione digitale", sfruttando la tecnologia come parte di sforzi sistemici più ampi per includere i più emarginati, garantire contenuti didattici digitali gratuiti e di alta qualità, sostenere l'innovazione pedagogica; "finanziamento all'istruzione", che sarebbe calato di 148 miliardi di dollari all'anno a causa delle risorse impiegate per contrastare la pandemia e che in alcuni Paesi avrebbe beneficiato solo del 3% dei pacchetti

4.a: Costruire e potenziare le strutture dell'istruzione che siano sensibili ai bisogni dell'infanzia, alle disabilità e alla parità di genere e predisporre ambienti dedicati all'apprendimento che siano sicuri, non violenti e inclusivi per tutti

4.b: Espandere considerevolmente entro il 2020 a livello globale il numero di borse di studio disponibili per i paesi in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati, nei piccoli stati insulari e negli stati africani, per garantire l'accesso all'istruzione superiore – compresa la formazione professionale, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e i programmi tecnici, ingegneristici e scientifici – sia nei paesi sviluppati che in quelli in via di sviluppo

4.c: Aumentare considerevolmente entro il 2030 la presenza di insegnanti qualificati, anche grazie alla cooperazione internazionale, per la loro attività di formazione negli stati in via di sviluppo, specialmente nei paesi meno sviluppati e i piccoli stati insulari in via di sviluppo

di stimoli Covid (UNICEF 2022b), determinando a seconda dei contesti specifici le aree prioritarie di investimento.

## Bibliografia

- AGOSTINELLI, F., M. DOEPKE, G. SORRENTI, F. ZILIBOTTI (2022). When the great equalizer shuts down: Schools, peers, and parents in pandemic times. *Journal of Public Economics*. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2021.104574>
- AMIN, S., M. HOSSAIN, S. AINUL (2021). Learning loss among adolescent girls during the Covid-19 pandemic in rural Bangladesh. New York: Population Council. [https://knowledgecommons.popcouncil.org/departments\\_sbsrpgy/1501/](https://knowledgecommons.popcouncil.org/departments_sbsrpgy/1501/)
- ANNUAL STATUS OF EDUCATION REPORT (ASER) (2021a). Karnataka Rural, analysis based on data from households. [https://img.asercentre.org/docs/ASER%202021/ASER%202020%20wave%201%20-%20v2/aser2020wave1report\\_feb1.pdf](https://img.asercentre.org/docs/ASER%202021/ASER%202020%20wave%201%20-%20v2/aser2020wave1report_feb1.pdf)
- ANNUAL STATUS OF EDUCATION REPORT (ASER) (2021b). Measuring the Impact of Covid-19 on Education in Pakistan. <http://aserpakistan.org/Learning-Losses-2021>
- ARDINGTON, C., G. WILLIS, J. KOTZE (2021). Covid-19 Learning Losses: Early Grade Reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321001334>
- ARENAS, A., L. GORTAZAR (2022). Learning Loss One Year After School Closures: Evidence from the Basque Country. *IEB Working Paper 2022/3*. Institut d'Economia de Barcelona. <https://ieb.ub.edu/wp-content/uploads/2022/03/Doc2022-03.pdf>
- ARMSTRONG-MENSAH, E., K. RAMSEY-WHITE, B. YANKEY, S. SELF-BROWN (2020). Covid-19 and Distance Learning: Effects on Georgia State University School of Public Health Students. *Front. Public Health, Sec. Public Health Education and Promotion*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.576227>
- ASAKAWA, S., F. OHTAKE (2021). Impact of Temporary School Closure Due to Covid-19 on the Academic Achievement of Elementary School Students. *Discussion Papers in Economics and Business 21-14, Osaka University, Graduate School of Economics*. <https://ideas.repec.org/p/osk/wpaper/2114.html>
- AZEVEDO, J.P., A. HASAN, D. GOLDEMBERG, K. GEVEN, S.A. IQBAL (2021). Simulating the potential impacts of Covid-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *The World Bank Research Observer*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945>
- BIELINSKI J., R. BROWN, K. WAGNER (2021). No Longer a Prediction: What New Data Tell Us About the Effects of 2020 Learning Disruptions. <https://www.illuminateed.com/download/no-longer-a-prediction-what-new-data-tell-us-about-the-effects-of-2020-learning-disruptions/>
- BIRKELUND, J.F., K.B. KARLSON (2021). No Evidence of a Major Learning Slide 14 Months into the Covid-19 Pandemic in Denmark. *Department of Sociology, University of Copenhagen*. <https://osf.io/md5zn/download>

- BOOKSER B.A., M. RUIZ, A. OLU-ODUMOSU, M. KIM, S.N. JARVIS, J.A. OKONUFA (2021). Context Matters for Preschool Discipline: Effects of Distance Learning and Pandemic Fears. *University of California, Berkeley for American Psychological Association*. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2021-78528-001.pdf>
- BORGONOV, F. AND A. FERRARA (2022). A Longitudinal Perspective on the Effects of Covid-19 on Students' Resilience. The Effect of the Pandemic on the Reading and Mathematics Achievement of 8th and 5th Graders in Italy. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4025865>
- CHEN, D.L., S. ERTAC, T. EVGENIOU, X. MIAO, A. NADAF E. YILMAZ (2022). Grit and Academic Resilience During the Covid-19 Pandemic. *INSEAD Working Paper No. 2022/02/DSC*, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4001431>
- CLARK, A.E., H. NONG, H. ZHU, R. ZHU (2021). Compensating for academic loss: Online learning and student performance during the Covid-19 pandemic. *China Economic Review* 68, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02901505/document>
- CONTINI, D., M.L. DI TOMMASO, C. MURATORI, D. PIAZZALUNGA, L. SCHIAVON (2021). The Covid-19 Pandemic and School Closure: Learning Loss in Mathematics in Primary Education (No. 14785). *Institute of Labor Economics (IZA)*. <https://ftp.iza.org/dp14785.pdf>
- CORRELL, J., B. WITTENBRINK, B. PARK, C.M. JUDD, A. GOYLE (2011). Dangerous enough: Moderating racial bias with contextual threat cues. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 184–189. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.08.017>
- DARLEY, J.M., P.H. GROSS (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 20–33. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.20>
- DOMINGUE, B.W., H. J.HOUGH, D. LANG, J. YEATMAN (2021). Changing Patterns of Growth in Oral Reading Fluency During the Covid-19 Pandemic. *Policy Analysis for California Education (PACE)*. <https://edpolicyinca.org/publications/changing-patterns-growth-oral-reading-fluency-during-covid-19-pandemic>
- DONNELLY, R., H.A. PATRINOS (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects* <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- DZIUBAN C.D., M.C. WANG, J.J. COOK (2004). Fox Rocks: Student Perceptions of Excellent and Poor College Teaching. *University of Central Florida*. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1739>
- EDUCATION POLICY INSTITUTE (EPI) (2021). Understanding progress in the 2020/21 academic year: Interim findings. *Department for Education UK. Renaissance Learning*. <https://epi.org.uk/publications-and-research/learning-loss-report-understanding-progress-in-the-2020-to-2021-academic-year/>
- ENGZELL, P., A. FREY, M. VERHAGEN (2021). Learning loss due to school closures during the Covid-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 118(17). <https://www.pnas.org/content/118/17/e2022376118>

- EUROPEAN EXTERNAL ACTION SERVICE (EEAS) Press Release with United Nations Children's Fund (UNICEF). 23.09.2020. As classrooms for half the world's schoolchildren remain closed, UNICEF and EU urge countries to prioritise schools in re-opening plans, [https://www.eeas.europa.eu/eeas/classrooms-half-world%E2%80%99s-schoolchildren-remain-closed-unicef-and-eu-urge-countries-prioritise\\_en](https://www.eeas.europa.eu/eeas/classrooms-half-world%E2%80%99s-schoolchildren-remain-closed-unicef-and-eu-urge-countries-prioritise_en)
- GAMBI, L., K. DE WITTE (2021). The resiliency of school outcomes after the Covid-19 pandemic. Standardised test scores and inequality one year after long term school closures. *FEB Research Report Department of Economics*. <https://lirias.kuleuven.be/3611628?limo=0>
- GEORGIU, G. (2021). Covid-19's Impact on Children's Reading Scores: Data Trends and Complementary Interview. *The Reading League Journal* 2(2). [https://www.researchgate.net/publication/352546252\\_Covid-19%27s\\_Impact\\_on\\_Children%27s\\_Reading\\_Scores\\_Data\\_Trends\\_and\\_Complementary\\_Interview](https://www.researchgate.net/publication/352546252_Covid-19%27s_Impact_on_Children%27s_Reading_Scores_Data_Trends_and_Complementary_Interview)
- GIANNINI S., R. JENKINS, J. SAAVEDRA (2022). 100 weeks into the pandemic: the importance of keeping schools open and investing in learning recovery programs. *Education for Global Development – World Bank*. <https://blogs.worldbank.org/education/100-weeks-pandemic-importance-keeping-schools-open-and-investing-learning-recovery>
- GORE, J., L. FRAY, A. MILLER, J. HARRIS, W. TAGGART (2021). The impact of Covid-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. *Aust. Educ. Res.* 48, 605–637. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00436-w>
- HAELERMANS, C., R. KORTHALS, M. JACOBS, S. DE LEEUW, S. VERMEULEN, L. VAN VUGT, B. AARTS, T. BREUER, R. VAN DER VELDEN, S. VAN WETTEN, I. DE WOLF (2021). Sharp increase in inequality in education in times of the Covid-19-pandemic. *ROA Research Memoranda No. 010* <https://doi.org/10.26481/umaror.2021010>
- HALLIN, A.E., H. DANIELSSON, T. NORDSTRÖM, L. FÄLTH (2022). No Learning Loss in Sweden during the Pandemic: Evidence from Primary School Reading Assessments. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102011>
- HALLORAN, C., R. JACK, J. OKUN, E. OSTER (2021). Pandemic Schooling Mode and Student Test Scores: Evidence from US States. *National Bureau of Economic Research Working Paper Series No. 29497*. <http://www.nber.org/papers/w2947.pdf>
- HAMMERSTEIN, S., C. KÖNIG, T. DREISÖRNER, A. FREY (2021). Effects of Covid-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.746289/full>
- HANUSHEK, E.A., L. WOESSMANN (2020). The economic impacts of learning losses. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>

- HEVIA, F.J., S. VERGARA-LOPE TRISTAN, A. VELÁSQUEZ-DURÁN, D. CALDERÓN, M. DEL CAMPO (2021). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to Covid-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321001681>
- HICKS, M.J., D. FAULK (2022). What Contributed to Covid Learning Loss in Indiana's Schools? <https://projects.cberdata.org/reports/CovidLearningLoss-20220118.pdf>
- JAKUBOWSKI, M., T. GAJDEROWICZ, S. WRONA (2022). Achievement of Secondary School Students After Pandemic Lockdown and Structural Reforms of Education System Results from TICKS 2021 Assessment in Warsaw. *Evidence Institute Policy Note 1*. <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/2022/01/POLICY-NOTE-1-2022-EN.pdf>
- JENSEN, T., G. MARINONI, H. VAN'T LAND (2022). Higher Education One Year into the Covid-19 Pandemic. *Second IAU Global Survey Report*. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2022\\_iau\\_global\\_survey\\_report.pdf.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2022_iau_global_survey_report.pdf.pdf)
- KAHRAMAN, M.E. (2020). Covid-19 The effects of the pandemic on applied courses and the conduct of these courses through distance education: Basic Design Course Example. *Transl. from* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mendeniyetsanat/issue/55869/741737>
- KIM, D-H., H.J. LEE, Y. LIN, Y.J. KANG (2021). Changes in academic performance in the online, integrated system-based curriculum implemented due to the Covid-19 pandemic in a medical school in Korea. *Department of Medical Education, Hanyang University College of Medicine*. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.24>
- KOGAN, V., S. LAVERTU (2021). The Covid-19 pandemic and student achievement on Ohio's third-grade English language arts assessment. *Ohio State University*. <https://glenn.osu.edu/covid-19-pandemic-and-student-achievement-ohios-third-grade-english-language-arts-assessment>
- KORBEL, V., D. PROKOP (2021). Czech students lost 3 months of learning after a year of the Covid-19 pandemic. *PAQ Research*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099720405042223104/pdf/IDU00f3f0ca808cde0497e0b88c01fa07f15bef0.pdf>
- KUHFELD, LEWIS K, M., RUZEK, E., MCEACHIN, A. (2021). Learning during Covid-19: Reading and math achievement in the 2020-21 school year. *NWEA* <https://www.nwea.org/content/uploads/2021/07/Learning-during-Covid-19-Reading-and-math-achievement-in-the-2020-2021-school-year.research-brief.pdf>
- LICHAND, G., C.A. DÓRIA, O.L. NETO, J. COSSI (2021). The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic, *PREPRINT (Version 1) Research Square*. <http://dx.doi.org/10.18235/0003344>
- LIU, S., J. GOMEZ, B. KHAN, C-J. YEN (2007). Toward a learner-oriented community college online course dropout framework. *Int J E-Learn*. 6:519-42. <https://www.learntechlib.org/p/21789/>

