

# Che cosa resterà della didattica a distanza?

**ROBERTA CELLA E MATTEO VIALE**

---

## **What will remain of distance learning?**

ROBERTA CELLA ([roberta.cella@unipi.it](mailto:roberta.cella@unipi.it)) insegna Linguistica italiana e Storia della lingua italiana all'Università di Pisa e in precedenza ha lavorato all'Opera del Vocabolario italiano – Istituto del CNR di Firenze. Si è occupata di grammatiche scolastiche nella *Storia dell'italiano scritto* (vol. IV) e in altri contributi apparsi in riviste e in opere miscellanee.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

MATTEO VIALE ([matteo.viale@unibo.it](mailto:matteo.viale@unibo.it)) insegna Didattica della lingua italiana all'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna. In precedenza ha lavorato presso le Università di Padova, Ferrara e Rijeka (Croazia). Coordina progetti europei dedicati all'insegnamento dell'italiano L2/LS e dirige la collana *Didattica dell'italiano* presso la Bononia University Press.

[Curriculum ed elenco delle pubblicazioni](#)

---

Questo terzo numero di «Italiano a scuola» esce dopo un lungo periodo di didattica a distanza (DaD), che speravamo relegata nel tragico 2020 ma invece ha caratterizzato anche buona parte dell'anno scolastico 2020/2021: le scuole, a seconda dell'ordine e grado e della collocazione geografica, hanno infatti svolto una parte più o meno ampia della loro attività in streaming o in forma mista<sup>1</sup>, e alcune università non hanno addirittura mai aperto le proprie strutture alla presenza. A lenire, almeno parzialmente, la difficile situazione è la constatazione che si è fatto ogni sforzo per limitare al minimo la didattica a distanza per le fasce d'età costitutivamente meno autonome e i più fragili, cioè per i bambini della scuola primaria e del primo anno della secondaria di primo grado, e per gli allievi DSA.

Come scrivevamo nell'editoriale del numero precedente, è innegabile che la didattica a distanza abbia causato molti problemi, specie in quei contesti in cui si è tradotta semplicemente in abbandono scolastico – in dispersione tanto esplicita quanto implicita – e in impoverimento formativo (il cosiddetto “Learning Loss”). Il danno, come era prevedibile, è stato tanto maggiore per chi già era più fragile: dal *Report preliminare all'Indagine tra i docenti italiani “Pratiche didattiche durante il lockdown”* dell'INDIRE, datato al 20 luglio 2020 e basato su un campione di risposte volontarie di 3774 docenti di ogni ordine e grado, emerge che sono stati esclusi dalla DaD gli studenti in condizioni socio-economiche svantaggiate ancor più di quelli con BES nella primaria e nella secondaria di primo grado, e coloro che già erano stati riconosciuti a rischio di abbandono nella secondaria di secondo grado (INDIRE 2020: 33); più specificamente, l'indagine preliminare al progetto *Oltre le distanze* promosso dalla Fondazione Agnelli, dalle Università di Bolzano, Trento e Lumsa rileva, sulla base di un questionario compilato in modo volontario da 3170 docenti, che, nonostante l'impegno delle scuole, la DaD non sia stata efficace per il 25% degli alunni con disabilità (*Oltre le distanze* 2020: 1). Di fatto, lo sconvolgimento della prassi scolastica ha aumentato il divario che già esisteva: è significativo che, disaggregando i dati per tipo di scuola superiore, mentre la DaD ha coinvolto più del 75% degli studenti dei licei, ha raggiunto solo il 56,4% degli studenti degli istituti tecnici e si è fermata al 32,6% degli studenti degli istituti professionali (INDIRE 2020: 32).

Si tratta del resto di problemi ben noti agli insegnanti: la situazione di emergenza non ha fatto altro che acuirli e il ritorno, auspicabile, a una situazione di normalità non potrà di per sé eliminarli.

