

Il libro presenta i risultati di una ricerca sul ruolo delle tecnologie e della "didattica digitale" nel percorso di insegnamento, formazione e apprendimento. Un confronto pluriennale con docenti e studenti che approda alla consapevolezza che il "fare scuola" è molto più del "fare didattica" e a un dubbio sui "nativi digitali": siamo sicuri che esistano?

Da una scuola di frontiera di Torino nasce un dialogo con l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli per una riflessione sul valore della Scuola, gli equivoci della tecnologia e le capacità richieste ai giovani da un mondo sempre più digitale, dove l'equilibrio della società e il benessere delle persone passano dal padroneggiare quegli strumenti, senza esserne schiavi.

ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO è Professoressa associata di Storia della Filosofia presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Studiosa della cultura politica tedesca di Otto e Novecento, ha svolto esperienze di ricerca e formazione in Germania, Italia, Francia e Canada. Ha pubblicato libri e articoli su autori e temi della tradizione filosofica tedesca, la Prima Guerra mondiale, il rapporto tra politica e cultura e su questioni legate alla filosofia della tecnologia e al rapporto tra i saperi.

ISBN 979-12-5511-010-1



9 791255 110101



QUADERNI DELLA RICERCA • 25
DIPARTIMENTO DI SCIENZE FORMATIVE,
PSICOLOGICHE E DELLA COMUNICAZIONE

E.P.C. ALESSIATO NATIVI DIGITALI? RIFLESSIONI CRITICHE

ELENA PAOLA CAROLA ALESSIATO

NATIVI DIGITALI?

RIFLESSIONI CRITICHE INTORNO A USI,
EQUIVOCI E PERCEZIONI DELLA TECNOLOGIA
TRA CHI È IN CLASSE OGNI GIORNO



SUOR ORSOLA
BENINCASA
UNIVERSITÀ EDITRICE



QUADERNI DELLA RICERCA • 25

Collana diretta da
Lucio d'Alessandro

Comitato scientifico
Tommaso Edoardo Frosini
Enricomaria Corbi
Paola Villani
Natascia Villani



QUADERNI DELLA RICERCA • 25

Collana diretta da
Lucio d'Alessandro

DIPARTIMENTO DI SCIENZE FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE

Elena Paola Carola Alessiato

NATIVI DIGITALI?

Riflessioni critiche intorno a usi,
equivoci e percezioni della tecnologia
tra chi è in classe ogni giorno

Redazione ed editing
Luciana Trama

Progetto grafico e copertina
Flavia Soprani

Realizzazione e stampa
Carminè Marra

© Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli 2024
Tutti i diritti sono riservati

Il libro è concesso in licenza in base alla licenza internazionale
Creative Common Attribution 4.0 CC-BY-NC-ND.
Tutti i dettagli sulla licenza sono disponibili su: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0.
Accesso gratuito del libro all'indirizzo: universitypress.unisob.na.it.
La proprietà intellettuale dei singoli contributi resta degli autori.

ISBN 979-12-5511-010-1



SUOR ORSOLA
BENINCASA
UNIVERSITÀ EDITRICE

Sommario

9	1. Usi e percezioni della tecnologia in classe	
15	2. Dati intorno alla capacità digitale	
27	3. La scuola in emergenza. Emergenza Scuola?	
33	4. Il virus a scuola, la didattica a casa. Una indagine su reazioni e valutazioni	
	4.1 Dalla parte dei docenti	35
	4.1.1 <i>L'annus horribilis</i> 2019-2020	
	4.1.2 Verso la difficile normalizzazione. Anni 2020-2021 e 2021-2022	
	4.2 Dalla parte degli studenti	49
	4.2.1 <i>L'annus horribilis</i> 2019-2020	
	4.2.2 Verso la difficile normalizzazione. Anni 2020-2021 e 2021-2022	
67	5. Dalla capacità digitale al benessere digitale. Conclusioni possibili e inizi auspicati	
	5.1 «La scuola è di più!»: il valore del Sistema Scuola	71
	5.2 Didattica: diversificazione contro omologazione	75

5.3 Nativi digitali?	
Una percezione controversa	79
5.3.1 Tecnologia, questa sconosciuta	
5.3.2 Un <i>gap</i> generazionale?	
5.3.3 Nuove capacità o nessuna capacità?	
5.4 Formazione continua 4.0	87
5.5 Evasione, contatto. Benessere?	93

Ringraziamenti

La ricerca ha potuto essere svolta solo grazie alla collaborazione dei docenti e delle docenti e degli studenti e studentesse dei due Istituti coinvolti, a cui va il primo ringraziamento. Al dirigente dell'Istituto Einstein, professor Marco Michele Chiauzza, mi lega un rapporto di stima che data agli anni del meraviglioso studio liceale, quando attraverso di lui, docente di Storia e Filosofia presso il Liceo Classico Vittorio Alfieri di Torino, incontrai la disciplina che scelsi poi di far diventare la mia esigente e appassionante forma di vita. Lo ringrazio per la disponibilità mostrata permettendomi di fare dell'Istituto che ora dirige il mio "campo di indagine". Ringrazio altresì la professoressa Stella Daffarra, animatrice digitale del Liceo Einstein, per l'insostituibile e amichevole supporto, il professor Dorian Felletti, dirigente dell'Istituto Newton di Chivasso, e la professoressa Simonetta Sabello, per aver veicolato il contatto e la collaborazione.

Ringrazio il rettore Lucio d'Alessandro e il professor Enrico Corbi per aver voluto accogliere il lavoro nella collana «Quaderni della Ricerca» che dà traccia delle ricerche svolte in seno al Dipartimento di Scienze For-

mative, Psicologiche e della Comunicazione dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, a cui ho il gioioso onore di appartenere.

Ringrazio Luciana Trama per l'impegno editoriale, insieme ai collaboratori dell'Area University Press, Flavia Soprani per la grafica e Carmine Marra per la stampa.

Forse lui non lo sa, ma la prima intuizione del lavoro prese forma grazie alle conversazioni con Gabriele de Martino di Montegiordano. Lo ringrazio con amicizia.

Ringrazio infine sempre i miei genitori, Giuseppe Alessiato e Costanza Vanzetti, che ancora una volta hanno preso parte al mio percorso e in tutti i linguaggi dell'amore – gesti, numeri e parole – mi mostrano la bellezza di esserci.

1.

USI E PERCEZIONI
DELLA TECNOLOGIA IN CLASSE

Si precisa che i termini “docenti”, “studenti”, “ragazzi”, “giovani” e “cittadini” sono usati nel corso del lavoro sempre in senso collettivo e inclusivo, senza ulteriori indicazioni di genere; la scelta è stata dettata dalla considerazione del fatto che distinzioni di genere non hanno avuto rilievo per l’indagine.

Uno dei settori più platealmente colpiti dalle misure di confinamento e contenimento epidemiologico attivate dall’emergenza del Covid-19 è stato quello scolastico. Le attività scolastiche in tutto il mondo sono state sospese o reinventate, arrivando a coinvolgere quasi un miliardo di discenti. In Italia le scuole di primo e secondo grado, oltre che le Università, sono rimaste chiuse per tutto il tempo del *lockdown*, dagli ultimi giorni di febbraio 2020 fino alla fine ufficiale dell’anno scolastico nel giugno 2020, con una eccezione rappresentata dallo svolgimento dell’esame di maturità, ridotto a un solo colloquio orale conclusivo. A detta dei governanti che hanno così disposto, la decisione di chiudere le scuole è stata “tra le più sofferte e dolorose”. La chiusura delle scuole ha coinvolto in Italia circa dieci milioni di studenti, con un effetto di ricaduta amplissimo e profondo sui bambini, gli adolescenti e i ragazzi coinvolti, sulle famiglie, le dinamiche familiari e la gestione domestica, l’organizzazione del tempo e la combinazione con il lavoro, a sua volta riversato nella maggior parte dei casi sulle tecnologie e trasformato in *home working*.

Nei mesi di chiusura delle aule l'attività didattica è stata trasformata in attività didattica a distanza (DAD), lasciando ai docenti un ampio margine di discrezionalità sulle modalità di interpretare la formula. Le differenze sono state forti anche tra i diversi livelli della formazione, visto che l'interazione con la rete e i dispositivi elettronici è necessariamente molto diversa tra bambini della scuola primaria e ragazzini della scuola secondaria di primo grado, che richiedono spesso l'assistenza di un adulto, e studenti della scuola secondaria di secondo grado, dove c'è un maggior margine di autonomia e dunque anche diverse, più ampie possibilità di utilizzo e gestione. Gli esiti sono stati differenziati in conseguenza di un grande numero di variabili, che la situazione di emergenza ha fatto emergere ed evidenziato nel loro peso: dalla dotazione tecnologica delle singole scuole al livello di preparazione e aggiornamento digitale degli insegnanti, dalla buona volontà dei singoli docenti ai sistemi infrastrutturali differenziati per aree geografiche, regioni e realtà locali, dall'età degli alunni al livello di coinvolgimento delle famiglie fino alle differenze nella disponibilità dei dispositivi digitali.

Come per molti altri aspetti del nostro vivere, anche in relazione all'istituzione scolastica il Covid-19 ha agito come amplificatore di questioni e problemi già aperti e come catalizzatore di fenomeni e tendenze già in corso. Da allora il tema del ruolo della tecnologia nella scuola e nelle attività formative è diventato centrale e urgente.

Molti sono gli spunti di riflessione e conseguente intervento che l'esperienza ha suscitato: dagli aspetti psicologici coinvolti dall'incremento di esposizione di lavoratrici e lavoratori e dei giovani alla tecnologia a quelli so-

ciologici legati alle maggiori o minori difficoltà di accesso ai dispositivi digitali, dagli aspetti infrastrutturali dovuti a una disomogenea ramificazione delle infrastrutture digitali e in particolare delle reti ad alto volume di dati e velocità a quelli condizionati dalle capacità di utilizzo degli strumenti didattici digitali. Su ciascuno di questi aspetti, e su altri che a essi vanno ad aggiungersi, si sono aperti dibattiti e sperimentazioni, resi necessari anche dall'avvio dell'anno scolastico successivo, quello 2020-2021, in condizioni che furono ancora di prudenza e che dunque hanno previsto una integrazione tra didattica in presenza e didattica a distanza, secondo formule di didattica "blended", cioè mista, che ogni istituto scolastico ha avuto facoltà di approntare. Il ritorno alla normalità (ma quale normalità?) è stato graduale.