- LOBEL, M., M. NEUBAUER, R. SWEDBURG (2002). Elements of group interaction in a real-time synchronous online learning-by-doing classroom without F2F participation. *USDLA J.* 16:9–31.
- LOCKE, V.N., C. PATARAPICHAYATHAM, S. LEWIS (2021). Learning Loss in Reading and Math in U.S. Schools Due to the Covid-19 Pandemic. [https://www.istation.com/Content/downloads/studies/Covid-19\\_Learning\\_Loss\\_USA.pdf](https://www.istation.com/Content/downloads/studies/Covid-19_Learning_Loss_USA.pdf)
- LUDEWIG, U., R. KLEINKORRES, R. SCHAUFELBERGER, T. SCHLITTER, R. LORENZ, C. KOENIG, A. FREY, N. MCELVANY (2022). Covid-19 Pandemic and Student Reading Achievement – Findings from a School Panel Study. *PIRLS*. <https://psyarxiv.com/hrzae/download+&cd=4&hl=it&ct=clnk&gl=it&client=firefox-b-d>
- MALDONADO, J.E., K. DE WITTE (2022). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *British Educational Research Journal*, 48(1), pp.49-94. <https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3754>
- MARINONI, G., H. VAN'T LAND, T. JENSEN (2020). The impact of Covid-19 on Higher Education around the World. *IAU Global Surevey Report*. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- MC WILLIAM, A. (2022). To mitigate the impact of Covid-19 schools need adequate facilities. *UNESCO Institute for Statistics*. <https://edolsonews.com/content-http-uis.unesco.org/en/blog/mitigate-impact-covid-19-schools-need-adequate-facilities>
- MEINCK, S., J. FRAILLON, R. STRIETHOLT (2022). The Impact of the Covid-19 Pandemic on Education. International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS). *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380398>
- MIFUNE, N., D. SIMUNOVIC, T. YAMAGISHI (2017). Intergroup biases in fear-induced aggression. *Frontiers in Psychology*, 8(49), Article 49. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00049>
- MORENO J.M., L. GORTAZAR (2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals. An analysis from PISA 2018 and its implications for the Covid19 (Coronavirus) crisis response. *World Bank*. <https://blogs.worldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- MOSCOVIZ, L., D.K. EVANS (2022). Learning Loss and Student Dropouts during the Covid-19 Pandemic: A Review of the Evidence Two Years after Schools Shut Down. *CGD Working Paper 609*. Washington, DC: Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years.pdf>
- NATIONAL ASSESSMENT OF PROGRESS IN EDUCATION (NAPE) (2021). The Effect of Covid-19 Pandemic on Teaching and Learning at Primary and Secondary Education levels in Uganda.

- <https://www.mediacentre.go.ug/sites/default/files/media/REPORT%20ND%20REVIEWED%20FOR%20DISSEMINATION%202021.pdf>  
NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES) (2022). Impact of the Coronavirus Pandemic on the Elementary and Secondary Education System. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/tcb>
- OKONOFUA, J.A., D. PAUNESKU, G.M. WALTON (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(19), 5221–5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- PATRINOS, H.A., E. VEGAS, R. CARTER-RAU (2022). An Analysis of Covid-19 Student Learning Loss. *WORLD BANK GROUP – Education Global Practice*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/37400>
- PIER, L., M. CHRISTIAN, H. TYMESON, R.H. MEYER (2021). Covid-19 Impacts on Student Learning- Evidence from Interim Assessments in California. *PACE Polici Analysis for California Education*. [https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-06/r\\_pier\\_jun2021.pdf](https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2021-06/r_pier_jun2021.pdf)
- PSACHAROPOULOS, G., V. COLLIS, H.A. PATRINOS, E. VEGAS (2021). The Covid-19 Cost of School Closures in Earnings and Income across the World. *Comparative Education Review* 65(2): 271-287. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/713540>
- REIMER, D., E. SMITH, I.G. ANDERSEN, B. SORTKÆR (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility* 71. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- ŞAHİN, M. (2021) Opinions of university students on effects of distance learning in Turkey during the Covid-19 pandemic. *African Educational Research Journal*, v9 n2 p526-543 <https://eric.ed.gov/?id=EJ1297100>
- SCHOOL DISTRICT OF PHILADELPHIA (2021). Assessing Student Performance Before and During Virtual Learning: A Cohort Comparison of Student Performance on 2019-20 Winter and 2020-21 Fall Plus and Star Assessments. <https://www.philasd.org/research/wp-content/uploads/sites/90/2021/02/AimswebPlus-and-Star-Cohort-Study-Report-January-2021.pdf>
- SCHULT, J., N. MAHLER, B. FAUTH, M. LINDNER (2021). Did students learn less during the Covid- 19 pandemic? Reading and math competencies before and after the first pandemic wave. <https://doi.org/10.31234/osf.io/pqtgf>
- SCHUNK, D.H. (1995). Self-Efficacy and Education and Instruction. *The Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. New York, NY: Plenum Press. <https://psycnet.apa.org/record/1995-98070-000>
- SCHUNK, D.H., P.R. PINTRICH, J.L. MEECE (2008). Motivation in Education. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall. <http://www.sciepub.com/reference/202995>

- SCHUURMAN, T.M., L.F. HENRICH, N.K. SCHUURMAN, S. POLDERDIJK, L. HORNSTRA (2021). Learning Loss in Vulnerable Student Populations After the First Covid-19 School Closure in the Netherlands. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2006307>
- SKAR, G.B.U., S. GRAHAM, A. HUEBNER (2021). Learning Loss During the Covid-19 Pandemic and the Impact of Emergency Remote Instruction on First Grade Students' Writing: A Natural Experiment. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000701>
- SPITZER, M., S. MUSSLICK (2020). Academic Performance of K-12 Students in an Online-learning Environment for Mathematics Increased During the Shutdown of Schools in Wake of the Covid- 19 Pandemic. *EdArXiv*. <https://edarxiv.org/jncwt/>
- STOREY, N., Q. ZHANG (2021). A Meta-analysis of Covid Learning Loss. <https://doi.org/10.35542/osf.io/kek2>
- THORN, W., S. VINCENT-LANCRIN (2021), Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of Covid-19 Lockdowns, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c78681e-en>
- TOMASIK, M., HELBLING, L., MOSER, U. (2020). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: a natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- TRACH, E. (2018). Asynchronous Learning: Definition, Benefits, and Example Activities. <https://www.schoolology.com/blog/asynchronous-learning-definition-benefits-and-example-activities#:~:text=Asynchronous%20learning%20allows%20flexibility%20for,dive%20into%20a%20given%20topic>
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF) (2021). Education disrupted: The second year of the Covid-19 pandemic and school closures. <https://data.unicef.org/resources/education-disrupted/>
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF) (2022a). Covid-19 and children. *UNICEF Data Hub*. <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF) (2022b). Where are we on Education Recovery? *In partnership with UNESCO and World Bank*. <https://www.unicef.org/media/117626/file/Where%20are%20we%20in%20Education%20Recovery?.pdf>
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF) 02.03.2021. Covid-19: Schools for more than 168 million children globally have been completely closed for almost a full year, says UNICEF, <https://www.unicef.org/press-releases/schools-more-168-million-children-globally-have-been-completely-closed>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2020). UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimate of 24 million learners at risk of dropping out. <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0>

- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2021a). When schools shut: gendered impacts of Covid-19 school closure. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379270>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) (2021b). Futures of Education report – Reimagining our futures together: a new social contract for education <https://www.gunetwork.org/files/379707eng.pdf>
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO) 27.06.2022. The turning point: Why we must transform education now. <https://www.unesco.org/en/articles/turning-point-why-we-must-transform-education-now>
- VAN DER VELDE, M., S. FLORIAN, S. RINSKE, M. MEETER, H. VAN RIJN (2021). Lockdown Learning: Changes in Online Foreign-Language Study Activity and Performance of Dutch Secondary School Students During the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Education* 6. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/feduc.2021.712987>
- ZIERER, K. (2021). Effects of Pandemic-Related School Closures on Pupils' Performance and Learning in Selected Countries: A Rapid Review. *Education Sciences* 11(6). <https://doi.org/10.3390/educsci11060252>

## Capitolo 4

# Didattica a distanza: la ricerca durante la pandemia

*Nazarena Patrizi*

### 1. Uno sguardo d'insieme

In ambito didattico-formativo, negli ultimi due anni, si è assistito al fiorire di numerosi stud – su piccola, media e ampia scala – aventi come tematica centrale la didattica a distanza e le differenti modalità di presentazione e fruizione della stessa.

In ambito locale, nazionale ed internazionale la ricerca si è concentrata sull'analisi dei limiti e delle potenzialità della DaD, soffermandosi principalmente sul ruolo svolto dai diversi attori coinvolti (docenti, studenti, famiglie ecc.), all'interno delle differenti strutture scolastiche (scuole primarie, secondarie, università ecc.).

Sono stati raccolti dati a livello mondiale, su grandi campioni, si pensi alle indagini OCSE e UNICEF (2020) o ancora, per tornare alla nostra realtà nazionale, acquistano una certa rilevanza le indagini ISTAT e SIRD (2020).

La pandemia da Covid-19, come più volte sottolineato, ha disvelato la vulnerabilità e l'inadeguatezza dei sistemi educativi tanto a livello nazionale, quanto mondiale. Alcune carenze, sono più pregnanti ed evidenti di altre, come per esempio la debolezza dell'infrastruttura tecnologica, l'inesperienza degli insegnanti, il divario di informazioni, l'inadeguatezza e la complessità dell'ambiente casalingo (Murgatrottd, 2020).

Oggi sappiamo che la società ha bisogno di sistemi formativi flessibili e resilienti per fronteggiare eventi imprevedibili, ma è evidente che persistono innegabili ambiguità e disaccordi su cosa insegnare, come insegnare, sul carico di lavoro attribuibile ad insegnanti e studenti, sull'ambiente di insegnamento e sulle implicazioni per l'equità educativa.

Certamente oggi le TIC sono diventate una parte integrante della vita quotidiana e stanno via via trasformando radicalmente l'ambiente di apprendimento.

L'alfabetizzazione digitale, infatti, è oggi considerata un requisito necessario per quasi tutte le qualifiche professionali.

I membri del personale docente sono certo tra gli attori chiave per l'efficace implementazione dell'apprendimento integrato con le TIC, ma non bisogna dimenticare che sono le percezioni e le aspettative degli studenti che influenzano direttamente il loro stile di apprendimento (Biasi et al, 2020).

## 2. DaD: docenti e studenti a confronto

La scuola, come sappiamo, soprattutto nelle prime fasi della pandemia, sulla scia della spinta emergenziale, ha dovuto riorganizzare radicalmente le modalità di erogazione della formazione senza la possibilità di attuare al suo interno una ricognizione delle competenze necessarie a predisporre, consapevolmente e con competenza, la classe docente a modificare le proprie prassi educative.