Ferme restando queste analisi, nella discussione pubblica e nella riflessione privata pare prevalere il pessimismo, certo giustificato ma un po'

---

<sup>1</sup> «Nel 2019-2020, le scuole di ogni grado hanno chiuso i battenti per un minimo di 75 giorni tra marzo e giugno 2020 (che sono diventati più di 80 per le regioni che hanno chiuso prima). Nel 2020-2021, la scuola secondaria di secondo grado è rimasta chiusa per altri 43 giorni almeno (ma anche per più di due mesi in alcune regioni) e ci sono state chiusure diversificate per regioni anche nelle scuole del primo ciclo» (Ghigi, Piras 2021: 82).

sterile, perché viziato da qualche pregiudizio che porta a ignorare gli elementi potenzialmente positivi all'interno di una situazione certamente complessa. Vale forse la pena provare a fare un esercizio di ottimismo, cercando invece di elencare qualche effetto positivo della situazione che si è venuta a creare.

Il dibattito pubblico a volte è parso un po' "avvitato" attorno a luoghi comuni. In primo luogo, si tende talvolta a dimenticare che la DaD non è stata il frutto di una scelta deliberata o di un capriccio, ma il modo per fronteggiare un'emergenza che non ha lasciato altre soluzioni: basti pensare a cosa sarebbe potuto accadere se questa situazione si fosse verificata anche solo dieci-quindici anni fa, quando la disponibilità di strumenti di interazione a distanza e di connessioni casalinghe di rete era decisamente inferiore a oggi.

Inoltre, se nessuno può mettere in dubbio che la didattica in presenza sia e resti la forma principe dell'esperienza scolastica – perché la scuola è comunità, socialità e relazioni umane e di gruppo che si instaurano tra l'alunno e l'insegnante e nella classe e fuori dalla classe –, tuttavia la presenza fisica di per sé sola non garantisce la bontà dell'azione formativa. La contrapposizione tra una didattica basata sulla relazione umana, sulla comunicazione e sulla costruzione da un lato, e dall'altro una didattica sterile di pura e semplice trasmissione non si può tradurre *sic et simpliciter* in contrapposizione tra didattica in presenza (in cui tutto va bene) e didattica a distanza (in cui tutto va male). La cronaca e la storia della scuola ci mostrano che può esistere una didattica in presenza molto "lontana", tale da creare una grande distanza tra la cattedra e lo studente: è la scuola del predellino, che qualcuno ha persino proposto di considerare come un simbolo del sistema formativo. Un'idea meramente trasmissiva dell'insegnamento quale emerge dalle parole di Paola Mastrocola, che in *Togliamo il disturbo* (2011: 23) scriveva: «La scuola, lo ridico, è questo: l'insegnante spiega, l'allievo studia, l'insegnante interroga e l'allievo ripete». Una frase che sintetizza bene l'idea di cosa la didattica (non solo linguistica) non dovrebbe mai essere.

Per contro, l'esperienza della seconda metà dello scorso anno scolastico e di quest'ultimo insegna che ci può essere una didattica a distanza estremamente vicina alle esigenze degli studenti, molto partecipata e inclusiva, dalla quale si può trarre, pur nell'emergenza, qualcosa di buono, forse persino imparare qualche tecnica didattica o ricavare qualche riflessione utile per migliorare il ritorno in classe (si veda ad esempio il contributo di Martina Di Febo in questo numero, ma molti altri casi potrebbero essere portati ad esempio).

È innegabile che ci sia che ci sia stata da parte della scuola una certa dose di diffidenza nei confronti delle tecnologie, soprattutto quando esse siano intese come fini e non come mezzi. Un esempio ne è stato il dibattito – un po' scomposto e non di rado superficiale e preconcepito – di qualche anno fa, quando l'allora ministra in carica aveva aperto alla possibilità di usare in classe il telefono cellulare come strumento didattico; le polemiche che ne seguirono,