Anche in seguito a quell'esperienza emergenziale, il processo di trasformazione è in pieno corso e promette soluzioni di innovazione, sperimentazione e creatività ancora da portare a termine e ottimizzare. Un buon punto di partenza è in ogni caso provare a riflettere su quel che l'esperienza ha fatto emergere negli attori del "mondo scuola" rispetto all'introduzione, anche forzata, delle tecnologie nella didattica e nell'apprendimento. Fotografare quel che è stato permette di fare tesoro di quel che in quell'esperienza non ha funzionato, indica gli eventuali punti di forza che si sono magari inaspettatamente manifestati o così sono stati percepiti, e consente di costruire un primo termine di paragone utile a suggerire cosa migliorare, a indicare quel che va integrato, sostituito o migliorato, a ipotizzare percorsi. Soprattutto serve a dirci a che punto siamo veramente, al di là delle retoriche narrative, e ci aiuta a capire verso quali obiettivi vogliamo andare, al di là di diagnosi apocalittiche o promesse palingenetiche.

2.

DATI INTORNO
ALLA CAPACITÀ DIGITALE

Il presente contributo si propone di fornire un commento ragionato e problematizzante a una selezione di dati tratti da una rilevazione empirico-sperimentale svolta sul tema del rapporto dei giovani liceali italiani con la tecnologia e della loro reazione al suo impiego potenziato in occasione dell'emergenza Covid-19 e poi via via normalizzatosi. Per una consuetudine ormai consolidata si è soliti riferirsi alle generazioni successive all'anno 2000 (o anche prima: c'è chi indica il 1985) con la dicitura di "nativi digitali", per sottolineare come la loro nascita e i processi di socializzazione e formazione che li riguardano avvengano all'interno di un mondo già permeato e anzi dominato dalle tecnologie digitali. Fin qui tutto bene. La perplessità inizia quando al valore descrittivo dell'espressione si sovrappone un valore connotativo che tramuta il dato anagrafico, di per sé piuttosto neutro, in una proprietà qualitativa qualificante, uno stato di valore in cui la "natività digitale" diventa per automatismo la garanzia privilegiata di competenza operativa e la naturale prerogativa di adattamento dei soggetti così qualificati: i nativi digitali sono coloro che avrebbero

una naturale familiarità e una immediata padronanza dei dispositivi digitali a solo motivo della coincidenza anagrafica con l'epoca della digitalizzazione di massa.

Nel nostro lavoro la dicitura di "nativi digitali", insieme ad altre che vengono comunemente usate, e abusate, dalla stampa per identificare le generazioni nate a inizio millennio (generazione X, generazione 0, *millennials*), è pressoché omessa, preferendo a essa la più semplice indicazione di "studenti/studentesse" o "ragazzi/ragazze". L'esito dei dati e la loro discussione metteranno capo a una messa in discussione critica dell'effettiva validità della nozione di "nativi digitali".

Il quadro nel quale i questionari sono stati concepiti è costituito da un progetto svolto all'interno della piattaforma di ricerca dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli sul tema dell'interazione e integrabilità tra saperi umanistici e nuove tecnologie. All'interno di questo orizzonte, che è in continua espansione e approfondimento anche nelle riflessioni degli studiosi di varie discipline, il progetto ha preso le mosse dall'intento di provare a mettere a fuoco la nozione di "capacità digitale" intesa come aggiornamento del modello del Capability Approach, elaborato come noto dai filosofi Amartya Sen e Martha Nussbaum, alla pratica (con il) digitale e al mondo tecnologico di oggi, il quale, in misura altrettanto nota, vede una presenza sempre più pervasiva e intensa delle nuove tecnologie digitali. In questo quadro la ricerca che il presente lavoro espone e commenta rappresenta il primo atto di un progetto più ampio e ancora in corso, destinato ad arricchirsi di nuove prospettive e nuovi materiali di riflessione in vista di una concettualizzazione e problematizzazione della nozione di "capacità digitale".

Senza voler entrare in specificazioni ancora immature e non veramente essenziali nella logica del presente lavoro, ma solo per esigenza di completezza nel fare presente quello che è lo sfondo di interrogazione e riflessione della presente ricerca, basti qui dire che per "capacità digitale" si vuole intendere l'insieme di contenuti, qualità e attributi (modalità, conoscenze, competenze, requisiti, funzionamenti) che permettono all'individuo di abitare la civiltà digitale, ove l'abitare non designa una modalità passiva di collocazione e stasi ma coinvolge le funzioni dell'intervenire, dell'agire e dell'operare in essa in modo autonomo, consapevole e efficiente, così da fare pieno uso dei suoi strumenti e relazionarsi alle sue possibilità con padronanza e consapevolezza. Quella capacità è, nella nostra prospettiva, il crocevia d'incontro tra l'impianto formativo, che riguarda l'educazione in generale e, nello specifico, l'educazione al digitale e all'uso delle tecnologie, e l'impianto politico, il quale coinvolge le condizioni sociali e infrastrutturali di contesto per il funzionamento della capacità digitale. Questo perché l'abilità digitale, nel nostro intento, traccia il passaggio dalla condizione di nativo digitale a quella di cittadino digitale, cosicché, anche sotto la lente di visualizzazione del mondo digitalizzato, l'educazione mostra la sua stretta continuità con il tema politico della formazione di cittadini. Se è vero quel che affermava John Dewey – «La democrazia deve rinascere a ogni generazione, e l'educazione è la sua ostetrica»¹ – allora educare al mondo digitale diventa un requisito di democratizzazione, un atto di nascita che

¹ La frase si trova citata in K. ROBINSON e L. ARONICA, *Scuola creativa. Manifesto per una nuova educazione*, Erickson, Trento 2017.

permetta al mondo digitale di funzionare in un modo che sia a favore dei cittadini e non contro di essi, a favore dell'uomo e non nonostante l'uomo.

Da questi pochi tratti emerge già in maniera evidente la prioritaria importanza che l'educazione ha non solo in generale ma anche nel rinnovato e trasformato scenario digitale in cui viviamo. Da qui la necessità di impostare ricerche e riflessioni che, da un lato, indaghino la effettiva capacità della scuola di aggiornarsi alle esigenze del mondo attuale e trasmettere a sua volta saperi, pratiche e competenze adeguatamente allineate alle richieste, ai funzionamenti, alle potenzialità e ai rischi di questo mondo; dall'altro, è utile prevedere ricerche che interpellano i ragazzi e le ragazze presunti "nativi digitali" per sondare in modo realistico le abitudini, le percezioni, le emozioni e l'immaginario generati e amplificati dalla *loro* pratica del digitale, ossia dal modo con cui essi si rapportano al digitale e dagli usi che effettivamente, al di là di ogni retorica e di ogni ingenuo auspicio, essi ne fanno. Insomma, provare a fare il punto sulla situazione attuale "fotografando" il grado di capacità digitale che è ipotizzabile essere presente oggi tra i giovani e tra gli attori del mondo scolastico.

Osservata da questo punto di vista, la situazione emergenziale dovuta all'epidemia da Covid-19 ha accelerato certi processi, ne ha forzati altri. Certamente ha costretto la Scuola, e con lei la società e la politica, a confrontarsi con il tema dell'impiego delle tecnologie nella formazione e nella didattica. In prospettiva si può dunque dire che l'emergenza epidemiologica da Covid-19 ha fornito uno straordinario scenario di sperimentazione e ha rappresentato – non solo per il Sistema Scuola – un

banco di prova della "capacità tecnologica" delle singole persone coinvolte come dei sistemi e delle infrastrutture. A partire da qui la nostra ricerca ha trovato un fertile terreno di lavoro che ha sollecitato più di una domanda. Come ha reagito la scuola? Si era preparati? Come hanno reagito gli studenti e come gli insegnanti? Quali sono state le difficoltà maggiori riscontrate da una parte e dall'altra? Che impatto ha avuto questo fenomeno, protrattosi per mesi, sull'apprendimento e sulla formazione di competenze, sensibilità e capacità digitali? È cambiato il rapporto con gli strumenti digitali? E se sì, come, in che direzione? Quali indicazioni possiamo trarre da quell'esperienza, e da ciò che ne seguì, per progettare in modo fondato e lungimirante la scuola e l'educazione di domani?

Queste curiosità sono state quelle che hanno orientato una serie di questionari sottoposti per tre anni consecutivi a centinaia di studenti e di docenti.

Le realtà coinvolte sono state in un primo momento due Istituti di istruzione secondaria di secondo grado della zona torinese. Si è trattato dell'Istituto Albert Einstein di Torino [LE], che comprende 52 classi di Liceo a vario indirizzo (classico, scientifico, scienze umane, musicale) per un totale di 1400 allievi e 120 docenti. Il secondo Istituto coinvolto è stato il Liceo Newton [LN] di Chivasso, in provincia di Torino, che conta un totale di 779 studenti e 98 docenti. Quest'ultimo ha partecipato solamente alla prima tornata del questionario – motivo per cui la comparazione è stata possibile solo in relazione al primo anno, corrispondente all'emergenza pandemica dell'anno scolastico 2019-2020. Per i due successivi anni, pari all'anno scolastico

2020-2021 e 2021-2022, la rilevazione di dati ha interessato solamente il Liceo Einstein di Torino.

I questionari sono stati integrati, nel caso del Liceo Newton, dal metodo narrativo dei commenti aperti, nel caso dell'altro Istituto, da ripetute tavole rotonde con il dirigente scolastico e con i docenti, sollecitati a commentare i dati o intervenire, in modo integrativo o critico, sui contenuti dei questionari e sulle questioni correlate.