In generale, in Italia, ancor prima dell'urgenza pandemica, la formazione degli insegnanti all'uso delle tecnologie digitali ha sempre rappresentato un ambito di indagine caratterizzato da una prevalenza di momenti espositivi, a cui raramente sono seguiti momenti di messa in pratica dei presupposti teorici (Marzano & Calvani, 2020).

La prima risposta alla sospensione delle attività in presenza è stata, dunque, quella di capitalizzare le risorse interne già presenti e contestualmente di salvaguardare le prassi già consolidate, strutturando la DaD essenzialmente nell'uso di piattaforme utili per l'attuazione di video-conferenze affinché i docenti potessero mantenere l'impostazione metodologica della didattica in presenza.

A conferma di quanto fin qui affermato, da un'indagine di School Education Gateway (2020), condotta su un campione di 4.859 intervistati in 40 Paesi, emerge un dato importante: il 67% dei docenti si è cimentato con l'insegnamento online per la prima volta, durante il corso della propria carriera, proprio nel periodo pandemico.

La DaD emergenziale si qualifica per un errore di fondo macroscopico: l'ambiente di apprendimento digitale non può e, non deve, configurarsi come una semplice trasposizione della didattica tradizionale ma è necessario che si connoti in modo qualitativamente differente rispetto a quello in presenza (Marzano & Calvani, 2020).

La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD, 2020), ha cercato di restituire un'istantanea della "scuola del lockdown", in particolare per quel che concerne il tema delle modalità didattiche utilizzate dagli insegnanti nei diversi ordini di scuola, conferma una particolarità tutta italiana: la situazione di difficoltà ha portato al prevalere dell'uso di modalità trasmissive piuttosto che di modalità interattive.

Un ambiente online, infatti, per consentire all'utente di sviluppare apprendimenti significativi non può essere riduttivamente identificato con la lezione frontale erogata online, è ingenuo pensare che fornire informazioni, attraverso un'interfaccia differente, consenta un maggiore apprendimento (Hattie & Yates, 2014).

In letteratura sono state ampiamente indagate le criticità poste dall'uso del mezzo tecnologico in ambito educativo, ponendo l'accento sulla sua natura distrattiva (Hattie, 2009).

La teoria del carico cognitivo (Chandler & Sweller, 1991) suggerisce di mantenere su bassi livelli tutte le informazioni superflue o divergenti rispetto

all'obiettivo di apprendimento, evitando che diventino elementi di distrazione (Mayer, 2017).

Uno dei fattori maggiori di sovraccarico cognitivo è dunque rintracciabile proprio nell'impiego inopportuno e non consapevole della multimedialità, particolarmente evidente nell'esperienza dell'uso delle tecnologie durante il lockdown, che dovrebbe rappresentare un tema irrinunciabile nella formazione degli insegnanti.

Proprio la poca dimestichezza con il mezzo tecnologico, porta i docenti ad incorrere in errori concettuali, che avranno inevitabilmente un peso sui processi di attenzione e apprendimento dei discenti. Si pensi, per esempio, all'effetto Zoom identificabile con una fatica maggiore da parte dello studente, nel seguire le lezioni online nel momento in cui, quest'ultime, si presentano come un monologo senza possibilità di scambio e/o feedback.

La classe docente, è evidente che non fosse preparata alla transazione verso la DaD, troppo legata alla didattica tradizionale, poco incline al cambiamento e soprattutto deficitaria sul piano pratico-conoscitivo delle metodologie di didattica online.

Con questa consapevolezza, con il decreto-legge 17 marzo 2020, n.18, sulle misure di potenziamento del servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza epidemiologica da Covid-19, sono stati stanziati 5 milioni di euro per l'aggiornamento professionale degli insegnanti, grazie ai quali 572.888 docenti (il 68% dell'organico italiano) hanno frequentato corsi sul tema da marzo a ottobre 2020.

Il 92,5% dei quali ha seguito un corso nella scuola organizzato dagli animatori digitali e dal team dell'innovazione, il 21,1% invece, ha beneficiato delle attività delle équipes formative territoriali e il 12,3% si è rivolto all'Indire e alle avanguardie educative (Baldassarre & Tamborra, 2020).

Bypassando le grandi difficoltà iniziali, gli insegnanti hanno mostrato un forte spirito di sacrificio e dedizione verso il ruolo che ricoprono, la voglia di fare bene il proprio mestiere e, spinti da una spiccata etica professionale, si sono posti l'obiettivo di evitare una regressione cognitiva e un pericoloso processo di demotivazione da parte degli studenti, che potenzialmente potrebbe avere ricadute negative sulla quasi totalità delle forme organizzative della vita umana. (Domenici, 2020). Quanto detto è rilevabile soprattutto nel grande lavoro che ogni docente ha dovuto affrontare per rimodulare la programmazione didattica, dall'indagine SIRD (2020) si evince che, gli insegnanti di scuola dell'infanzia e di primaria sono dovuti intervenire in misura maggiore su obiettivi e strategie didattiche e hanno dovuto esprimere un maggiore impegno collegiale, rimettendo in discussione gli stessi obiettivi di apprendimento e, per la sola scuola primaria, hanno necessariamente dovuto incrementare il monte ore effettivo.

Il docente si è trovato solo con la classe e sovraccaricato di richieste, emblematico il caso degli insegnanti di sostegno, che hanno dovuto occuparsi, in solitaria, dei ragazzi più fragili, riadattando il materiale didattico in coordina-

mento con i docenti curricolari ma in assenza di relazioni con gli alunni e i loro familiari (ISTAT, 2020).

Nel report integrativo (INDIRE, 2020) per quanto concerne la sezione di indagine relativa alle modalità didattiche attuate, sono emerse diverse macroaree di approfondimento, rispetto a: tipologie di attività didattiche condotte (attività sincrone, asincrone, laboratoriali e di ricerca offline, attività laboratoriali e di ricerca in ambienti digitali, video lezioni frontali, assegnazione di risorse per lo studio e l'esercitazione); frequenza di tali attività nell'arco temporale di una settimana tipo; modalità di conduzione delle attività (individuale, in piccolo gruppo, rivolta a tutta la classe nel suo complesso), con un approfondimento su come venivano meglio dettagliate le attività condotte in ambiente digitale.

Già nel report preliminare datato luglio 2020, emergeva con chiarezza che le attività digitali più inflazionate risultavano essere, nell'ordine: "lezioni in videoconferenza" diffuse e perseguite in ogni ordine di scuola, dalla Primaria alla Secondaria di primo grado (89,7% alla Primaria, 96,7% alla Secondaria di Primo grado e 95,8% alla Secondaria di Secondo grado); "assegnazione di risorse per lo studio ed esercizi" da svolgere in autonomia (con la medesima percentuale, intorno all'80% dalla Primaria fino alla Secondaria di Primo e Secondo grado); "la valutazione esterna operata dal docente", che ha coinvolto l'83% dei docenti sui 3.774 rispondenti (Infanzia 49%, Primaria 80%, Secondaria I grado 90%, Secondaria II grado 91%).

In situazioni di difficoltà, si tende a cercare conforto e rassicurazione in ciò che si padroneggia, per questo è facilmente spiegabile perché, anche nella didattica online, le modalità che rispondono ad un modello tradizionale di insegnamento, che fanno parte del background del singolo docente connesso sia alla sua esperienza scolastica, sia alla sua esperienza universitaria sono risultate quelle maggiormente sperimentate (Lucisano, 2020).

L'uso esclusivo delle TIC, dunque, ha comportato una regressione verso le forme trasmissive delle

modalità didattiche, paradossalmente più evidente negli ordini di scuola ove la didattica interattiva, è tradizionalmente la più utilizzata.

Studiando i vantaggi e i limiti della formazione online si è giunti ad identificare alcuni elementi di imprescindibile interesse, soprattutto in ambito universitario: a) l'accessibilità alla rete internet e alle strumentazioni: le istituzioni educative potrebbero collaborare con le industrie di telecomunicazione per sostenere il costo degli abbonamenti Internet o fornire dati di navigazione gratuiti agli studenti e agli insegnanti; b) la preparazione del personale docente all'utilizzo delle TIC e la didattica integrata (blended) realizzata secondo modelli più condivisi; c) i tempi e gli ambienti della formazione: l'accettazione globale e l'esperienza dell'apprendimento online in questa situazione di emergenza, porterà sicuramente ad una maggiore familiarità con congegni tecnologici e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento, e questo utilizzo, senza dubbio, andrà oltre la scuola e il luogo di lavoro (SIRD, 2020).

Un altro elemento da non sottovalutare, in un'analisi complessiva del fenomeno DaD sono le caratteristiche degli studenti ai quali ci si riferisce con le denominazioni di nativi digitali, millennial, neet generation, digital generation.

Per loro le tecnologie, sono una parte considerevole della propria quotidianità, sottomettendole in modo funzionale alle esigenze di apprendimento. Si viene a creare un ambiente di apprendimento interattivo, piacevole coinvolgente (Biasi, Ciraci & Marella, 2020), con effetti positivi anche sulla motivazione (Cameron & Green, 2019).

Le prime due ondate della pandemia, hanno causato (e gli strascichi sono ancora contingenti), non solo il blocco della crescita dei livelli della scolarità e la riduzione delle esperienze educative formali della quasi totalità degli studenti a livello mondiale ma, aspetto ancora più preoccupante, una vera e propria interruzione totale delle esperienze di educazione formale diretta, con conseguente esclusione, di circa cento milioni di studenti (OCSE, 2020).

Gli studenti, protagonisti di questa ondata di cambiamento formativo, sono stati dei partecipanti passivi alla DaD proprio per la struttura trasmissiva che l'ha caratterizzata durante l'emergenza da Coronavirus.

Non solo la classe docente, ma anche gli studenti hanno vissuto non poche difficoltà nel loro percorso formativo a distanza. Molti hanno lamentato problematiche legate alla quantità, qualità e fruibilità della strumentazione a disposizione: strumenti assenti o inadeguati, malfunzionanti, connessione scarsa, assente o intermittente che hanno ostacolato una partecipazione continua alle lezioni.

Ma le difficoltà non si esauriscono nell'accesso e nell'uso dell'hardware ma si declinano anche nei software utilizzati: le piattaforme non sempre risultano essere accessibili, adeguate e funzionanti.

Anche il nuovo ambiente di apprendimento (la casa) sembra creare delle difficoltà di fruizione per via di una scarsa qualità dello scambio comunicativo e del feedback elementi che inevitabilmente condizionano anche la partecipazione, l'attenzione e l'impegno profuso (Biasi et al, 2020).

Si registrano scarsa partecipazione, difficoltà a mantenere la concentrazione e gestire l'attenzione, scarsa motivazione e perdita di interesse.

In questo clima la comunicazione del Ministero dell'Istruzione che garantisce l'ammissione all'anno successivo non ha aiutato gli studenti nel loro percorso motivazionale allo studio in DaD: la certezza della promozione ha portato ad una quasi totale perdita di motivazione a partecipare alle attività didattiche.

La DaD è percepita come non scuola e per questo non è presa sul serio dalla maggior parte degli studenti, ma ciò aumenta il rischio di reiterare, amplificandoli tutta una serie di comportamenti negativi pregressi, ovvero tutte quelle difficoltà che si erano già presentate nella didattica in aula.

I risultati fin qui sintetizzati, sono stati confermati anche dal recentissimo rapporto di sintesi dei risultati Invalsi (2021), che ha registrato un peggiora-

mento considerevole degli apprendimenti (solo per fare un esempio nella scuola secondaria di secondo grado nel 2021 rispetto ai risultati delle prove del 2019, si è riscontrato in italiano un decremento di 10 punti ed in matematica di 9 punti), mette inconfutabilmente in luce una zona d'ombra della DaD: la mancanza di una valutazione formativa online efficace.

Tale mancanza, facilmente imputabile alla situazione non prevedibile con cui il mondo, in particolare quello scolastico-formativo, ha dovuto fare i conti, ci ha permesso di prendere coscienza dell'ancora insufficiente diffusione nelle pratiche didattico-valutative dei docenti dei vari ordini di scuole, dei processi di valutazione formativa che – una volta maturate le necessarie competenze – risulterebbero in realtà facilitati dalle procedure digitalizzate.