pervicacemente basate su luoghi comuni, rivelarono in tutta la sua portata la pregiudiziale diffidenza nei confronti degli oggetti tecnologici – identificati con la contemporaneità antitetica ai severi studi tradizionali –, a prescindere dai diversi modi in cui la tecnologia si può impiegare e dai diversi fini ai quali si può volgere: che i cellulari, così come i software di gestione degli esercizi o le ormai preistoriche registrazioni audio-video, se usati con giudizio e lucidità, possano essere strumenti didattici utili e versatili non dovrebbe turbare più di quanto non disturba che per la didattica della matematica si usi anche la calcolatrice. Per non dire poi che, oltre ai semplici strumenti, la tecnologia odierna mette a disposizione risorse didattiche altrimenti costose (i dizionari online) o inimmaginabili fino a pochi anni fa (le banche dati testuali online, ormai molto diversificate), che consentono di progettare e realizzare un'ampia gamma di attività. Attività utili a patto, beninteso, che le si finalizzi a scopi formativi reali, e non le si consideri fini a sé stesse o puramente ludiche o meramente esecutive.

Varie testimonianze suggeriscono che siano potuti passare alla DaD senza grossi traumi e nel giro di pochi giorni quegli insegnanti e quegli allievi che già prima della crisi sanitaria erano abituati all'apprendimento in forma collaborativa e in ambiente anche digitale: chi già sapeva dove trovare il materiale da rielaborare e proporre alla classe, come condividere contenuti didattici, dove e come consegnare il proprio compito non si è trovato disarmato e ha potuto dedicare energie anche al ripristino delle forme minime di socialità venute bruscamente meno, soprattutto con il primo lockdown. Al contrario, dove la didattica si svolgeva nelle forme tradizionali della spiegazione-assimilazione-valutazione e l'ambiente di apprendimento collaborativo non era formato, il processo è stato più lungo o fallimentare, tanto che, in questi casi, «la DaD [...] ha riprodotto i limiti e gli svantaggi della didattica in presenza, senza però godere dei benefici relazionali che essa comporta» (Ghigi, Piras 2021: 86). Si tende infatti a dimenticare che didattica a distanza non vuol dire fare lezione in streaming con un'applicazione come Meet (la più utilizzata secondo INDIRE 2020: 23), Zoom, WeSchool o altro: il vero problema non è far funzionare l'app che gestisce l'incontro in remoto, ma organizzare il lavoro didattico nello spazio digitale.

L'avversione di parte del mondo della scuola per la didattica a distanza – la diffidenza per la tecnologia o l'insofferenza per gli indubbi cali di attenzione che la mancata presenza fisica comporta – nasconde a nostro avviso un altro e ben più profondo problema, che la didattica a distanza non ha fatto altro che far esplodere in tutta la sua contraddittorietà: la fragilità del modo tradizionale di concepire la didattica. Infatti, laddove la lezione frontale trasmissiva era la principale o l'unica modalità di insegnamento, la DaD ha stentato ad attivarsi, e quando lo ha fatto, ha mostrato solo i suoi aspetti peggiori (la difficoltà di raggiungere tutti gli allievi e di mantenerli attenti, l'impossibilità di controllarne e valutarne i comportamenti, la debolezza della scuola contro

l'eterno risorgere delle differenze di condizione socio-economica); in casi del genere la radice del problema non va ricercata tanto nella distanza fisica quanto nell'idea asfittica della didattica convenzionale.

Con questo non si vuole certo sostenere che la didattica a distanza sia di per sé la soluzione del problema; si vuole invece sottolineare che, come varie esperienze ci hanno mostrato, buona parte del mondo della scuola ha saputo sfruttare in maniera intelligente l'opportunità offerta dalla nuova modalità di concepire la lezione. Ne ha tratto occasione per rimettersi in discussione e trovare nuove pratiche di lavoro che lasceranno il segno. Di fatto, se la didattica a distanza ha costretto a reinventare la propria prassi d'insegnamento, il bravo insegnante già sapeva che la buona didattica è soltanto quella che si reinventa ogni giorno, adattandosi alle diverse classi, alle diverse individualità e alle diverse contingenze ambientali, e quindi non si è trovato del tutto spiazzato dalla sfida.