I questionari preparati sono stati sottoposti simultaneamente sia a docenti che a studenti: la scelta è stata motivata dall'intento di indagare il ruolo svolto dalla tecnologia nell'istituzione scolastica nel suo insieme, e dunque sul doppio versante rappresentato dagli attori protagonisti del "sistema scuola": il corpo docente da un lato, quello studentesco dall'altro.

Le domande sono state pensate in modo dedicato per i due diversi gruppi di destinatari, benché alcuni quesiti trovino palesi corrispondenze nelle due parti. In particolare, il questionario fornito ai docenti si componeva di 17 domande, quello ai ragazzi di 16.

Per il rilascio dei questionari e la raccolta dei dati si è fatto ricorso al programma Moduli della Piattaforma *Google-Suite*. Gli invii sono stati cadenzati tra la seconda metà di giugno e la prima metà di luglio 2020, dunque al termine dell'anno scolastico 2019/2020, per essere ripresi, nel caso del Liceo Einstein, agli inizi dell'anno scolastico successivo, a ottobre 2020. Per gli anni successivi i questionari sono stati sottoposti agli studenti del Liceo Einstein alla fine dell'anno scolastico, tra i mesi di giugno-luglio rispettivamente degli anni 2021 e 2022, e alla ripresa del relativo nuovo anno scolastico, l'inizio di settembre degli anni rispettivamente 2021 e 2022, con

le medesime domande, in modo da coprire lo spettro più ampio possibile di candidati: intercettando cioè, nel caso degli invii di fine anno scolastico, le classi V in uscita, e, nel caso degli invii a inizio anno scolastico, le nuove classi I di recente ammissione.

Per segnare lo scarto tra l'anno di emergenza causato dall'inaspettata insorgenza della pandemia e i due anni successivi, che hanno coinciso, benché in modi e misure diverse, con tentativi di normalizzazione e convivenza con le regole di distanziamento e cautela imposte dal virus, si sono differenziate le domande del primo questionario relativo all'anno 2019-2020 rispetto a quelle dei questionari rilasciati nelle due annate successive. Anche considerando che alla prima tornata di domande hanno partecipato due Licei, mentre i due anni successivi hanno visto il coinvolgimento di un solo Istituto, si è ritenuto sensato, nella presente esposizione, differenziare i risultati del primo anno da quelli dei due anni successivi, che sono stati in linea di massima accorpati.

Su questa base notiamo che la percentuale di adesione ai questionari è stata tendenzialmente sempre piuttosto limitata, ma comunque, a giudizio dei dirigenti scolastici dei due istituti, «buona». Per l'anno 2019-2020 hanno risposto nel Liceo Newton 61 docenti, pari al 62,2% del totale, e 170 studenti, pari al 21,8% del totale. Nel liceo Einstein hanno risposto una cinquantina di docenti su 120, pari al 43,3% del totale, e 330 studenti su 1400, pari al 23,57%, suddivisi nelle seguenti quote: 115 unità per il biennio, 145 per il secondo biennio (classi III e V), 70 per le classi V in uscita. A questi si aggiungono 268 studenti che hanno risposto al questionario alla riapertura delle scuole a ottobre 2020. Il totale, che costituisce la base di rilevazione

della ricerca al presente stadio, è pari a un campione complessivo di 113 docenti e 768 liceali tra i 15 e i 18 anni.

Negli anni 2020-2021 e 2021-2022 i numeri di risposta, limitatamente al Liceo Einstein coinvolto, sono pressoché allineati per gli studenti (rispettivamente 470 e 320 per gli anni 2020-2021 e 2021-2022) mentre registrano una significativa contrazione per i docenti: 48 per l'anno 2020-2021 e appena 9 per l'anno 2021-2022. Segno forse di uno stato generalizzato di scontentezza e disincanto che pesa sul corpo docente e che andrebbe monitorato senza preclusioni né pregiudizi.

Infine, i dati qui commentati sono stati ulteriormente arricchiti da una campionatura rilevata tra gli studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea di Scienze dell'Educazione dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Al "primo giorno di scuola" rappresentato dal loro ingresso nel percorso universitario dell'anno accademico 2020-2021 il medesimo questionario è stato sottoposto a 281 iscritti e a ulteriori 138 "matricole" del Corso IDPP (Introduzione alla Discipline Psico-Pedagogiche), con lo scopo di "catturare" le impressioni ed esperienze da loro maturate rispetto alla tecnologia nel corso dell'ultimo anno di scuola superiore appena concluso. La rilevazione è stata ripetuta all'inizio dell'anno accademico successivo, 2021-2022, nei corrispettivi due corsi, riscontrando la partecipazione di, rispettivamente, 262 e 119 studenti (in questo caso perlopiù studentesse). In considerazione del riferimento temporale assunto e del fatto che, nel caso dell'indagine tra studenti universitari, sono stati interpellati solo gli studenti di primo anno, in gran parte (anche se non sempre) appena usciti dall'esperienza di istruzione superiore di ultimo anno,

concomitante con l'anno pandemico e poi con quello successivo, gli esiti delle rilevazioni sono comparabili, e anzi utili, perché proprio la provenienza da realtà geografiche diverse rende interessante il raffronto tra dati e fa più ricco e completo il quadro, permettendo di percepire eventuali convergenze, similitudini, o differenze sensibili. Nel quadro del presente lavoro di esposizione e commento si è però scelto di non entrare nei dettagli dei contenuti dei dati relativi agli studenti universitari per rispettare il più possibile l'uniformità anagrafica conseguente dalle esperienze esaminate a livello liceale. È tuttavia utile constatare, e mettere in evidenza, che il quadro che ne emerge è contrassegnato da una sostanziale e tendenziale omogeneità rispetto ai dati assunti sul territorio piemontese. Le relative rilevazioni sono state prese in considerazione soprattutto nella stesura delle considerazioni generali e delle osservazioni conclusive.

3.

LA SCUOLA IN EMERGENZA.
EMERGENZA SCUOLA?

In relazione all'anno di emergenza pandemica 2019-2020 i risultati dei due Licei appaiono appaiati, e questo permette di svolgere ipotesi d'analisi anche più generali, assumendo la base d'indagine rappresentata dai due Istituti come un campione omogeneo capace di fornire una prospettiva unitaria sul tema indagato, che è l'impatto della didattica digitale sull'esperienza educativa e il livello di consapevolezza degli attori del "mondo scuola" nell'uso delle attrezzature e dei dispositivi digitali.

I questionari, raccolti e presentati con il titolo di una indagine su "Didattica a distanza, capacità digitali e pensiero critico", sono stati pensati per raccogliere, in una prima sezione, dati generali relativi al rapporto e all'uso degli strumenti elettronici-digitali da parte di docenti e studenti. Sono seguite domande volte a indagare l'esperienza della cosiddetta "didattica digitale" per come è stata vissuta dai due attori del mondo Scuola in occasione dell'emergenza pandemica della primavera 2020: questa ha infatti da un lato costretto a ricorrere alle strumentazioni tecnologiche per svolgere l'attività

didattica, una volta forzatamente sospesa quella in presenza, dall'altro lato ha impresso una forte accelerazione e intensificazione al rapporto sia dei giovani sia dei docenti con gli strumenti tecnologici. È quindi risultato interessante indagare le reazioni e le valutazioni dei rispettivi attori sull'esperienza. In particolare, per quanto riguarda il versante dei ragazzi e delle ragazze, le domande presentate hanno riguardato sia il piano del rapporto con la tecnologia sia il piano del rapporto con l'istituzione "Scuola", lasciando così lo spazio all'emergere di considerazioni che non attengono in senso specifico il piano didattico ma si allargano alla considerazione sociale della funzione scolastica. Infine, nella seconda metà del questionario le domande formulate sono state motivate dall'intento di mettere a fuoco il piano meta-cognitivo sul quale matura la capacità digitale: si è cercato di intercettare il livello di consapevolezza dispiegato dai ragazzi e dai docenti e il grado di distacco cognitivo maturato nell'uso delle tecnologie.

In un'ottica di gradualità che vuole rispettare anche l'eshaustività in costruzione del progetto, si presentano qui di seguito, in prima battuta, i dati che afferiscono all'esperienza emergenziale vissuta nella primavera 2020 al fine di farne emergere reazioni e criticità. Essi sono stati intesi a costituire la base sulla quale è andata a collocarsi, in un secondo turno di considerazioni, la riflessione sull'atteggiamento e la dotazione cognitiva di base assunta o posseduta dai giovani verso la tecnologia. È questa la sezione che ha arricchito le rilevazioni relative agli anni scolastici 2020-2021 e 2021-2022, che combina insieme sia gli esiti dei questionari sia le osservazioni raccolte tra i docenti durante le tavole rotonde

di illustrazione e commento aperto dei dati. Anche l'ultima tornata di dati è infatti stata discussa insieme con il corpo docente dell'Istituto coinvolto nel corso dell'anno scolastico ancora successivo, il 2022-2023, consentendo così di avere una panoramica a spettro ulteriormente allargato dell'esperienza, delle questioni affrontate e dei modi via via successivi di elaborarle. Questo modo di procedere e l'estensione temporale in cui la ricerca ha avuto luogo permettono di svincolare il significato del presente lavoro dalla sola esperienza emergenziale dovuta alla pandemia, per tracciare invece una linea (più) lunga di osservazione e riflessione che guarda ai modi in cui la scuola evolve sulla spinta delle trasformazioni, delle aspettative, delle novità, ma anche delle pressioni, sfasamenti e diffidenze attivate e indotte dalla tecnologia.