La ricerca scientifica ci ha fornito una panoramica realistica del nostro sistema formativo, consentendoci di capire quali aspetti necessitano di un opportuno approfondimento.

In un quadro generale, abbiamo conosciuto la scuola in emergenza, prendendo consapevolezza di cosa migliorare e soprattutto di quali possono essere gli elementi che potrebbero rappresentare la chiave di volta del progresso.

In sintesi dagli studi e dai dati disponibili si può affermare che la didattica a distanza risponde a caratteristiche formali ben precise sul piano scientifico-didattico e procedurale: una vera e propria “*strategia*” dell'insegnamento e dell'apprendimento in grado di utilizzare rigorosamente e efficacemente le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

La didattica emergenziale viceversa, fa appello per definizione alla improvvisazione, volta pur necessaria nella soluzione di problemi inattesi: una vera e propria “*tattica*” di intervento formativo.

Non è per caso che la DaD dovrebbe essere impiegata come aspetto particolare del processo di istruzione anche in presenza, proprio per la sua capacità di rispondere con successo alla necessità individuali di apprendimento.

Tutto ciò contribuisce per tanto, non poco, all'innalzamento della qualità dell'istruzione, ovvero a rendere sempre adeguata la proposta di insegnamento alle caratteristiche cognitive ed affettive di ciascuno e di tutti gli allievi.

Condizione necessaria, anche se non sufficiente, questa per incrementare a tutti i livelli il prodotto culturale e formativo dei processi di istruzione formale.

## Bibliografia

- BALDASSARRE, M., TAMBORRA, V. (2020). Didattica a distanza e Online Learning: rischi e opportunità d'innovazione. *Mondo Digitale*, 1-17.
- BIASI, V., CIRACI, A.M., MARELLA, D. (2020). Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 21, 211-231.
- BIASI, V., DE VINCENZO, C., NIRCHI, S., PATRIZI, N. (2020). La didattica universitaria online ai tempi del Covid-19: rilevazione di aspettative, punti di forza e criticità. In AAVV, *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione*, vol. 2.
- CAMERON, E., GREEN, M. (2019). *Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change*. Philadelphia, PA: Kogan Page Publishers.
- CHANDLER, P., & SWELLER, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2)
- DOMENICI, G. (2020). Lockdown e didattica emergenziale: una criticità non risolta. Editoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 11-19.
- EUROSTAT (2020). Population on 1 January by age, sex and NUTS 3 region. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/database>
- HATTIE J. (2013), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HATTIE J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London – New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- HATTIE J.A.C., AND YATES, G.C.R. (2014). “Using Feedback to Promote Learning”. In *Applying Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum* (Washington, DC, US: Society for the Teaching of Psychology), 45–58.
- INDIRE (2020). *Indagine tra i docenti italiani pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrativo*. [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020\\_con-grafici-1.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2020/12/Report-integrativo-Novembre-2020_con-grafici-1.pdf)
- INVALSI (2021). *Rapporto Invalsi 2021. I risultati delle Prove Invalsi 2021*. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2021/>
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casadisponibilita-computer-ra-gazzi.pdf>

- LUCISANO P., GIRELLI C., BEVILACQUA A., VIRIDIA S. (2020). Didattica in emergenza durante la pandemia Covid-19. Uno sguardo all'esperienza locale e nazionale degli insegnanti. *RicercaAzione*, 12 (2), 23-46.
- LUCISANO, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19". *Lifelong, Lifewide Learning*, 17(36), 3-25.
- MARZANO, A., & CALVANI A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 127-141
- MAYER, R.E. (2017) Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33: 403– 423. doi: 10.1111/jcal.12197.
- MURGATROTD, S. (2020). *Covid-19 and Online Learning*. <https://teachonline.ca/about-us/newsroom/online-learning-news-august-5-2020>
- OCSE (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the Covid-19 Pandemic of 2020*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126\\_126988-t63lxo-sohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxo-sohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020)
- SAVE THE CHILDREN (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-delcoronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).
- SCHMID, R.F., BERNARD, R.M., BOROKHOVSKI, E., TAMIM, R.M., ABRAMI, P.C., SURKES, M.A., ET AL. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271–291.
- SCHOOL EDUCATION GATEWAY (2020). *Sondaggio sull'apprendimento online e a distanza: risultati* <https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/view-points/surveys/survey-on-online-teaching>
- SIRD (2020) *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza Covid-19*. [https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf)
- UNESCO (2020). *Covid-19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *Remote Learning Covid-19 Response Decision Tree*. [https://inee.org/system/files/resources/unicef\\_covid19\\_decision\\_tree\\_v8\\_click\\_here.pdf](https://inee.org/system/files/resources/unicef_covid19_decision_tree_v8_click_here.pdf)

## Capitolo 5

# La formazione a distanza: l'esperienza concreta di Roma Tre

*Nazarena Patrizi, Massimiliano Smeriglio*

### 1. Il contesto generale

Nella prima parte del presente volume (Cfr. Cap.1, Cap.4) abbiamo cercato di descrivere e contestualizzare due differenti modi di “fare didattica”: la DaD e la didattica emergenziale.

Sottolineando, da un lato quanto i docenti si siano impegnati nel tentativo encomiabile di ridurre in ogni modo l'effetto negativo di una regressione cognitiva e affettivo-relazionale dei propri allievi a causa della chiusura forzata delle scuole e del conseguente blocco della formazione tradizionale.

Al contempo però, ci è sembrato doveroso mettere in evidenza il fatto che, tali sforzi sono avvenuti in un contesto caratterizzato, non solo, da scarse risorse tecniche, ma anche e soprattutto da una deficitaria preparazione teorico-pratica dei docenti la cui azione, dunque, non è stata sostanziata da un'adeguata conoscenza all'uso delle tecnologie, e ciò, nonostante che nel nostro Paese da molti decenni fossero ormai disponibili le conoscenze non solo teoriche, ma anche organizzativo-procedurali della Formazione a distanza (FaD) ovvero della Didattica a distanza (DaD).

Sul piano della didattica, la pandemia ha dunque slatentizzato tutta una serie di problematiche preesistenti ma mai veramente affrontate: ogni istituzione scolastica, ha dovuto fare, per la prima volta, inevitabilmente i conti con la rimodulazione delle risorse strumentali e didattico-valutative (Murgatroid, 2020).

Per muoverci verso il futuro evitando, in analoghe straordinarie situazioni, ma anche in situazioni ordinarie che, ci si trovi a operare con passione e sacrificio, ma con strumenti e procedure poco efficaci, producendo inevitabilmente poco soddisfacenti effetti educativi rispetto al potenziale di apprendimento degli studenti, bisogna partire dal passato cercando di trovare esempi da seguire, aggiornare ed implementare.

In tal senso, un esempio di cui ci piacerebbe dar conto in questa sede è l'esperienza, sotto un certo punto di vista definibile come pionieristica, condotta presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Ateneo di Roma Tre nei primi anni del 2000, per quattro successive edizioni (aa.aa. 2004/05; 2007/08; 2008/09; 2009/10) (Domenici, 2016).

L'impiego delle tecnologie digitali nella comunicazione culturale costituisce, oggi più che mai e soprattutto in contesti formali di apprendimento, un fattore di qualificazione delle attività didattiche: la formazione viene investita infatti

di una duplice valenza: essa educa ed istruisce al tempo stesso, in quanto deve rendere leggibili le transizioni che il soggetto si trova ad affrontare, sin dai primi anni e per l'intero corso della vita (Loiodice, 2016).

## 2. La FaD come e perché

“Le misure varate per contenere la diffusione dei contagi nella recente pandemia hanno avuto un forte impatto sulla vita degli studenti e delle loro famiglie. Anche se l'effetto negativo della chiusura delle scuole è stato bilanciato con l'aiuto della didattica a distanza, il rischio di un aumento della povertà economica ed educativa resta comunque concreto” (Save the Children, 2020, p.1).

I mesi che abbiamo alle spalle hanno lasciato un segno profondo nelle vite delle persone. Una situazione inedita che ha travolto abitudini, stili di vita, linguaggi, meccanismi di socializzazione, rapporti con gli affetti più cari e tra le diverse generazioni. L'immagine plastica di questa tragedia sociale e psicologica è nelle funzioni funebri svolte senza parenti, impossibilitati a portare un ultimo saluto ai loro cari. La pandemia ha avuto un impatto drammatico ovunque, evidenziando disuguaglianze sociali, ambientali e geografiche. La pandemia e la conseguente crisi economica hanno disvelato, mettendole in luce in maniera ancora più esplicita e drammatica, le fragilità del nostro sistema sociale, in particolare del sistema educativo, dei modelli di apprendimento e organizzazione dell'offerta scolastica pubblica. Eppure il sistema educativo può dare un impulso significativo al cambiamento culturale e alla produzione di un nuovo modello di sviluppo fondato sulla centralità della conoscenza. Persino il dibattito sviluppato sulla flessibilità della formazione dovrebbe essere rivisto alla luce della cesura che si è consumata. Tutto ciò ha portato a una qualificazione degli interventi di istruzione e formazione, anche mediante un'organizzazione altamente flessibile della didattica, basata sul promuovere e valorizzare interessi ed attitudini, trasformando le differenze interindividuali e intraindividuali da fattori di discriminazione negativa in potenzialità da “coltivare” sul piano individuale e sociale (Margottini, 2005) In questa condizione gli adolescenti hanno pagato un prezzo altissimo: oltre al distanziamento, hanno affrontato la pandemia dentro contesti non preparati che spesso hanno scaricato su di loro inadempienze e frustrazioni. Questo vale su scala globale, ma anche nel nostro Paese. La risposta è stata unicamente emergenziale, affidando ad una didattica a distanza, non sempre rigorosa ed efficace, le sorti del processo di apprendimento. Indubbiamente, in questo passaggio stretto, abbiamo preso confidenza con nuovi strumenti e nuove opportunità, ma il dato macroscopico che sembra emergere da un anno vissuto in sospensione (tra insegnamento da remoto, ritorni a scuola a singhiozzo, mancanza di piattaforme digitali adeguate, approccio alla lezione identico tra presenza e distanza e riduzione drastica delle relazioni virtuose che determinano apprendimenti si-

gnificativi e consapevolezza) porta il segno della solitudine, di una inquietudine costretta in mura casalinghe non sempre capaci di accogliere e contenere un disagio che produce isolamento e dispersione.

In questo senso l'esperienza maturata presso la facoltà di Scienze della formazione di Roma Tre rimane un punto di riferimento fondamentale per ragionare di buone pratiche formative e didattiche.

Nello specifico le tecnologie digitali nei contesti formali e non formali di apprendimento e di insegnamento costituiscono ormai uno degli snodi della attività didattica qualificata. I principali studi internazionali sugli abbandoni e sui ritardi dei percorsi di istruzione anche terziaria, fanno coincidere con una pluralità di fattori le difficoltà di apprendimento.

Tra questi, la mancata corrispondenza tra proposta formativa e caratteristiche dei singoli studenti; l'assenza di forme di "auto-valutazione" e di "valutazione esterna" del processo di apprendimento individuale e di gruppo; la scarsa partecipazione attiva a discussioni e approfondimenti tematico-concettuali. Fattori che rendono complicata l'offerta di feed-back informativo utile allo studente, per permettergli di orientare l'impegno verso il superamento dei punti critici delle proprie strategie di apprendimento e di valorizzare i suoi interessi e le sue attitudini; utile anche al corpo docente per modulare la proposta didattica alle esigenze emergenti, anche individuali, così da consentire a tutti il pieno raggiungimento dei traguardi formativi.

"L'insorgenza del deficit cumulativo nell'apprendimento e nella motivazione, ritenuto tra le principali cause degli abbandoni e dei cambi di corsi di studio può certo essere scongiurata soprattutto garantendo un rapporto molto basso tra studenti e docenti così che la chiarificazione continua delle questioni concettuali che possono diventare ostacoli didattici o cognitivi e l'approfondimento di temi e problemi anche assai sofisticati culturalmente, possono favorire il successo generalizzato dell'apprendimento e il sostegno dei talenti: è ciò che di fatto accade nelle università che nei ranking internazionali – anche a prescindere dai criteri valutativi adottati – vengono collocate ai primi posti" (Domenici, 2016, p.11).