Il punto di crisi è probabilmente proprio questo: ciò che è sempre stato ovvio per i singoli insegnanti – ovvero che sia necessario rinegoziare la propria didattica per adeguarla ai cambiamenti – è repentinamente diventato tema di riflessione per l'intero mondo della scuola. Nello specifico, andrà ripensato il rapporto con le tecnologie, in un mondo scolastico – specie nell'ambito umanistico – non privo di qualche pregiudizio, e a fronte della cronica carenza di infrastrutture e di strumentazione adeguata, sia nelle famiglie sia nelle scuole (si vedano i dati sulla disponibilità di pc o tablet e di spazi casalinghi adeguati, e sullo stato delle attrezzature scolastiche riferiti in Ghigi, Piras 2021: 83-85). Tanto più che le idee per ripensare il rapporto tra tecnologia e didattica linguistica sono state avanzate in maniera chiara e significativa in alcuni documenti europei, quali *l'European Framework for the Digital Competence of Educators - DigCompEdu* (Punie / Redecker 2017) e *l'European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly et al. 2004).

Più in generale, stanno emergendo tutte le inadeguatezze del modo in cui negli ultimi anni sono stati formati i nuovi insegnanti, anch'essi per molti versi impreparati a gestire la situazione, che richiedeva appunto una grande capacità di adattamento e le competenze per superare le pratiche più tradizionali. Alcune lacune del nostro sistema di formazione insegnanti sono emerse con forza: l'accesso all'insegnamento basato sulla raccolta di crediti, spesso disordinata, in determinati settori scientifici-disciplinari, anche incoerenti con il proprio percorso di studio. Per usare una metafora culinaria, raccogliere gli ingredienti per preparare un piatto – ammesso che siano quelli corretti per la ricetta – non garantisce la riuscita e la bontà del prodotto finito.

Nel ripensare la formazione degli insegnanti, non andrà quindi trascurato il dato che emerge dagli studi sulla percezione stessa che i giovani tra i 18 e i 33 anni hanno delle competenze possedute dai propri docenti, presenti o dell'immediato passato: se il 73,5% e, rispettivamente, il 72,2% degli

intervistati ritiene che i propri docenti abbiano il «possesso sicuro dei contenuti» che insegnano e la «capacità di spiegare», solo il 46,5% riconosce loro la «capacità di servirsi delle nuove tecnologie per l'attività didattica» (Mesa, Triani 2021: 42-48). Il dato è tanto più significativo perché espresso da un campione che manifesta «una fiducia di fondo nei confronti delle istituzioni formative, ma anche una richiesta di maggiore qualità» (Mesa, Triani 2021: 31).

## Riferimenti bibliografici

- Ghigi, Rossella – Piras, Mauro (2021), *Se la pandemia fa scuola. Disuguaglianze, partecipazione e inclusione dal banco allo schermo*, in «il Mulino», LXX/513, pp. 78-87.
- INDIRE (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Rapporto preliminare – 20 luglio 2020* ([www.indire.it/2020/07/29/indagine-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-uscito-il-report-preliminare/](http://www.indire.it/2020/07/29/indagine-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-uscito-il-report-preliminare/), ultima consultazione: 17.06.2021).
- Kelly, Michael - Grenfell, Michael - Allan, Rebecca – Kriza, Christine – McEvoy, William (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Final Report to the European Commission, Directorate General for Education and Culture ([www.researchgate.net/publication/235937694-European\\_Profile\\_for\\_Language\\_Teacher\\_Education\\_-\\_A\\_Frame\\_of\\_Reference](http://www.researchgate.net/publication/235937694-European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference), ultima consultazione: 18.06.2021).
- Mastrocola, Paola (2011), *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Milano, Guanda.
- Mesa, Diego – Triani, Pierpaolo (2021), *Ripensare la scuola nell'epoca del Coronavirus*, in Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2021*, Bologna, il Mulino, pp. 23-56.
- Oltre le distanze* (2020): Fondazione Agnelli - Università di Bolzano – Università Trento – Lumsa, *Oltre le distanze. Sintesi risultati questionario* ([www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/](http://www.fondazioneagnelli.it/2020/05/05/oltre-le-distanze/), ultima consultazione: 17.06.2021).
- Punie, Yves - Redecker, Christine (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, EUR 28775 EN, Luxembourg, Publications Office of the European Union (<https://publications-jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>, ultima consultazione: 18.06.2021).
-