Se possiamo riconoscere alla pandemia il merito di aver riaperto l'attenzione sul sistema scolastico ed educativo, con conseguente immissione anche massiccia di risorse e buoni propositi, dall'altro non possiamo non osservare che non sempre l'emergenza è buona consigliera. O comunque che il buon senso consiglierebbe di saper distinguere l'emergenza dalla pianificazione. La pressione portata da circostanze "anomale", straordinarie e improvvise, e spesso drammatiche, come è stata di fatto la pandemia dell'anno 2020, costringe comprensibilmente, e di fatto ha costretto, a scelte drastiche, repentine e altrettanto improvvise, motivate dalla necessità di reagire alla minaccia e alle sue conseguenze. Si può fare bene o meno bene, ma spesso è importante agire subito, e dunque di fretta. Di fatto, le decisioni prese in quei mesi, per quanto contestate e talvolta discutibili, hanno

permesso al sistema scuola di “reggere”. Passata l’onda, però, è essenziale, per la tenuta del sistema stesso, sganciarsi dalla logica emergenziale, che rapporta le misure e i provvedimenti alla situazione contingente e circostanziata ed è per definizione reattiva ed estemporanea, per assumere invece un’ottica riflessiva e interlocutoria basata su progettazione, lungimiranza, responsabilità e cura. Quella stessa combinazione di lungimiranza e cura che la scuola richiede e merita. Se la scuola, come molti altri ambiti del nostro vivere, è stata oggetto, in circostanze particolari ed eccezionali, di misure d’emergenza, e se la medesima emergenza ha innescato in taluni casi processi virtuosi di sperimentazione e ammodernamento, sarebbe miope e incongruo voler continuare a trattare la scuola, con i suoi problemi e le sue potenzialità, con quella attitudine che alterna immobilismo e iper-reattività, lunghi tratti di inerzia con improvvise svolte e atti di stravolgimento. La scuola mostra al suo interno delle emergenze, condizionate dai territori, dai momenti storici, dalle difficoltà strutturali e dalle aspettative e bisogni sociali dei contesti all’interno dei quali essa opera e a cui va incontro. Ma nel complesso la scuola non è una emergenza: è una priorità – una priorità di civiltà.

Viene qui presentata una selezione di dati con l’intento di fornire un saggio dello studio e insieme alcuni input di riflessione su un tema che, ne siamo convinti, ha un’importanza strategica e culturale direttamente proporzionale ai dissidi e confronti che suscita.

4.

IL VIRUS A SCUOLA, LA DIDATTICA A CASA.
UNA INDAGINE SU REAZIONI
E VALUTAZIONI

4.1

Dalla parte dei docenti

4.1.1 *L'annus horribilis 2019-2020*

Sulla base dei dati raccolti si può osservare che, per quanto riguarda il corpo docente¹, c'è stata una valutazione tendenzialmente positiva della didattica digitale, o meglio della possibilità di ricorrere alla DAD in un tempo di emergenza in cui altrimenti l'attività scolastica sarebbe dovuta interrompersi del tutto. I docenti rilevano che essa «ha aiutato a non perdere il contatto continuo con gli allievi» ma anche che «è stata un banco di prova per i docenti e gli studenti».

C'è dunque una positività condizionata di valutazione. È quanto emerge almeno tra i docenti che si sono prestati all'esperimento dell'interrogazione tramite que-

¹ Si segnala che, al fine di far emergere lievi ma significative differenze tra i dati della classe docente dei due Licei, i dati sono di seguito forniti distinti per i due istituti coinvolti nel questionario: il Liceo Einstein [LE] di Torino e il Liceo Newton [LN] di Chivasso. In considerazione della sostanziale omogeneità rilevabile tra le risposte degli studenti e studentesse dei due complessi scolastici, e anche per motivi di spazio, si è scelto invece di presentare qui i dati loro relativi accorpati, almeno per quanto riguarda i grafici presentati, mentre nei commenti si sono introdotte spesso le relative

stionari, e che forse erano quelli già più positivamente orientati verso la tecnologia. Una conferma indiretta di questa ipotesi (o sospetto) la si trae dal fatto che la maggior parte dei docenti che hanno risposto ha affermato di aver già impiegato in passato gli strumenti tecnologici (LE 84,6% – LN 90,2%), benché in modalità “tradizionali” come l’uso di materiale scaricato da internet (LE 70,5% – LN 81,8%) e la proiezione di *slides* (LE 77% – LN 69,1%), senza magari fare ricorso a programmi didattici *ad hoc* e invitando gli studenti a ricorrere alla rete per ricerche. È sensato immaginare che l’uso di programmi didattici digitali più specifici e mirati sia stata per molti una novità, e questo rende la misura della forte sollecitazione che per il mondo della scuola la sospensione delle attività in presenza ha rappresentato. Come ha rilevato un docente del LN e confermato un docente del LE: «la situazione di emergenza ha costretto molti docenti, che magari non si erano mai interessati alla tecnologia, a un aggiornamento forzato». Per taluni è stata una scoperta anche piacevole di strumenti che prevedono di continuare a usare. Per altri è stata un’esperienza nuova ma ansiogena a causa della brusca constatazione, causata dall’impatto emergenziale, di dover misurare la propria preparazione alla tecnologia e un corrispondente senso di inadeguatezza, il quale ha assunto forme plurime che andavano dalle difficoltà pratiche nel risolvere gli intoppi tecnici (la connessione lenta, i microfoni da attivare, le *slides* da proiettare, l’audio da regolare...) alle difficoltà comunicative e didattico-relazionali nel dover tenere le lezioni attraverso uno schermo. Per altri si sono registrati i risvolti più frustranti e demotivanti, che spingono a considerare la DAD come un “sistema di

rattoppo”, utile nell’emergenza ma che non si avvicina minimamente alla didattica di classe e che rende anche difficile valutare quale sia il nesso tra lo sforzo speso e i risultati ottenuti. Questa sembra essere l’impressione dominante tra coloro che – nelle parole di una docente del LE – «hanno dovuto svolgere uno sforzo sovrumano per cercare di acquisire una competenza in campo informatico» che di partenza non c’era.

Nell’insieme il tema della valutazione è in effetti un nodo rilevato spesso dai docenti e che andrà necessariamente approfondito e/o ripensato sulla base dell’intensità delle esperienze di digitalizzazione a cui la didattica si presterà o meno: esso ha rappresentato uno dei quesiti affrontati anche a livello ministeriale e in occasione degli Esami di Stato 2020. La difficoltà riguarda sia il piano tecnico, coinvolgendo un ampio spettro di domande (come accertare la validità di esami scritti, quali strumenti di controllo a distanza si possono attivare, sotto quali tutele giuridiche sia per la *privacy* dell’esaminando sia per la validità della prova?) sia quello più propriamente didattico: come valutare adeguatamente in una situazione di distanziamento che implica anche occasioni di sconcentrazione, distrazione, diseguaglianza, sovraccarico emotivo, limiti espositivi?

Già la restituzione di queste prime opinioni lascia intendere che varie sono state anche le reazioni alla forzatura indotta dalla pandemia. Nel caso del LE la parte più consistente dei docenti (55,8%) ha dichiarato di aver cercato di mantenere il più possibile la continuità contenutistica, didattica e metodologica delle lezioni in presenza: la continuità da un lato è comoda, dall’altra ispira maggiore sicurezza; una buona percentuale (40,4%) ha cercato di

adattare i tempi e i modi della didattica alla situazione e alle esigenze dei ragazzi. Nel LN le percentuali sono inverse, registrando un 37,7% a favore della continuità e un 55,7% a favore dell'adattamento. Il dato si riconferma anche nel quesito relativo alle tipologie di materiale didattico impiegato durante la DAD, dove una percentuale tra il 60,7% del LN e il 50% per LE dichiara di avere utilizzato materiale appositamente pensato per la situazione di didattica distanziata, mentre le percentuali maggiori si registrano in relazione al ricorso a pratiche già comprovate (uso di materiale scaricabile dalla rete, uso di materiale preparato dall'insegnante e condiviso con i ragazzi).

Come rileva un docente, la valutazione della DAD e dei suoi eventuali futuri impieghi dovrebbe tenere conto anche della diversità delle discipline, così come della reattività delle diverse classi, in base anche all'età e/o all'indirizzo di studi, e delle reazioni degli studenti ai diversi strumenti utilizzati. La DAD non può insomma essere – per parafrasare una antifona filosofica famosa – una “notte in cui brillano tutte le stelle”². La sollecitazione pone difficoltà di rilevazione e quantificazione ma è utile a ricordare la necessità di differenziare il fenomeno così da evitarne facili demonizzazioni e altrettante esaltazioni.

Il monito della diversificazione si esplicita nel rilievo posto da alcuni docenti sulla difficoltà che il ricorso al digitale può comportare soprattutto per le materie

² Su questo tema segnalò E. ALESSIATO, “Una notte in cui brillano tutte le stelle”? *Tecnologia e scuola al tempo del Covid-19: un commento da una ricerca in corso*, in «Cartografie sociali. Rivista di sociologia e scienze umane», V-VI (2021), n. 10-11: *Il fatto sociale totale. Voci dalla pandemia*

umanistiche, che rischiano di essere quelle più sfidate o impreparate, comportando forse un maggiore sforzo di ripensamento delle modalità di insegnamento e la maturazione di “una nuova consapevolezza”.

Al di là della questione degli apprendimenti, unitario è il richiamo dei docenti al fatto che con la DAD è andato perduto o comunque fortemente compromesso l'aspetto relazionale, che è una componente fondamentale non solo dell'esperienza scolastica ma anche della crescita dei ragazzi e delle ragazze. In ciò che viene qualificata come “relazione” si intrecciano molte componenti, tutte essenziali per la maturazione personale: la capacità di comunicazione, l'interazione, gli aspetti emotivi attivati e la corrispettiva capacità di gestirli, la ricettività e l'autocontrollo, l'alternanza di dinamismo e continuità. L'accento sull'importanza della relazione, con tutte le componenti che essa si porta dietro, è un aspetto che emerge compatto e omogeneo in tutte le rilevazioni, oltre che nei dibattiti a tutti i livelli sul tema scuola.