L'istruzione online che utilizzi opportune modalità di costruzione, presentazione e trattamento dei testi e dei materiali multimediali di insegnamento e apprendimento, e un apparato tecnologico e didattico efficace nella comunicazione educativo-culturale, può permettere la facilitazione sia sul piano cognitivo sia su quello affettivo e motivazionale del percorso di formazione.

Di qui l'esigenza, per gli atenei, di attrezzarsi adeguatamente sia nei confronti delle nuove utenze sia in relazione a compiti di formazione che sempre più richiedono un uso "normale" e "costante" delle più aggiornate ed evolute risorse tecnologiche.

Punto fondamentale del progetto della Università Roma Tre facoltà di Scienze dell'Educazione è stato dunque la realizzazione di un'attività di formazione in servizio dei docenti in grado di arricchirne il lavoro educativo quotidiano senza generare interferenze con il suo pieno svolgimento. Ma anche in

grado di valorizzare la loro esperienza pregressa attraverso l'attribuzione di uno specifico valore quali-quantitativo nella determinazione dei percorsi di studio individuali e il riconoscimento formale delle conoscenze e delle competenze via via acquisite, verificate e certificate – come dovrebbe generalmente accadere con la formazione e l'apprendimento continui (Alberici, Serreri, 2003) – attraverso il riconoscimento e l'attribuzione di crediti funzionali al conseguimento della Laurea.

Verso la fine degli anni Novanta del secolo scorso, in Italia e in Europa i problemi dell'università risultavano essere al centro dell'attenzione e del dibattito pubblico, così da far diventare sempre più forte l'impulso alla sua trasformazione, soprattutto in senso europeo, del valore aggiunto europeo. In quegli anni l'Europa, sulla scia della Dichiarazione della Sorbona (1998) e del cosiddetto Processo di Bologna (1999), compiva il primo passo verso l'armonizzazione dell'architettura dei propri sistemi di istruzione superiore e il consolidamento delle dimensioni intellettuali, culturali, sociali e tecniche della sua tradizione.

“Si manifestava in qualche modo la volontà di creare un vero e proprio Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e della Ricerca. Si faceva strada una maggiore consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune. L'istruzione, la ricerca e la cooperazione venivano considerati come strumenti essenziali per lo sviluppo di una conoscenza alta, diffusa e competitiva oltre che per il consolidamento di società democratiche, stabili e pacifiche (vedi Dichiarazione di avvio del Processo di Bologna). E in effetti, l'armonizzazione dei titoli di studio, anche per facilitare l'immissione dei giovani nel mercato del lavoro europeo e per accrescere la competitività dell'UE; il consolidamento del sistema di mobilità degli studenti; la valorizzazione, il potenziamento e l'internazionalizzazione della ricerca, e altri obiettivi ancora, presupponevano e comportavano il ricorso a interventi legislativi nazionali tra essi coerenti. Non ha senso qui analizzare e valutare gli esiti delle scelte fatte in quegli anni. Si può semmai constatare che alle buone intenzioni non sempre sono corrisposte opzioni, pratiche e atteggiamenti altrettanto qualificati” (Domenici, 2016, p.18).

In particolare con l'autonomia organizzativa di ogni Paese dell'UE rispetto ai vincoli raccomandati dall'Unione, le scelte procedurali di ogni Stato-membro hanno definito non poco la qualità delle azioni intraprese. Ad esempio, nel nostro Paese, nei casi particolari della formazione e della ricerca universitarie, alcune cattive “teorizzazioni” e le conseguenti peggiori pratiche sono in generale risultate purtroppo prevalenti rispetto sia alle Raccomandazioni europee, sia alle volontà e alle asserzioni espresse dalle differenti compagini governative.

In questo contesto nazionale e comunitario la scelta di dar vita al Progetto FaD, è stata resa quindi possibile, grazie alla consolidata esperienza maturata da alcuni docenti nel campo della formazione a distanza, e alla possibilità di utilizzare sia il sistema dei crediti (CFU) che l'istituto delle Convenzioni, sti-

pulabili tra Università ed Enti pubblici e privati, introdotti poco prima nel nuovo ordinamento universitario.

La Dichiarazione della Sorbona e il Processo di Bologna facevano già riferimento alla società della conoscenza e dell'informazione, nella quale apprendere per tutta la vita era diventata caratteristica tanto imprescindibile quanto peculiare della condizione di cittadini e di lavoratori. I tempi della formazione scolastica non bastano a garantire da soli repertori conoscitivi impiegabili per tutta la vita lavorativa di ciascuno, come dimostrano tutte le riflessioni sul Lifelong Learning. Per comprendere il cambiamento, oltre ad essere necessaria una formazione nuova, risulta perciò indispensabile "un continuo aggiornamento delle competenze, anche se il rischio è quello di cedere, pur sulla spinta di esigenze reali, alle lusinghe di un "mercato" che in gran parte mostra di offrire prodotti scarsamente efficaci e strutturalmente inadeguati alla nuova e articolata domanda di formazione anche quando fanno leva sugli ultimi ritrovati tecnologici. Con il proliferare di offerte formative per tutte le età e per ogni settore di attività, di studio e di interesse, vi sono professionisti, e persino lavoratori dipendenti che spinti dall'inadeguatezza dei propri repertori di conoscenze, autonomamente e con grossi sacrifici, non solo di tipo economico, frequentano corsi che non di rado si rivelano inadeguati rispetto alle aspettative e alle necessità reali, perché pur moderni sul piano tecnologico-strumentale, risultano a bassa efficacia didattico-formativa" (Domenici, 2016).

In Italia ci sono molte iniziative tendenti ad attuare forme di istruzione a distanza, peraltro già diffuse in molti altri Paesi a partire dalla fine dell'Ottocento. In generale tale formula consiste nell'erogazione di un corso di istruzione ad allievi che continuando a permanere nel proprio luogo di residenza, ambiente di lavoro o di vita, lo seguono "a distanza", lontani quindi dalla struttura che lo ha programmato, lo ha organizzato e lo gestisce. L'interazione tra docenti e chi apprende non avviene dunque in uno spazio in cui, come per la formazione convenzionale, vi è la presenza contestuale di entrambi gli attori del processo formativo, docente e allievo. Essa si attua invece in modo indiretto, viene cioè affidata ad altre vie e si avvale di altri mezzi, in particolare delle più moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) capaci di ridurre o annullare la distanza.

Gli studi teorici ed empirici sui problemi specifici dell'istruzione a distanza hanno acquisito, progressivamente, una loro sistematicità. La letteratura scientifica sull'argomento, già alla fine degli anni Novanta era ormai così ampia ed articolata da consentire una analisi preventiva ed un controllo successivo delle più importanti variabili che entrano in gioco nei processi formativi attivati con questa pratica, tanto da farla diventare, in non pochi casi, più efficace e produttiva di molti corsi in presenza.

La strumentazione necessaria per compensare efficacemente la mancanza d'interazione diretta in uno stesso spazio e in uno stesso tempo tra "docenti" ed "allievi", dai tablet all'i-pad, è quasi del tutto mobile e a più alta diffusione del PC. Peraltro i mezzi disponibili se diventano in sé sempre più sofisticati e

“aumentati”, possono per alcuni versi semplificare la conformazione e la struttura degli ambienti di apprendimento e l’interazione in qualsiasi luogo ci si trovi.

L’insegnamento e l’apprendimento, sono attività complesse. Le variabili che entrano in gioco nel determinare ogni peculiare situazione educativa sono numerose e non tutte e non sempre univocamente determinabili. Talune, poi, pur assumendo valore di variabili indipendenti, non necessariamente nelle stesse condizioni determinano gli effetti attesi a breve, medio o lungo termine. In questo campo, tuttavia, se va bandita ogni interpretazione deterministica dei processi, delle cause che li attivano e dei risultati che ne conseguono, è altresì vero che non può però trovare posto, solo per le ragioni sopra accennate, una interpretazione del fenomeno che assegni una totale imponderabilità agli esiti delle azioni, che vanno invece più correttamente interpretati come probabilistici. È infatti la conoscenza del peso che in ogni situazione di insegnamento/apprendimento assumono i più importanti fattori che la caratterizzano a determinare la validità delle decisioni operative assunte di conseguenza, nonché la probabilità che producano con forte approssimazione gli effetti desiderati.

Sono due gli elementi distintivi del modello formativo FaD rispetto alle più diffuse e conosciute forme istituzionali, universitarie e non, di istruzione a distanza: la strategia didattica sottesa al modello; le funzioni e gli strumenti valutativi, messe in atto e impiegati. Quella messa a punto e impiegata nella FaD è una strategia didattica modulare, flessibile e integrata, ad elevata capacità di individualizzazione dell’insegnamento e dell’apprendimento online. L’architettura tecnologica che ne è derivata, espressione di una integrazione degli esiti della ricerca educativa e della comunicazione ha permesso la disponibilità e la condivisione di un insieme di risorse non solo didattico-culturali, ma anche e particolarmente didattico-valutative: da quelle di rilevazione, promozione e sviluppo delle competenze minime d’impiego della tecnologia adottata, a quelle di analisi e promozione delle motivazioni; da quelle di raccordo tra competenze possedute da ognuno e quelle utili per lo studio proficuo dei materiali e dei contenuti formativi proposte, a quelle di individualizzazione, personalizzazione e approfondimento nei percorsi di apprendimento; da quelle di tracciamento delle attività di ognuno e di tutti i corsisti, a quelle di calcolo di indici delle difficoltà incontrate attraverso l’analisi delle attività autovalutative obbligatorie (esercizi, simulazioni, prove); da quelle relative ai confronti dei punti di vista interpretativi e di risoluzione di particolari questioni tematico-concettuali, anche connesse all’esperienza professionale individuale, a quelle della comunicazione organizzativo-funzionale, e così via.

Evidenze empiriche e resoconti di ricerche valutative sull’apprendimento in corsi e-learning mostrano la sussistenza piuttosto diffusa, in questa tipologia di corsi, di una eccessiva “distanza” tra finalità e modelli di insegnamento dichiarati dai corrispettivi progetti formativi da una parte, e procedure, strumenti valutativi e impiego dei dati acquisiti con la verifica e la valutazione, dall’altra.

“Entrambi gli elementi caratterizzanti il progetto FaD di Roma Tre, la strategia didattica adottata, e le funzioni e gli strumenti valutativi usati hanno sempre rappresentato, come si è più volte detto, l’esito di una valutazione preventiva, in itinere, ed ex post, delle possibilità applicative e delle probabilità di successo nel contesto dato, sia degli esiti più accreditati della ricerca educativa sia delle potenzialità della tecnologia della comunicazione volta a volta disponibile e utilizzabile. Sulla base dei rispettivi esiti si è proceduto alla progettazione, all’applicazione e alle modifiche progressive dell’articolazione dell’impianto didattico complessivo. Così, nelle ultime due “edizioni” della FaD la progettazione è diventata sempre più aperta e partecipata; si è arricchita – persino in forma eclettica, ma opportunamente monitorata e “controllata” – di nuove tecnologie, nuovi media e pratiche caratterizzanti i social network; nuovi strumenti di autovalutazione – con forte accentuazione delle prove semistrutturate di simulazione di contesti (Biasi, Domenici, 2014) – che hanno via via trasformato e ammodernato l’architettura di sistema” (Domenici, 2016, p. 38).

Il progetto ha coinvolto, attraverso due Convenzioni tra Roma Tre e l’USR del Lazio, e in quattro successive edizioni, 1.774 studenti

A febbraio del 2012 – esattamente all’inizio del terzo anno di corso dell’ultima edizione – dei 1.384 studenti che di fatto avevano intrapreso il percorso formativo, ben 1.113 avevano conseguito la Laurea in Scienze dell’educazione in modalità FaD.