Sullo sfondo delle domande si affaccia il tema dell'importanza dell'interazione tra studenti/studentesse e docenti, tanto più in un momento di spaesamento collettivo che certamente non ha risparmiato i più giovani, per i quali la scuola rappresenta un obbligo magari fastidioso ma anche una pratica rassicurante, una convenzione stabilizzatrice, un punto di riferimento. Vedremo che è una percezione che i ragazzi e le ragazze hanno avuto ben chiara, e che passa certamente in prima istanza attraverso il rapporto con i loro insegnanti.

Questi punti – dalle difficoltà di valutazione alla diversificazione delle esperienze di didattica digitale,

dall'aspetto relazionale sacrificato alle difficoltà di adattamento didattico – vanno tenuti in considerazione per poter svolgere una valutazione più critica e ponderata anche del giudizio complessivo che i docenti hanno espresso sulla capacità dei ragazzi di reagire all'esperienza: rileva una sostanziale positività il 67,3% nel caso del LE, che sale all'86% nel caso del LN. La parte restante della percentuale è occupata da giudizi negativi che rilevano le difficoltà di studenti e studentesse in termini di interesse e coinvolgimento: nel LN si riscontra una percentuale del 12% graduata tra negativo, molto negativo e indifferente, che si spinge nel LE a superare il 30% complessivo.

Nel tentativo di specificare questa rilevazione il quesito successivo (n. 6 della scheda del questionario) provava a misurare la reazione dei ragazzi all'esperienza della DAD nella percezione dei docenti. Qui le esperienze tra i due istituti sembrano essere state diverse.

Nel caso del LN si registra una sostanziale specularità tra i dati che attestano una maggiore partecipazione (11,7%) e maggiore curiosità dei ragazzi (13,3%), quelli che registrano distrazione e sconcentrazione (15%) e



Fig. 1
Reazione dei ragazzi alla DAD nella percezione dei docenti (Liceo Newton).

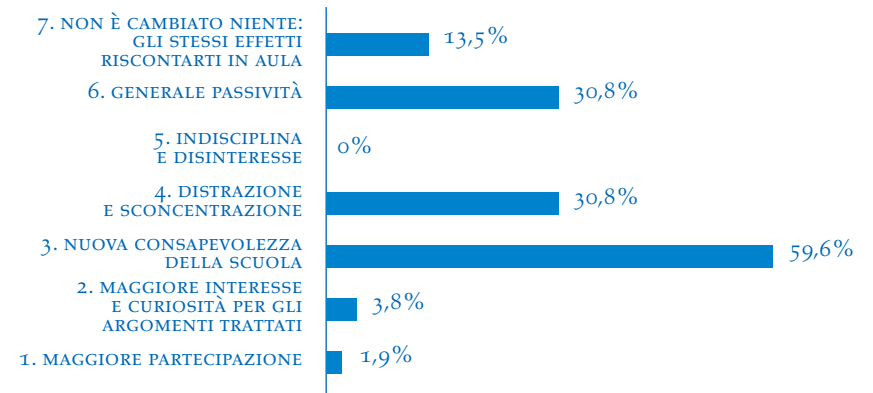


Fig. 2
Reazione dei ragazzi alla DAD nella percezione dei docenti (Liceo Einstein).

generale passività (8,3%), e infine quello che registra una sostanziale continuità nel senso del “non è cambiato niente” (26,7%). In questa “continuità” rispetto alla scuola in presenza si riproducono anche le disparità di apprendimento e dunque di valutazione: dall'osservazione di un professore di LN emerge che gli studenti motivati in presenza hanno riprodotto il medesimo atteggiamento di partecipazione nella distanza, e così viceversa per gli studenti disinteressati, che «nonostante dispositivi di ultimo livello e buone connessioni, hanno riferito di continui problemi di connessione».

Al LE i dati possono sembrare meno confortanti, se si guardano le valutazioni medie negative in merito al coinvolgimento, all'attenzione mostrata, alla capacità di mantenere la concentrazione e l'interesse e il coinvolgimento (3,8% e 1,9%), quelle che registrano una situazione di diffusa e generale passività (30,8%) accanto alla constatazione del “come prima” (13,5%) fino a quelle che riscontrano distrazione e non concentrazione

(30,8%). Posta la difficoltà a tenere sotto controllo ampie platee (che nel caso di certi corsi si spingono a centinaia di utenti sincroni a telecamere spente) per le quali non esistono obblighi se non quelli di responsabilità, può essere curioso notare che il dato non si conferma in Università, dove in generale si è registrato, nell'esperienza dei docenti e anche di chi scrive, un maggiore coinvolgimento degli studenti ai corsi nel senso di una facilità a scrivere domande in *chat* invece che pronunciarle in presenza davanti all'aula intera e a decine di compagni e compagne per lo più sconosciuti. Anche gli esami universitari di valutazione finale non hanno evidenziato particolari difformità tra i risultati conseguiti da coloro che avevano avuto la possibilità di frequentare corsi in presenza e coloro che erano stati costretti a seguire lezioni predisposte on line, benché sempre in modalità sincrona.

Spiccano in entrambi i casi dei due Licei i due dati estremi, che sono allineati: da un lato il dato minimo tra lo 0% del LE e il 3,3% (2 docenti su 60) che doveva registrare l'eventuale combinazione di disinteresse e indisciplina, dall'altro il dato massimo (LE 59,6% – 58,3% LN) che misura l'emergenza di una nuova consapevolezza nella percezione del ruolo sociale della scuola, la quale si esplica primariamente nella funzione di socializzazione che la scuola come luogo fisico e spazio di incontro e relazione fornisce. Un dato che risuona specularmente nella percezione diretta dei ragazzi.

Sollecitati a prevedere l'andamento della metodologia didattica, i docenti rispondono che anche per il "dopo emergenza" (non potendo davvero intuire una soglia temporale per il "dopo Covid-19") prevedono una crescente integrazione tra presenza e digitale (tra il 75%

del LE e il 85% del LN), anche se un non trascurabile numero di docenti (25% del LE, che si abbassa al 14,8% nel LN) pensa che l'emergenza sia stata una parentesi, che ha insegnato delle cose e ha permesso di apprendere altre, ma che si può sostanzialmente chiudere.

Questo dato sembra però andare in contrasto con la percentuale molto alta non di gradimento ma di riconoscimento dell'utilità della tecnologia impiegata nella didattica: è questo un dato omogeneo tra i due Licei che si attesta intorno a una media dell'85% (LE 88,5% – 83,6% LN), a cui si devono aggiungere le percentuali del 7,7% nel caso del LE e dell'11,5% nel LN, che si spingono a riconoscere l'indispensabilità della tecnologia anche a scuola.

Il *trend* sostanzialmente positivo verso le tecnologie della didattica, anche se accompagnato da maggiori sfumature, ritorna nel grafico del quesito successivo, che risponde alla domanda di come i docenti vedono in generale le tecnologie rispetto alla didattica: prevale la componente ausiliaria (LE 42,3% – LN 31,1%), a cui si aggiungono percentuali omogenee tra i due Licei in merito alla valutazione della tecnologia come una "necessità da integrare" (LE 15,4% – LN 16,4%) e all'obbligo di riconoscerla come un qualcosa "di inevitabile da sopportare" (LE 5,8% – LN 2 unità) (a cui si aggiunge 1 docente del LE, pari all'1,9%, che la valuta come "un problema"), mentre c'è sostanziale specularità di valutazione tra chi la considera una opportunità interessante, stimolante, formidabile (LE 17,3% – LN 21,3%) e chi valuta la tecnologia come uno strumento da "adattare alla scuola", secondo il principio per cui la logica della scuola debba prevalere su quella tecnologica (LE 17,3%

– LN 27,9%). Unanime è la voce di chi ribadisce che gli strumenti digitali e la didattica a distanza possono essere degli strumenti “complementari”, di “affiancamento”, “sostegno”, “integrazione”, “completamento” alla didattica in presenza, ma mai di sostituzione.

Accanto al tema delle capacità di uso la tecnologia interpella in misura preponderante la capacità infrastrutturale di un Paese e delle sue istituzioni.

Il tema delle necessità di infrastrutture adeguate, connessioni stabili e veloci, disponibilità di strumenti e dispositivi è stato l’oggetto del quesito 16), dove percentuali alte di docenti sottolineano l’essenzialità di poter contare su buone infrastrutture digitali e possibilità di connessione (tra il 76,9% del LE e il 90,2% del LN) e sulla disponibilità di dispositivi elettronici (rispettivamente 51,9% e 47,5%). Percentuali omogenee di docenti tra i due istituti interpellati riconoscono anche l’importanza del buon uso di questi strumenti (40%) e dell’aggiornamento costante alle loro possibilità e impieghi (tra 48% LE e 60% LN). Rientrano tra le voci selezionate il coordinamento con i colleghi (tra 36,5% LE e 49% LN), la possibilità di poter contare su una buona organizzazione di sistema (36,5% LE – 45,9%LN), e, come ultima opzione, la revisione dei programmi e delle attività (intorno al 20%).

Per quanto l’esperienza del Covid-19 sia stata difficile e impegnativa per tutti, anche per le tante domande e problemi aperti che essa lascia sul campo, la valutazione dei docenti (come anche degli studenti) sulla preparazione della propria scuola a gestire l’emergenza è in generale molto positiva. Nel caso del LE si ha quasi la metà dei docenti interpellati che dichiara piena positivi-

tà, il 34,6% che esprime un buon apprezzamento e un 13,5% che si spinge a un giudizio di eccellenza. AL LN l’eccellenza convince la metà dei docenti interpellati, a cui si aggiunge un 39,3% di alta positività.

4.1.2 Verso la difficile normalizzazione.

Anni 2020-2021 e 2021-20

Nei due anni successivi (2020-2021 e 2021-2022) il trend di risposta dei docenti del LE alle medesime domande si conferma allineato e coerente rispetto alle rilevazioni del primo anno 2019-2020.

La grande maggioranza dei docenti afferma di aver fatto lo sforzo di adeguare tempi, modi e contenuti della didattica agli strumenti della DAD, alle situazioni e alle esigenze/richieste degli studenti e studentesse, e riconosce di aver imparato a scoprire e gestire via via meglio le potenzialità della tecnologia.