Nel caso del Progetto FaD, il dato che in qualche modo lo ha reso davvero unico in tutto il panorama delle esperienze conosciute di istruzione online, anche a livello universitario, è costituito dal fatto che i Docenti e i Programmi di insegnamento del Corso di Laurea FaD, offerto cioè in rete, fossero esattamente gli stessi del Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione convenzionale, in presenza.

L’esperienza ha consentito di mettere a punto una rete organizzativa che ha utilizzato prevalentemente, nella fase di avvio, risorse didattiche della allora Facoltà di Scienze della Formazione. L’intuizione di introdurre una visione di centralità nella iniziativa, come punta avanzata di studio e di valutazione dell’impatto che una formula di didattica progressiva avrebbe potuto avere sull’intera offerta di Ateneo, è stata alla base di una politica attiva di sostegno fatta non solo di “attenzioni” organizzative e gestionali, ma di precise scelte strategiche di programmazione. La FaD, come strutturazione complessiva di offerta didattica “pensata” e somministrata come risorsa primaria per diventare locomotiva e indirizzo di programma. Questa dimensione ha significato, nel concreto, che nonostante le risorse di docenza e delle stesse infrastrutture tecnologiche e di laboratorio fossero in gran parte incardinate in un’area accademica precisa, la FaD non si è risolta in una manifestazione della didattica di frontiera.

Sperimentazione che ha rotto con gli schemi tradizionali di rapporto periferia-centro, costruiti sull’asse autonomia didattica da un lato, e supporto lo-

gistico gestionale, dall'altro. Si può dire che sperimentare e organizzare la FaD ha consentito di conseguire più obiettivi:

- mettere a punto e organizzare le risorse più avanzate e storicamente acquisite in talune delle strutture di didattica e di ricerca;
- trasformare le competenze e le abilità scientifico-metodologiche in ambito elearning in una offerta didattica compiuta che ha potuto far conto sulle migliori risorse disponibili, ed essere in linea con i requisiti ordinamentali di carattere generale;
- uscire dalla traccia di una didattica online, tradizionale e frammentaria, inevitabilmente condannata ad un ruolo di supporto e di assistenza;
- mettere in piedi e far vivere una esperienza di ambiente didattico-scientifico organizzativo e di consapevolezza accademica, completamente e-learning;
- dare vita ad una forte integrazione tra l'esperienza del "nuovo" e la struttura tradizionale, costruendo una rete vitale di relazioni e di coinvolgimento attivo tra Sperimentazione che ha rotto con gli schemi tradizionali di rapporto periferia-centro, costruiti sull'asse autonomia didattica da un lato, e supporto logistico gestionale, dall'altro.

La FaD a Roma Tre è stata una straordinaria occasione di accelerazione del percorso di affinamento istituzionale e di scelte pratiche operative; e soprattutto ha dimostrato che i costi di un processo di innovazione tecnologica, organizzativa e culturale può essere compatibile con le necessità di contenimento dei costi.

La FaD come percorso formativo a ciclo compiuto, ha dimostrato esattamente quello che è essenziale per ogni percorso di innovazione vera, e in particolare:

- a) che è possibile introdurre forme di sperimentazione, ordinate e non in conflitto con la dimensione standard, e di farle crescere senza rinunciare alle garanzie di pubblicità e di trasparenza di bilancio;
- b) che la trasparenza delle scelte gestionali è risorsa, essa stessa, di sviluppo e di armonia istituzionale, e quindi di coinvolgimento positivo, con un contagio di adesione importante;
- c) che, con la trasparenza di bilancio, si possono accompagnare scelte innovative sul piano della gestione e delle soluzioni contrattuali;
- d) che nell'utilizzo responsabile delle risorse vi è margine sufficiente per remunerare anche le prestazioni aggiuntive rispetto agli ordinari "debiti professionali" delle categorie di lavoratori coinvolti (docenti, tecnici e amministrativi);
- e) che senza rinunciare alla qualità della formazione si ottengono risultati importanti, nei tempi dei percorsi formativi. Risparmi che, a prescindere dalle fin troppe e ovvie considerazioni sui risparmi sociali e individuali

che ciò comporta, sono anche una ricchezza indiretta di gestione perché liberano risorse che possono essere reimpiegate più rapidamente in nuovi programmi di formazione e di ricerca;

- f) si è messa in evidenza la possibilità di una rete biunivoca tra ricerca e didattica, come percorso intellettuale e culturale aperto, conoscibile e immediatamente trasferito alla società civile;
- g) ha consentito di recuperare risorse finanziarie importanti da destinare a progetti di ricerca che si sviluppano nella sede privilegiata del dottorato, rendendo possibile l'attivazione di percorsi di ricerca che sarebbero stati altrimenti sacrificati (con l'istituzione di borse di dottorato di ricerca);
- h) ha attratto risorse che sono state un polmone importante nel periodo in cui maggiormente si sono fatti sentire gli effetti delle politiche di contenimento indiscriminato dei finanziamenti pubblici alle Università.

Si può affermare che l'esperienza FaD è stata tra le maggiori iniziative realizzate a Roma Tre. Ciò per la qualità e la quantità dei risultati; la natura delle scelte sperimentate; il grado di innovazione didattica; la formazione e l'introduzione di nuove figure professionali, e l'arricchimento del profilo tradizionale del tutor di aula. In conclusione, può ritenersi che la FaD è tra le manifestazioni più mature e più alte di attenzione al territorio, alla società civile e alla necessità di inseguire percorsi di innovazione di qualità. Essa è pertanto tra i segni tangibili e di qualità delle politiche attive di terza missione che Roma Tre ha finora realizzato.

## Bibliografia

- DOMENICI, G. (2016). *La formazione online a Roma Tre. L'esperienza del corso di laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando editore.
- LOIODICE, I. (2016), L'educazione per il corso della vita. In L. Dozza & S. Olivieri (a cura di) *L'educazione permanente a partire dalle prime età vita*. Milano: Franco Angeli.
- MARGOTTINI M. (2005). *Formazione e-learning. Teorie e modelli didattici per la scuola*. Roma: Monolite editrice.
- MURGATROTD, S. (2020). *Covid-19 and Online Learning*. <https://teachonline.ca/about-us/newsroom/online-learning-news-august-5-2020>
- SAVE THE CHILDREN (a cura di) (2020). *Le mappe del rischio educativo dal Rapporto L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. <https://www.invalsiopen.it/impatto-coronavirus-poverta-educativa/>.
- SUSI, F. (2012). *Educare senza escludere, studi e ricerche sulla formazione*. Roma: Armando editore.

## Capitolo 6 La didattica integrata al servizio del cittadino europeo

*Massimiliano Smeriglio, Nazarena Patrizi*

### 1. La situazione post-pandemica. Il punto da cui partire

Lo abbiamo detto e ripetuto, ma è fondamentale capire quanto profondamente la pandemia ci abbia cambiati: la socialità è sempre più mediata da uno schermo; l'istruzione ha sperimentato un arresto che ha prodotto una retrocessione formativa rilevante e che non sembra ancora arrestarsi; la vita di tutti si è riedificata su nuove abitudini e linguaggi.

L'UNESCO (2020), ma anche l'UNICEF (2020) hanno quantificato l'impatto del Covid-19 sull'educazione nel mondo: 1.576.873.546 gli studenti, il 90.1% del totale della popolazione studentesca, iscritti a vari livelli di istruzione (pre-primaria, primaria, secondaria inferiore, secondaria superiore e terziaria), sono stati interessati dalla sospensione delle attività didattiche.

In Italia la pandemia da Covid-19 ha imposto la chiusura delle scuole e delle università. Questo tipo di intervento contenitivo però, è stato necessariamente sostituito, non solo nel nostro Paese, ma ovunque nel mondo, con una relativamente nuova modalità di insegnamento: la didattica a distanza, abbreviata con l'acronimo maggiormente utilizzato di DaD.

Inoltre, la chiusura delle scuole è stata accompagnata da una drastica riduzione della vita sociale (tutte le attività sportive, sociali e culturali sono state sospese) e da un massivo trasferimento delle attività professionali nel contesto domestico.

Circa l'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa, si registra un aggravamento della deprivazione materiale legata all'emergenza Covid-19 associato ad una deprivazione educativa e culturale imputabile alla chiusura delle scuole e all'impossibilità di accedere ad occasioni extrascolastiche, culturali e relazionali fondanti dell'esperienza educativa.

Per arginare la portata distruttiva dell'emergenza educativa la DaD è stata considerata la risposta più adeguata, ma è necessario mettere in evidenza che non possiamo e non dobbiamo considerare qualunque forma di intervento estemporaneo, emergenziale, poco sistematico volto a superare la chiusura delle scuole come un elemento strutturalmente costitutivo e caratterizzante la didattica a distanza (Domenici, 2020), per questo più volte nel testo si è fatto specifico ricorso alla distinzione tra DaD e didattica emergenziale.

La didattica a distanza, infatti, si avvale di strategie formali scientifico-didattiche e procedurali ben identificabili, caratterizzate dall'uso rigoroso e competente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Al contrario, la didattica emergenziale risponde in modo veloce e poco programmato a problemi contingenti inattesi.

La precisazione si è resa necessaria in quanto mette in luce la capacità “congenita” della DaD di rispondere con successo alla necessità individuali di apprendimento, risultando un ottimo strumento da poter impiegare anche nel processo di istruzione in presenza.

Tutto ciò contribuisce per tanto, non poco, all’innalzamento della qualità dell’istruzione, ovvero a rendere sempre adeguata la proposta di insegnamento alle caratteristiche cognitive ed affettive di ciascuno e di tutti gli allievi, potenzialmente incrementando il prodotto culturale e formativo dell’istruzione tradizionalmente intesa.

Il passo successivo da compiere quindi, è capire come la DaD possa venire integrata nei processi formativi formali futuri, così da garantire una stabilità e una continuità formativa lungo tutto il corso della vita di un individuo.

## 2. La didattica integrata come prospettiva formativa

Il Covid-19 è stato un evento catastrofico che ancora oggi fa sentire i suoi effetti negativa sulla vita del singolo e della collettività, ma se vogliamo trovargli un merito – anche se a fatica – possiamo affermare che ha portato il sistema formativo italiano ad una “scoperta” o “ri-scoperta” di quel bagaglio conoscitivo messo a disposizione dalla ricerca scientifica in ambito educativo (Vertecchi, 1988; Maragliano, 2004; Mayer, 2017) ma assai poco utilizzato nella pratica didattica.

Questa riscoperta ha senso sia in contesti educativi formali ordinari, sia in contesti spazio-temporali remoti (DaD): una considerazione rigorosa dell’insieme di tali conoscenze potrebbe far pervenire il nostro sistema di istruzione ad adottare una condizione didattica ideale integri bilanciandole le due modalità didattiche (Domenici, 2022).

In questi ultimi due anni abbiamo potuto sperimentare che il ricorso alla tecnologia ha garantito la continuazione delle attività didattiche, impedendo una chiusura prolungata di scuola e università, ma al tempo stesso abbiamo capito che lo strumento tecnologico da solo non basta: mettere gli studenti davanti allo schermo di un computer non è condizione sufficiente né per creare né per incentivare l’apprendimento.

Invece è condizione necessaria che le TIC siano parte integrante di una progettazione metodologica e didattica. L’apprendimento da remoto richiede un’attenzione particolare allo studente e alle sue necessità, per questo si caratterizza come metodo didattico individualizzato in cui la fanno da padrone: la scelta dei materiali, le comunicazioni sincrona (chat e videocomunicazione) e la condivisione verticale ed orizzontale (Rivoltella, 2021).

È probabile che il virus possa riuscire laddove anni di politiche educative hanno fallito: costringerci tutti a riflettere sulle nostre pratiche didattiche, studiare nuove forme per renderle efficaci, fare tutto questo in vista dello studente.

Oltre che buone ragioni, vi sono evidenze empiriche che fanno ritenere come con una didattica integrata (in presenza e online) sia molto alta la probabilità di far raggiungere alla quasi totalità degli studenti quegli esiti culturali una volta appannaggio solo del dieci per cento dei migliori. E questo anche, se non soprattutto, a livello universitario.