Una buona metà riconosce come la sua percezione della tecnologia sia cambiata in meglio, come anche la dimestichezza nell’uso dei dispositivi, cosa che porta a valutare positivamente l’ingresso della tecnologia nella didattica. Rimane però pur chiaro l’orientamento ausiliario, ossia quello per cui la tecnologia deve rimanere un utile strumento da adattare alle finalità ed esigenze del “mondo scuola” (così si esprime più della metà dei docenti).

Similmente una buona porzione del corpo docente ribadisce che, anche in futuro, presume che continuerà a utilizzare gli strumenti tecnologici e gli applicativi digitali per la didattica, spingendo per una modalità di integrazione tra le due dimensioni digitale e analogica,

ossia in presenza. In questo percorso i docenti reclamano a loro supporto fondamentalmente due elementi: infrastrutture adeguate e aggiornate e un costante aggiornamento di competenze, oltre che una buona organizzazione di sistema e un buon utilizzo degli strumenti. Tutto sommato residuale risultano ai loro occhi la coordinazione con i colleghi e una revisione dei programmi e contenuti di studio in vista delle nuove esigenze. Infrastrutture e formazione sembrano essere i due tracciati su cui seminare per poter realizzare a pieno per il futuro il potenziale tanto delle tecnologie quanto dei ragazzi.

A fronte di questo impatto a primo sguardo positivo persiste però una valutazione sostanzialmente negativa rispetto alla reattività degli studenti, che sono molto spesso percepiti come poco attivi e poco coinvolti. Questo stato di inerzia, quando non passiva resistenza, determina esiti negativi in termini di rendimento, coinvolgimento e partecipazione. Molti docenti, con percentuali elevate (tra il 50% e quasi il 70%) riscontrano nei ragazzi passività, distrazione e sconcertazione.

Nella valutazione che i docenti sono stati chiamati

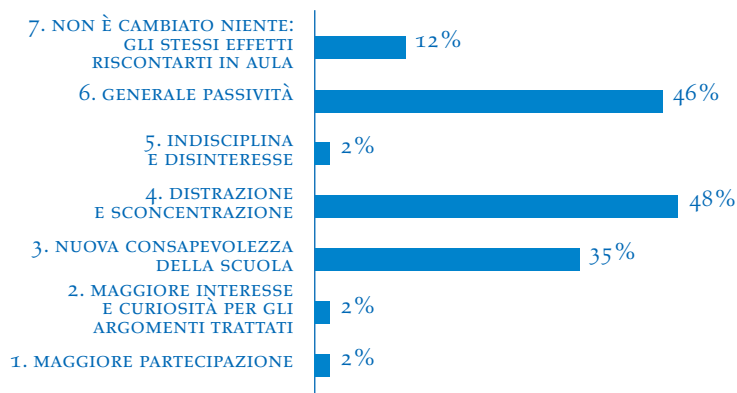


Fig. 3 Reazione dei ragazzi alla didattica integrata nella percezione dei docenti (Liceo Einstein).

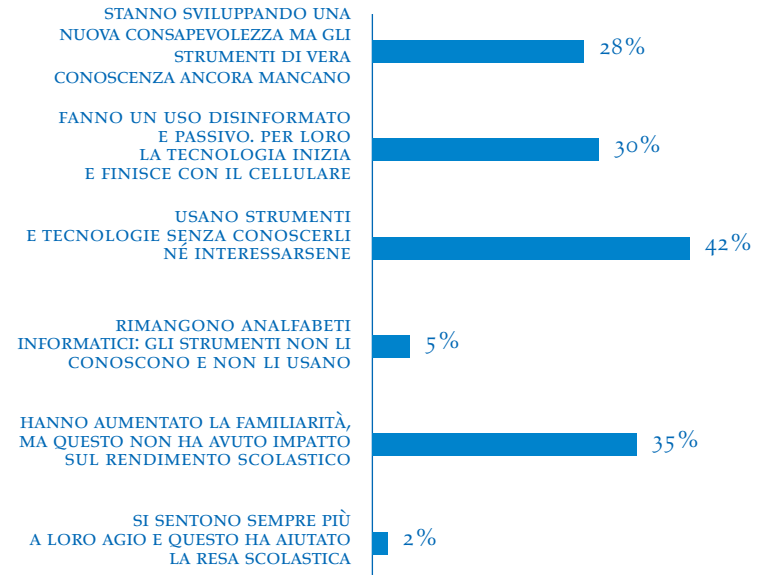
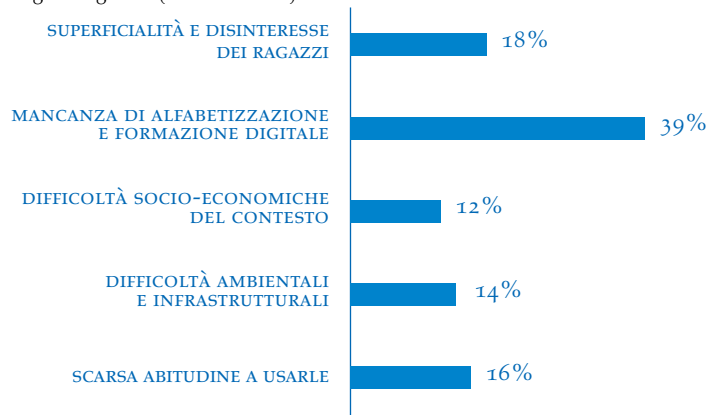


Fig. 4 Il rapporto di ragazzi e ragazze con la tecnologia nella percezione dei docenti

a esprimere rispetto al rapporto dei ragazzi con la tecnologia i dati sono allineati ma contrastanti. Percentuali simili denunciano da un lato la ingenuità e poca attenzione con cui i ragazzi e le ragazze usano gli strumenti tecnologici, riducendo in gran parte la tecnologia a cellulare e *social*; dall'altro riconoscono che gli studenti hanno aumentato la familiarità di utilizzo con gli strumenti elettronici ma questo non ha avuto impatti positivi sul loro rendimento scolastico. È vero che stanno sviluppando una nuova consapevolezza rispetto alla tecnologia ma gli strumenti di vera conoscenza risultano ancora assenti e lontani. E questo spiega l'uso disinformato e superficiale che per lo più ne fanno. È questo il parere di una percentuale di docenti che, dettagliata per le diverse annualità, copre uno spettro di percentuali tra il 41% e il 55%.

Interrogati sulle cause di simili difficoltà, i docenti indicano per lo più la mancanza di formazione e la scarsa alfabetizzazione digitale (39%), la scarsa abitudine a utilizzare gli strumenti tecnologici (16%) a pari titolo con l'assenza e/o mancanza di adeguate infrastrutture e dispositivi (14%); ma una buona porzione risponde indicando la superficialità e il disinteresse di fondo dei ragazzi (18%), insieme anche a difficoltà di contesto economico e familiare (12%). Forte è la percentuale di coloro che affermano come il percorso di alfabetizzazione informatica fornito dalla scuola sia avviato ma appena ancora all'inizio, indicando una prospettiva di lavoro continuativo e sistematico ancora da percorrere.

Fig. 5
La causa della impreparazione degli studenti all'uso delle tecnologie è attribuita dagli insegnanti (Liceo Einstein) a:



4.2

Dalla parte degli studenti

Il questionario è stato sottoposto a tutti gli studenti e studentesse delle classi liceali con domande uguali per tutte le classi e gli indirizzi. Solo nel caso del primo anno 2019-2020 l'invio è stato scaglionato in tre tranches in modo da poter aggregare i dati a seconda delle fasce d'età: si è deciso infatti di raggruppare il biennio, le classi di terzo e quarto anno, e a sé sono state lasciate le classi V, in ragione della maggiore età che lascia presupporre una maggiore maturità e una maggiore confidenza con le tecnologie, quindi per non "inquinare" i dati. In conseguenza della presa d'atto della sostanziale omogeneità dei risultati ottenuti, al termine della raccolta i dati sono stati aggregati così che quelli presentati qui di seguito fotografano nel complesso la realtà dell'Istituto Einstein di Torino.

Ha avuto senso presentare i dati aggregati perché, di fatto, con la differenza di punti percentuali trascurabili e tranne rare eccezioni, i dati risultano pressoché omogenei per tutte le classi e fasce di età. Questo ha motivato la scelta dei due anni successivi al primo di procedere con invii non più differenziati per età e re-

lative classi. I dati finali risultano tra l'altro omogenei anche rispetto alle classi del Liceo Newton di Chivasso, relativamente all'anno di comparazione parallela, ossia quello 2019-2020, permettendo così di intendere nel complesso la rilevazione dei dati come campione affidabile allineato allo stato in atto tra gli studenti e studentesse liceali.

Come già anticipato, questa "fotografia" viene arricchita dal confronto, mantenuto però a un solo livello discorsivo e comparativo indiretto, con i dati rilevati tra gli studenti in ingresso al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, interpellati all'inizio degli anni accademici 2020-2021 e 2021-2022 per riflettere sull'esperienza di *lockdown* scolastico che li ha colti durante l'ultimo anno di scuola secondaria superiore. Su un campione complessivo di 800 studenti, suddivisi tra i due anni accademici menzionati, i dati risultano fortemente allineati a quelli rilevati negli istituti liceali, e proprio la sostanziale omogeneità di risposta ha suggerito di non aprire nel presente lavoro sponde di approfondimento dedicato o di comparazione puntuale, per limitarsi a tenere i dati sullo sfondo della considerazione e come supporto per la formulazione di considerazioni di carattere generale.

4.2.1 *L'annus horribilis 2019-2020*

La stragrande maggioranza degli studenti dichiara di avere iniziato a utilizzare gli strumenti e applicativi tecnologico-digitali nell'età compresa tra i 10 e 15 anni, soglia che si abbassa nel caso degli studenti del biennio. Il

dato è pienamente allineato con altre rilevazioni operate sulla popolazione universitaria italiana¹.