Si consideri che l'impiego delle tecnologie digitali nella comunicazione culturale che ha luogo nei contesti educativi formali costituisce ormai, come da più parti è stato ripetuto, uno dei principali fattori della qualificazione della attività didattica. Dai principali studi internazionali sugli abbandoni (Folsom, 2000; Domenici, 2009; Schaub, 2012) e sui ritardi in ambito universitario, si evince come molte delle difficoltà di apprendimento degli studenti, anche quando risulti obbligatoria la frequenza, derivino da una serie assai articolata di fattori: ad esempio l'assenza o la bassa frequenza di attività di valutazione, "auto-valutazione" e "valutazione esterna" in itinere del processo di apprendimento individuale e di gruppo.

Tramite le tecnologie diventa più semplice e veloce offrire ad ognuno quel feedback informativo continuo, permettendo a ciascuno e a tutti sia di orientare l'impegno verso il superamento dei punti critici delle proprie strategie di apprendimento e di valorizzare particolari interessi e attitudini (Rivoltella, 2021).

Il feedback stesso, inoltre permette al docente di modulare la proposta didattica alle esigenze individuali e collettive via via emergenti, per promuovere le condizioni per il pieno raggiungimento dei traguardi formativi specifici del corso seguito (Domenici, 2022).

La pandemia è stata un catalizzatore che, in positivo o in negativo, ci ha aiutato a rivalutare il nostro sistema formativo. Adesso sarebbe un errore non fare tesoro di tali insegnamenti, per questo sarebbe importante non tornare a pieno ritmo alla normalità: la vecchia didattica trasmissiva, abbiamo capito che può essere aggiornata e supportata dai nuovi mezzi digitali.

Per farlo dovremmo entrare in un'ottica integrata, o meglio di didattica integrata: digitale non è un'alternativa alla presenza ma una sua dimensione.

Stando alle linee guida per la Didattica Digitale Integrata emanate dal Miur il 26 giugno 2020, la DDI è definita tale in virtù del fatto che "integra" le metodologie d'insegnamento e valutazione tematiche tipiche della DaD e didattica in presenza, facendolo in maniera flessibile a seconda delle necessità di ogni singolo caso.

La DDI potrebbe essere il futuro della formazione, racchiudendo in sé l'individualizzazione della DaD ma al contempo la relazione della tradizione, dando ad entrambe il valore aggiunto della doppia alternativa didattica.

### 3. Le linee guida del governo italiano

In questo contesto di valutazione in itinere degli impatti le Linee Guida del ministero 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.

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.

Considerate le implicazioni etiche poste dall'uso delle nuove tecnologie e della rete, le istituzioni scolastiche integrano il Regolamento d'Istituto con specifiche disposizioni in merito alle norme di comportamento da tenere durante i collegamenti da parte di tutte le componenti della comunità scolastica relativamente al rispetto dell'altro, alla condivisione di documenti e alla tutela dei dati personali e alle particolari categorie di dati (ex. dati sensibili). In relazione a tale ultimo aspetto si sottolinea come qualsiasi forma di condivisione deve riguardare solo dati personali adeguati, pertinenti e limitati a quanto strettamente necessario rispetto alle finalità per le quali sono trattati secondo il principio di minimizzazione tenendo conto del ruolo e delle funzioni dei soggetti a cui tale condivisione è estesa. Inoltre, andranno disciplinate le modalità di svolgimento dei colloqui con i genitori, degli Organi Collegiali e delle assemblee studentesche e di ogni altra ulteriore riunione. I docenti, ad esempio, nel predisporre le attività da proporre alla classe in modalità sincrona, hanno cura di predisporre un adeguato setting "d'aula" virtuale evitando interferenze tra la lezione ed eventuali distrattori. Ancor più in caso di DDI estesa a tutti i gradi scolastici per nuova emergenza epidemiologica, i docenti e tutto il personale della scuola, a vario titolo in contatto video con gli studenti e con le famiglie, rispettano le prescrizioni di cui agli artt. 3 e segg. del decreto del Presidente della Repubblica 16 aprile 2013, n. 62.

### 4. Il Parlamento europeo al lavoro

Nel settembre 2022 a Strasburgo è stata approvata una Relazione sull'impatto delle chiusure delle attività educative, culturali, giovanili e sportive cau-

sate dalla Covid-19 sui bambini e sui giovani nell'UE<sup>1</sup>. Una relazione che ha cercato di mettere a fuoco fragilità e iniziative da intraprendere per superare l'emergenza e le ricadute di medio periodo della medesima. Con particolare attenzione alla salute mentale che rimane uno dei presupposti di una società e di una democrazia sane e che appunto l'accesso ai servizi di salute mentale è pertanto indissociabile da altri diritti fondamentali.

«Considerando che l'annullamento delle attività e degli eventi educativi, culturali, giovanili e sportivi ha intensificato la transizione digitale in misura tale da cambiare bruscamente le abitudini quotidiane, come anche il modo in cui i bambini e i giovani interagiscono e comunicano tra loro, senza alcun contatto sociale o fisico; che la chiusura delle scuole e degli spazi preposti alla cultura e allo sport, che ospitano tali attività ed eventi, ha ridotto i livelli di idoneità fisica dei giovani in misura tale che, attualmente, solo un undicenne su quattro svolge attività fisica sufficiente; che ciò ha portato al sovrappeso o all'obesità di un bambino su tre, il che aumenta il rischio di sviluppare un fattore di disabilità e di maggiore morbilità

[...]

Considerando che l'istruzione è stata annoverata fra i settori che hanno risentito maggiormente dal punto di vista emotivo durante la pandemia di Covid-19 e che la ricerca mostra un collegamento evidente fra la salute mentale degli insegnanti e quella degli studenti; che l'istruzione a distanza presenta limiti intrinseci nell'insegnamento dei corsi in laboratorio e di arte, come pure della formazione professionale e dell'educazione fisica; che la formazione a distanza è in molti casi inadatta dal punto di vista pedagogico, in particolare per gli studenti più giovani, che hanno una maggiore necessità di contatto interpersonale con l'insegnante, e a causa della mancanza di opportunità per gli insegnanti di essere adeguatamente formati all'utilizzo efficace degli strumenti digitali nelle scuole; che, nella maggior parte dei casi, l'apprendimento a distanza non ha tenuto conto delle esigenze dei discenti che ricevono un'istruzione in lingue regionali o minoritarie; che tale approccio può essere considerato discriminatorio e crea difficoltà, ansia e senso di insicurezza in tali discenti

[...]

[il Parlamento europeo] richiama l'attenzione sul ruolo svolto dalle scuole e dagli istituti di educazione e cura della prima infanzia, così come dagli istituti

---

<sup>1</sup> Relazione sull'impatto delle chiusure delle attività educative, culturali, giovanili e sportive causate dalla COVID-19 sui bambini e sui giovani nell'UE, 2022/2004(INI), OJ 13/09/2022, [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0216\\_IT.html#\\_ftn35](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0216_IT.html#_ftn35)

di apprendimento non formale e informale, nel fornire il necessario sostegno materiale e psicologico ai giovani e alle loro famiglie»<sup>2</sup>.

Lo stato generale della salute mentale e del benessere dei giovani è infatti notevolmente peggiorato durante la pandemia: i problemi legati alla salute mentale sarebbero addirittura raddoppiati in diversi Stati membri rispetto ai livelli precedenti la crisi (OECD, 2021). Uno scenario che, assieme alla mancanza di misure mirate di prevenzione, sostegno e cure adeguati per la salute mentale dei giovani, ha indotto gli esperti a coniare i termini “pandemia silenziosa” (Gomez *et al.*, 2021; Froessl e Abdeen 2021) o “ferita della pandemia” (Moxon *et al.*, 2021).

Il passaggio forzato all'apprendimento virtuale non solo ha esacerbato le disuguaglianze già esistenti, ma ne ha anche create di nuove lasciando indietro i bambini provenienti da contesti socialmente svantaggiati a causa delle condizioni abitative ridotte, della mancanza di infrastrutture o attrezzature digitali e di problemi di connettività, aumentando il rischio di scarsi risultati di apprendimento e, di conseguenza, di abbandono tra i discenti con minori opportunità.

È stato osservato che il 64 % dei giovani di età compresa tra i 18 e i 34 anni era a rischio di depressione nella primavera del 2021 (Stewart, 2022). Non solo: il suicidio è la seconda causa di morte tra i giovani per via dello stress, della solitudine, dell'isolamento, della depressione, del disagio psicologico, della mancanza di opportunità educative, occupazionali o finanziarie e dell'aumento della disoccupazione giovanile, nonché delle incertezze legate a prospettive sociali e di vita più ampie (Cappelaere, 04.10.2021).

La Relazione invita gli Stati membri e le regioni a fornire un sostegno finanziario sufficiente agli istituti di istruzione tradizionali, in particolare attraverso investimenti significativi nell'istruzione pubblica, e ad assumere e trattenere insegnanti e personale educativo altamente qualificati, al fine di garantire che lo sviluppo pedagogico, psicologico, fisico, emotivo, cognitivo e/o sociale dei giovani sia promosso in modo sempre più soddisfacente.

Il Parlamento esorta dunque gli Stati membri ad aumentare in modo sostanziale la spesa pubblica per l'istruzione e la formazione, portandola al di sopra della media dell'UE (5 % del PIL nel 2020). Sottolinea, inoltre, il ruolo svolto dagli insegnanti, dagli educatori e dagli animatori socioeducativi nel contribuire al sostegno psicologico e allo sviluppo dei bambini e dei giovani, dando rilievo particolare alla necessità di promuovere l'alfabetizzazione in materia di salute mentale degli insegnanti, del personale didattico, degli amministratori scolastici, degli assistenti sociali e degli animatori socio-educativi, nonché dei discenti.

Proprio in quest'ottica, occorre che gli Stati membri e la Commissione rompano il silenzio che circonda i problemi di salute mentale e eliminino la relativa stigmatizzazione sociale discriminatoria in un approccio olistico. La Relazione

---

<sup>2</sup> *Ibidem*

invita pertanto la Commissione e gli Stati membri ad avviare una campagna a livello dell'UE per intraprendere azioni di sensibilizzazione in merito alla salute mentale negli istituti di istruzione e professionali, al fine di combattere i pregiudizi esistenti, fornire ai giovani l'accesso alle informazioni necessarie e creare una comprensione sociale chiara e più ampia dei problemi di salute mentale. È invece responsabilità degli Stati membri includere nei programmi di studio l'educazione psicologica di primo soccorso e l'educazione obbligatoria in materia di salute mentale senza stigmatizzazione, affinché i discenti, gli insegnanti, i professori, i formatori e i dirigenti accademici siano meglio preparati a rispondere ai discenti e ai giovani con problemi di salute mentale, garantendo in tal modo pari promozione della salute mentale e del benessere dei cittadini in tutta l'UE (Schulte-Körne, 2016). E il contenuto dei programmi di studio dovrebbe pure essere adeguato, adottando tutte le misure necessarie a colmare i divari cognitivi creati durante l'apprendimento a distanza e prevenire il possibile aumento dell'insuccesso scolastico e dell'abbandono scolastico. Si tratta di un passaggio fondamentale per garantire l'accesso a un'istruzione di qualità inclusiva ed equa per ogni bambino in Europa.

Inoltre, poiché creare un ambiente di apprendimento inclusivo, creativo e dinamico riduce il rischio di disturbi psicofisici in età adulta (Henriksen *et al.*, 2020), nel testo della Relazione si esortano gli Stati membri a includere nei programmi e nelle attività extracurricolari il potenziamento di tutte le forme di espressione artistica. Musica, teatro, cinema, documentari, animazione, arti visive, danza e nuove forme d'arte sperimentale sono, infatti, stimoli efficaci per la libertà di espressione e la creatività degli studenti, quando questi sono messi nella condizione di partecipare attivamente ed esplorare i propri talenti. Ben oltre le classi specifiche e monotematiche, l'arte può essere una componente ideale per progetti interdisciplinari più ampi, proprio perché incoraggia essa stessa il pensiero critico nei discenti (Lampert, 2006).