Il tempo che i ragazzi passano su internet e/o sugli applicativi è consistente: dalle 2 alle 5 ore al giorno, ma c'è anche chi arriva a di più (6 ore e oltre), e certamente questo tempo è stato ulteriormente incrementato dall'emergenza Covid-19, sia per necessità sia per assenza di altre occupazioni, che hanno reso la tecnologia una risorsa ma anche un "tappabuchi". In generale proprio con l'incremento d'uso è aumentato anche l'apprezzamento della tecnologia, di cui si è valutata positivamente la possibilità che ha dato di rimenere in contatto con il mondo, la rete sociale, anche la scuola. Ma una percentuale degli studenti, significativa per quanto esigua (intorno al 5%), dichiara una sostanziale indifferenza al tema: l'uso rimane funzionale e condizionato dall'utilità a cui le tecnologie abilitano, senza particolari infatuazioni o immediati entusiasmi.

Con l'esclusione degli studenti di ultimo anno, per cui l'uso di internet e degli apparecchi digitali ha anche una funzione formativa (per fare ricerche e studiare – qui lo spettro dell'esame di Stato, conclusivo del percorso liceale, forse ha pesato), le percentuali più alte si registrano per gli utilizzi della tecnologia legati al rimanere in contatto con gli amici (circa 88%), ascoltare musica (più del 73%), giocare (più del 16%). Dunque per attività *social* o ludiche, legate all'intrattenimento, al divertimento/passatempo o alla musica.

¹ Cf. F.C. SCIUMBATA, *Students of humanities and digital skills: a survey on Italian university students*, «Umanistica Digitale» 8 (2020), pp. 7-27 DOI: <http://doi.org/10.6092/isn.2532-816/987> (rich. 14.04.2024).

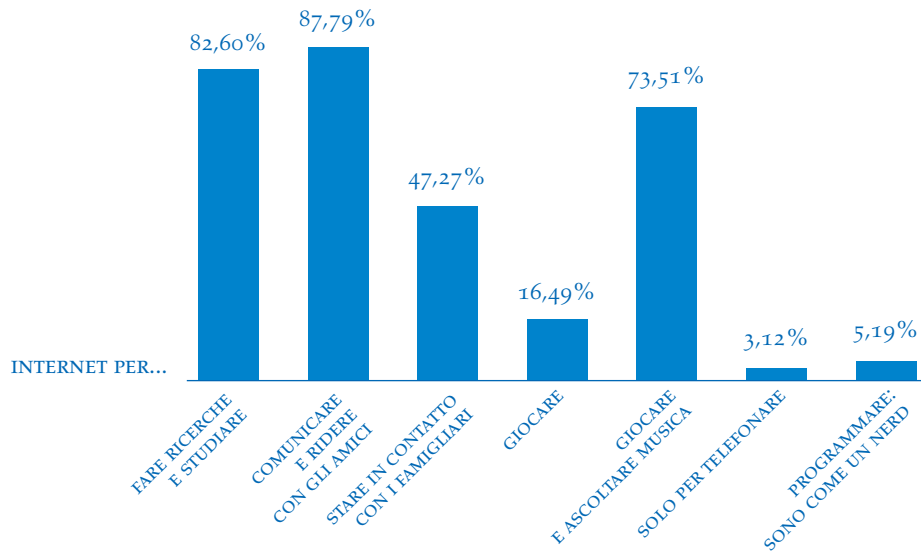


Fig. 6
L'uso che i ragazzi fanno di Internet (Liceo Newton e Liceo Einstein).

In genere gli studenti dichiarano che l'esperienza da Covid-19 ha inciso nel loro rapporto con le tecnologie sia nel senso di aver aumentato anche di molto il tempo di utilizzo sia anche nel senso di aver permesso loro di acquisire una migliore percezione di esse nella misura in cui le tecnologie si sono mostrate utilissime per rimanere in contatto con le persone e la realtà circostante (LE 38% – LN 38%) e per concludere l'anno scolastico (LE 17% – LN-20%), talvolta anche solo per occupare le giornate. Nel Liceo Newton una percentuale non trascurabile di studenti dichiara che il loro rapporto con gli strumenti tecnologici è rimasto invariato (LN 18%), a fronte di una percentuale residuale nel LE (1%), mentre l'eccessiva esposizione ha registrato in taluni casi anche una sorta di "ritorsione" o presa di distacco, come se l'esperienza avesse mostrato anche il lato oscuro della tecnologia, manifesto in effetti di stanchezza e difficoltà a concentrarsi (LE 14% – LN 14% circa) o anche a gestire i risvolti di invasività

e "disturbo" che l'uso forzato o prolungato delle tecnologie, nella loro pervasività, può causare (LE 6% – LN 4%). Nel LE la percentuale di valutazione su questo punto sale all'8% in classi del biennio (III e IV). Da notare però che nel Liceo Einstein un buon 17% di studenti dichiara che a seguito dell'emergenza l'uso delle tecnologie è rimasto invariato e limitato all'essenziale di utilità.

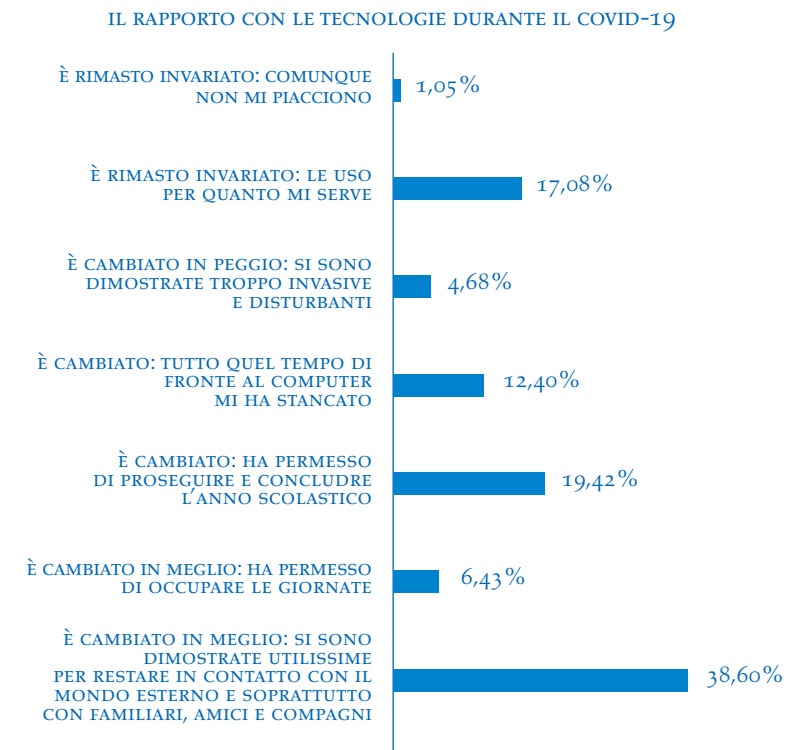


Fig. 7
L'uso delle tecnologie durante il Covid-19 (Liceo Einstein).

In merito all'impiego della tecnologia a scuola, anzi nella Scuola, quando cioè la funzione educante si è traslata sui canali e nelle reti della tecnologia, sugli schermi dei *devices* casalinghi e nella didattica a distanza, la valutazione degli studenti è articolata e differenziata,

pur mantenendo omogeneità tra i diversi scaglioni d'età. In entrambi i Licei si registra una posizione prevalente di moderata positività.

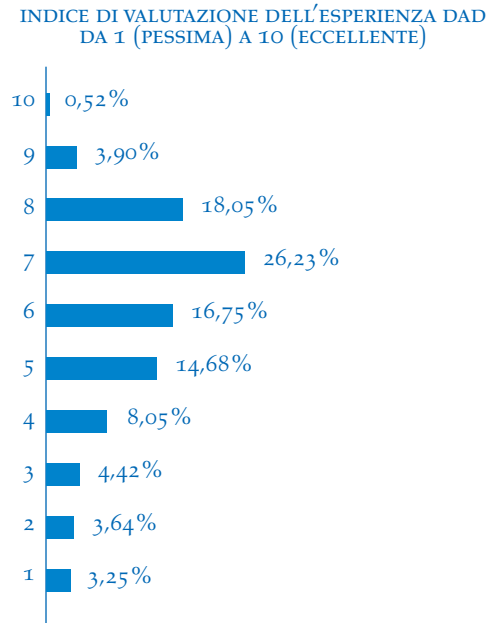


Fig. 8
Indice di valutazione della DAD per gli studenti LE e LN.

Il quesito n. 7 del questionario chiedeva ai ragazzi di valutare nel complesso l'esperienza didattica ai tempi del Coronavirus, dunque l'inserimento massiccio di strumenti tecnologico-digitali nell'apprendimento scolastico. Data la possibilità di esprimersi con una valutazione da 0 a 10 (con 0 molto negativa e 10 eccellente), il grafico soprastante restituisce la percezione generale. Essa corrisponde a un generale apprezzamento.

Entrando nello specifico della valutazione (quesito 8) si può notare che lo spettro delle reazioni è stato piuttosto variegato, andando dalla tolleranza alla sopportazione, dal sospetto al rifiuto. Solo percentuali intorno

al 15% circa esprimono un pieno apprezzamento della didattica a distanza, ma la tonalità che rimane predominante è quella del senso di mancanza: mancanza della scuola come luogo fisico, di esperienza e incontro, di scambio e relazione, anche di *routine*, ma una routine che è propria del ragazzo e della ragazza, ed è dunque uno spazio tutto loro. In esso trovano luogo le esperienze da maturare fuori dallo spazio familiare e domestico, le interazioni con i coetanei, la relazione con i docenti, l'incontro con gli stimoli delle varie discipline, il raffronto con l'istituzione e l'autorità, la scoperta di se stessi nel coinvolgimento diretto con queste dimensioni.