## 5. Blended learning

Il cosiddetto *blended learning* o “apprendimento misto” avviene quando un docente o un discente adotta un approccio diversificato all'apprendimento: alternando gli ambienti di apprendimento in presenza (scuole, aziende, centri di formazione, apprendimento all'aperto oppure in siti culturali...) e a distanza, e/o combinando gli strumenti di apprendimento digitali (compresi quelli online) e non digitali (Hockly, 2018).

I docenti e gli istituti scolastici selezionano e facilitano, dunque, l'uso di questi strumenti in una varietà di combinazioni come parte di processi di apprendimento coinvolgenti ed efficaci che supportino lo sviluppo di competenze più ampie, in linea con l'età, la capacità e le caratteristiche degli studenti e in funzione dei risultati di apprendimento previsti.

In un approccio di “apprendimento misto”, a tutti gli ambienti che costi-

tuiscono un efficace spazio condiviso per l'apprendimento viene data la stessa importanza e considerazione, al fine di sfruttare al meglio l'opportunità di interazione tra i discenti, tra i docenti e tra discenti e docenti.

Il *blended learning* si basa pertanto sulla capacità di insegnanti e studenti di utilizzare e adattare gli ambienti e gli strumenti in modo appropriato al processo di apprendimento e all'obiettivo dell'apprendimento stesso (Kintu *et al.*, 2017). Docenti e discenti devono quindi sviluppare una serie di competenze adeguate: saper lavorare in gruppo e, se necessario, in modo indipendente; avere familiarità con una serie di ambienti di apprendimento, così come con un certo numero di strumenti; saper comunicare idee oppure richiedere assistenza quando necessario; collaborare con i professionisti della cultura e con la comunità scolastica ecc...

L'impiego del *blended learning* è stato incentivato dalla pandemia di Covid-19, che ha portato all'uso improvviso e su larga scala delle pratiche di apprendimento digitale. La gamma di soluzioni messe in atto per garantire la continuità dell'istruzione e della formazione è stata, nell'Unione Europea, piuttosto ampia, e ha contemplato soluzioni a bassa e ad alta tecnologia<sup>3</sup>.

Livelli più elevati di capacità digitale ed esperienza con forme di apprendimento alternative e flessibili hanno portato a risposte più rapide ed efficaci alla pandemia. I dati evidenziano differenze nell'efficacia delle risposte tra i livelli e i settori dell'istruzione e della formazione. Nella maggior parte dei casi, gli istituti di istruzione superiore hanno continuato le loro lezioni virtualmente, mentre molte scuole, sia a livello primario che secondario, non avevano competenze e faticavano a offrire opportunità di apprendimento a distanza e online a tutti i loro studenti<sup>4</sup>.

Sulla base degli insegnamenti tratti dalla pandemia Covid-19, la Raccomandazione del Consiglio relativa ad approcci di apprendimento integrato per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva<sup>5</sup> sviluppa una comprensione condivisa a livello UE. Lo scopo della Raccomandazione è quello di aiutare gli Stati membri dell'UE ad affrontare le conseguenze della pandemia su discenti, insegnanti, formatori e scuole nel breve termine.

---

<sup>3</sup> Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa all'apprendimento misto per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva, *COM(2021) 455 final*, Bruxelles, 5.8.2021, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0455&from=EN>

<sup>4</sup> Stando ai risultati della consultazione pubblica aperta in preparazione del piano d'azione per l'istruzione digitale, il 69 % delle scuole primarie e il 64 % delle scuole secondarie non avevano avuto precedenti esperienze di apprendimento a distanza con utilizzo di tecnologie digitali. Gli intervistati hanno segnalato una serie di ostacoli e barriere, tra cui la mancanza di infrastrutture e capacità digitali, una progettazione dell'apprendimento inadeguata, una comunicazione insufficiente tra scuola e famiglie e la mancanza di competenze digitali, in particolare per gli educatori. [https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12453-Digital-education-action-plan-update-en/public-consultation\\_it](https://ec.europa.eu/info/law/better-regulation/have-your-say/initiatives/12453-Digital-education-action-plan-update-en/public-consultation_it)

<sup>5</sup> Raccomandazione del Consiglio del 29 novembre 2021 relativa ad approcci di apprendimento integrato per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva, *2021/C 504/03*, Bruxelles, 29.11.2021, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021H1214\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021H1214(01)&from=EN)

Inoltre, delinea un percorso per sviluppare approcci efficaci, inclusivi e coinvolgenti a lungo termine all'”apprendimento misto” nell'istruzione primaria e secondaria. Ciò contribuirà ad adattare i sistemi di istruzione scolastica in modo che siano più flessibili e capaci di includere un'ampia gamma di metodi pedagogici e di strumenti tecnologici, nonché di prevedere le esigenze degli studenti così come le eventuali circostanze mutevoli o situazioni di crisi.

La Commissione europea, si è detta pronta a facilitare l'apprendimento reciproco e gli scambi tra gli Stati membri dell'UE e le parti interessate (Commissione europea, 05.10.2021). In questo senso, anche i forum di dialogo esistenti, come i gruppi di lavoro istituiti nell'ambito dello Spazio europeo dell'istruzione e del Piano d'azione per l'istruzione digitale, nonché le piattaforme e le comunità online per l'istruzione e la formazione, ad esempio *School Education Gateway* e *eTwinning*, sosterranno la piena attuazione della Raccomandazione. La stessa Commissione, inoltre, ha pubblicato un manuale pratico di accompagnamento all'”apprendimento misto”<sup>6</sup> che può essere d'ispirazione a livello regionale, nazionale ed europeo.

Le azioni di monitoraggio e di condivisione delle esperienze nei prossimi mesi saranno fondamentali per l'implementazione e l'armonizzazione degli approcci di *blended learning*.

In prospettiva la scuola può diventare il luogo centrale per un ripensamento organico dell'educazione e dell'apprendimento. La tecnologia e l'esperienza maturata in questi mesi dovrebbero essere dei punti di partenza per edificare una nuova realtà scolastica, caratterizzata dall'interazione e l'integrazione modulata delle tradizionali lezioni frontali e l'uso di strumenti tecnologici. Senza scorciatoie, senza letture tecnocratiche e soprattutto senza doversi confrontare con nuove emergenze, ma pianificando per tempo, con la necessaria capacità elaborativa, un nuovo modello educativo e di istruzione.

---

<sup>6</sup> Blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education – Handbook, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), Bruxelles, 18.10.2021, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/82b511f9-3089-11ec-bd8e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-240857709>

## Bibliografia

- CAPPELAERE, G. (04.10.2021). *The Mental Health Burden Affecting Europe's Children: New UNICEF report exposes watershed moment for adolescent mental health in Europe*. UNICEF: Online Press Release. <https://www.unicef.org/eu/stories/mental-health-burden-affecting-europes-children>
- COMMISSIONE EUROPEA (05.08.2021). *La Commissione rafforza le sue misure a favore di un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva. Comunicato stampa della Commissione Europea*. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/ip\\_21\\_3908](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/ip_21_3908)
- DOMENICI, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- DOMENICI, G. (a cura di) (2022). *Didattiche e didattica universitaria. Teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19*. Roma: Roma TrEpress.
- FOLSOM, B. (2000). The effect of a career development course on college student outcomes. Doctoral Dissertation, Florida State University. *Dissertation Abstracts International*, 61(07A), 2575.
- FROESSL L.J. AND ABDEEN Y. (2021). The Silent Pandemic: The Psychological Burden on Frontline Healthcare Workers during Covid-19. *Psychiatry Journal*, ID 2906785. <https://doi.org/10.1155/2021/2906785>
- GOMEZ, D., NEUFELD, E.V., HICKS, J.W., AND DOLEZAL, B.A. (2021). Covid-19 Lockdowns: Exacerbating the Silent Pandemic. *International journal of exercise science*, 14(3), 1256–1260. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8758161/>
- HENRIKSEN, D., RICHARDSON, C., & SHACK, K. (2020). Mindfulness and creativity: Implications for thinking and learning. *Thinking skills and creativity*, 37, 100689. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100689>
- HOCKLY N. (2018). Blended Learning. *ELT Journal*, 72(1), 97–101, <https://doi.org/10.1093/elt/ccx058>
- KINTU, M.J., ZHU, C. AND KAGAMBE, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(7). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- LAMPERT, N. (2006). Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education. *Studies in Art Education*, 47(3), 215-228. <https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650083>
- MARAGLIANO R. (2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari:Laterza.
- MAYER, R.E. (2017) Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33: 403– 423. doi: 10.1111/jcal.12197.

- MIUR (2020). *Linee guida per la Didattica digitale integrata*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+\\_+Linee\\_Guida\\_DI\\_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f)
- MOXON, D., BACALSO, C., AND ȘERBAN, A. (2021). Beyond the pandemic: The impact of Covid-19 on young people in Europe. *European Youth Forum*, Brussels. <https://www.youthforum.org/files/European20Youth20Forum20Report20v1.2.pdf>
- OECD (2021). *Covid-19 and Well-being: Life in the Pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1e1ecb53-en>
- RIVOLTELLA, P.C. (2021). *La scala e il tempio. Metodi e strumenti per costruire comunità con le tecnologie*, FrancoAngeli
- SCHAUB, M. (2012). The profession of college career services delivery: What college counselors should know about career centers. *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(3), 201-215.
- SCHULTE-KÖRNE G. (2016). Mental Health Problems in a School Setting in Children and Adolescents. *Deutsches Arzteblatt international*, 113(11), 183–190. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0183>
- STEWART, C. (2022). *Risk of depression among adults in Europe in 2021, by age*. <https://www.statista.com/statistics/1287356/risk-of-depression-in-europe-2021-by-age/#statisticContainer>
- UNESCO (2020). *Covid-19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). *Remote Learning Covid-19 Response Decision Tree*. [https://inee.org/system/files/resources/unicef\\_covid19\\_decision\\_tree\\_v8\\_click\\_here.pdf](https://inee.org/system/files/resources/unicef_covid19_decision_tree_v8_click_here.pdf)
- VERTECCHI B. (1988). *Insegnare a distanza*. Firenze: La Nuova Italia.



**I**l 2020 è stato un anno orribile per l'umanità, la pandemia da Covid-19 ha cambiato radicalmente, abitudini, stili di vita, relazioni sociali e anche i processi di apprendimento della popolazione mondiale. Per la prima volta dalla fine della Seconda Guerra Mondiale l'istruzione ha sperimentato un arresto su scala globale. In tale cornice, si è sviluppata come processo derivato e distinto dalle riflessioni sulla didattica a distanza, la didattica emergenziale; il tema era trovare le modalità per contrastare il deficit di apprendimento che si andava accumulando e che avrebbe avuto ricadute importanti e di lunga durata sui singoli e sulla collettività. La pandemia infatti, ancora oggi, fa registrare strascichi rilevanti sia per quanto riguarda l'impatto psico-emozionale come la depressione e la salute mentale, sia per quanto concerne gli aspetti più propriamente legati al *learning loss* e al rendimento scolastico. Seguendo tale ottica il testo affronta l'equivoco concettuale tra didattica a distanza e didattica emergenziale analizzando, tramite l'utilizzo di dati europei e mondiali inediti, le conseguenze che l'isolamento sociale ha determinato su ragazze e ragazzi in formazione.

## MASSIMILIANO SMERIGLIO

attualmente Eurodeputato e Coordinatore della Commissione Cultura e Istruzione. Si è sempre occupato di Formazione e processi di apprendimento. Ha insegnato presso la Facoltà di Scienze della Formazione all'Università di Roma Tre. È stato inoltre collaboratore e docente presso le università S.Pio V, Link e Lumsa. Fa parte di comitati scientifici di collane editoriali e periodici educativi.

## NAZARENA PATRIZI

Dottore di Ricerca in Pedagogia presso l'Ateneo "Roma Tre", è stata Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza Università di Roma. I suoi principali interessi di ricerca riguardano le strategie cognitive-motivazionali nell'apprendimento, i processi didattico-valutativi e la Formazione online, l'orientamento universitario e la prevenzione del drop-out.