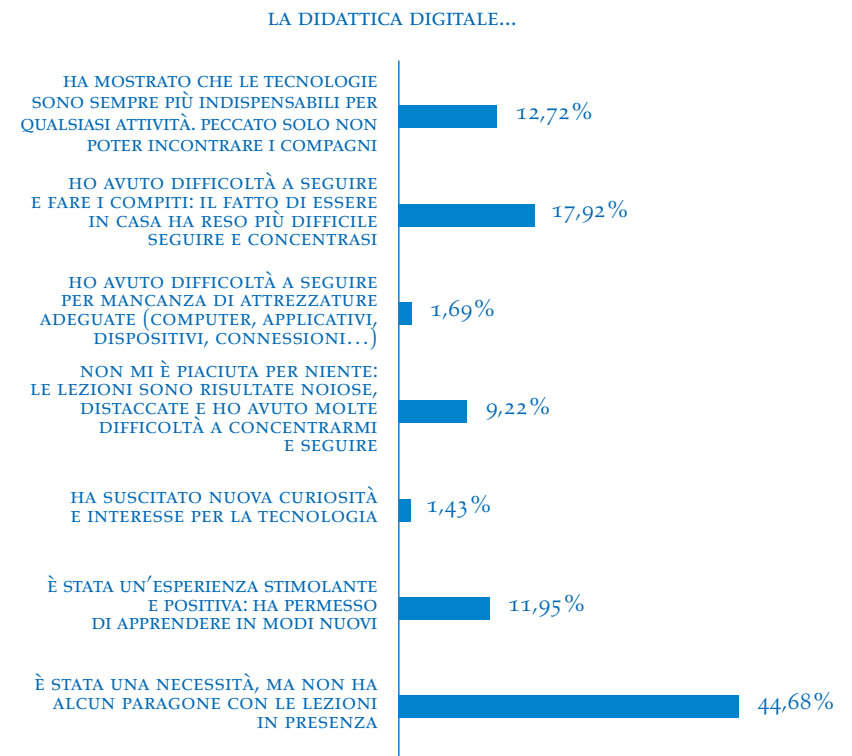


Fig. 9
L'uso delle tecnologie durante il Covid-19 (Liceo Einstein).

La previsione degli studenti sembra incontrare e rispecchiare quella dei loro docenti. Anche tra di loro la maggioranza prevede che la tecnologia entrerà in misura sempre più massiccia, continuativa e intensa nell'ambito scolastico, senza però poter sostituire né la componente di presenza né quel che la scuola rappresenta al di là dei mezzi a cui si affida. Si rende pertanto sempre più necessaria, anche nella richiesta dei ragazzi, la necessità di sapere integrare tecnologia e tradizione, al fine di garantire alla scuola la centralità che merita e l'efficacia che deve rivendicare ma anche garantire. In questo scenario fa tuttavia riflettere anche quella percentuale piuttosto alta di studenti che auspica un ritorno alla scuola "tradizionale" (LE 34% – LN 21,1%), ove per tradizionale si intende probabilmente anche una scuola che tenga fuori dalle sue aule gli strumenti tecnologici e digitali. Il prosieguo dell'indagine e la trasformazione delle esperienze, delle situazioni e delle relative percezioni diranno se il dato fotografa una reazione "a caldo" a uno *shock* generale e destabilizzante a cui non si era preparati, con la componente di inquietudine, disorientamento e confusione che esso ha portato con sé, oppure se è una percezione radicata e più profondamente motivata. A quel punto sarà doveroso provare a comprendere da dove si origina una tale reazione: se nell'inadeguatezza delle modalità didattico-tecnologiche messe in campo o se nell'incongruenza della tecnologia a stimolare un apprendimento completo che formi non solo studenti ma persone. Nel primo caso sarà doveroso intervenire con potenziamenti infrastrutturali, aggiornamenti dedicati di competenze, reti e modalità di interazione rinnovate. Il secondo caso renderebbe invece necessario un ripensamento più glo-

bale e disincantato della funzione ed efficacia formativa delle tecnologie, anche indipendentemente dagli sviluppi e dai perfezionamenti che questa può assicurare.

In questa fase basti osservare una significativa aderenza dei ragazzi ai modelli noti di scuola. È questo un dato che si presta a una doppia lettura: nel senso di un relativo conservatorismo, con la componente di rassicurazione che questo porta con sé, ma anche di un attaccamento a una realtà, quella scolastica, che occupa un ruolo essenziale nella realtà e nella quotidianità dei giovani, e che in quest'ottica va quindi sempre pensata e organizzata.

4.2.2 Verso la difficile normalizzazione.

Anni 2020-2021 e 2021-2022

Per quanto riguarda gli esiti dei questionari sottoposti agli studenti, questa volta del solo Liceo Einstein

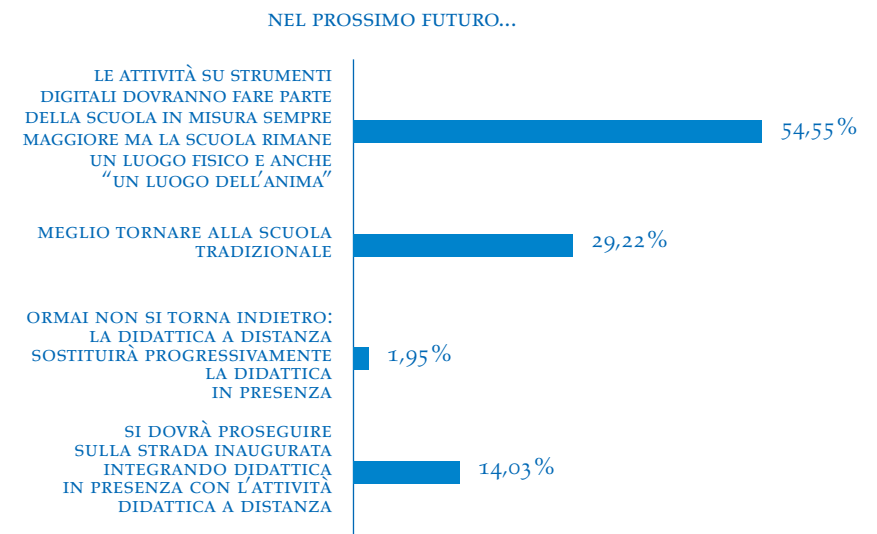


Fig. 10
La previsione dei ragazzi sulla tecnologia a scuola (LE e LN).

di Torino, nei due anni successivi all'emergenza pandemica (2020-2021 e 2021-2022) il *trend* di risposta degli studenti delle varie classi alle medesime domande si conferma nel complesso allineato e congruente rispetto alle rilevazioni del primo anno 2019-2020.

A fronte di un uso prolungato dei dispositivi informatici e del computer (anche 6 ore per una percentuale piuttosto elevata di intervistati: intorno a un abbondante 30%) si ammette che l'uso è ulteriormente aumentato a seguito dell'emergenza pandemica. In modo interessante si osserva che nell'anno ancora di transizione tra l'emergenza e la normalizzazione, ossia il 2020-2021, la maggioranza degli studenti ha espresso un parere ampiamente positivo sulle tecnologie, apprezzandone la funzione di contatto con amici e mondo esterno (33%), benché un buon 20% abbia denunciato anche la stanchezza riportata nel trascorrere tutto quel tempo di fronte a uno schermo. Con l'intensificazione dell'inserimento delle tecnologie nella didattica e nella vita quotidiana e in parallelo al graduale ritorno alle forme pre-pandemiche di vita, socializzazione e didattica, la percezione è stata connotata da una implicita presa di distanza, accompagnata da una progressiva familiarizzazione con le pratiche tecnologiche. A fronte, infatti, di un dimezzamento della percentuale che denuncia la stanchezza derivata dall'uso prolungato dei dispositivi (da 20,9% a 10,9%), si è raddoppiata la percentuale di coloro che ha dichiarato di utilizzare le tecnologie nella misura in cui servono, non di più: il dato rilevato è passato dalla percentuale di 11,1% a quella di 23,1%. Stabile l'apprezzamento per lo strumentario che ha permesso di proseguire e concludere l'anno scolastico anche in condizioni

alterate o difficoltose (intorno al 17%). Similmente risulta pressoché allineata (intorno al 35%) la percentuale di moderato gradimento della tecnologia a scuola: utile finché permette di proseguire con le attività didattiche e scolastiche ma "la scuola è un'altra cosa" – è la voce più insistente e diffusa. Similmente emerge essere stabile, e da non sottovalutare, la quota di chi lamenta difficoltà a concentrarsi, fare i compiti, seguire, sentirsi coinvolto e partecipare alle lezioni: una percentuale che si assesta intorno al 20% abbondante.

Anche in un tempo post-emergenziale, l'introduzione crescente di strumenti informatici e digitali a scuola è stata vissuta dagli studenti con realismo e spirito di adattamento, come una necessità da accogliere e a cui adeguarsi, e non solo a causa della pandemia e delle emergenze sanitarie ma anche in conseguenza degli avanzamenti tecnologici che mettono a disposizione strumenti nuovi da integrare nelle pratiche di vita, comportamento e relazione. È questa una percezione che riporta una media del 30% di diffusione per i due anni. Volendo specificare meglio il dato, si può osservare che i processi di familiarizzazione e progressiva integrazione della tecnologia nelle attività di vita fanno il loro corso. Infatti, in relazione all'anno 2020-2021, quando a inizio anno scolastico ci si era ancora illusi di poter prevenire un rapido ritorno alla "normalità", per poi vedere bruscamente chiudere le scuole in concomitanza con una feroce seconda ondata del virus, le risposte dei ragazzi portano in evidenza stati d'animo che si concentrano tra la sopportazione ("che altro si poteva fare?": 13,9%), il realismo ("se il pericolo pandemico esiste, occorre adattarsi": 31,50%), il senso di frustrazione (26,8%) fino

alla rabbia (“ci avevano promesso di riaprire le scuole e invece eccoci di fronte a uno schermo”: 4,70%), mentre trovano percentuali allineate le reazioni di familiarità (“ormai la scuola in digitale è la nostra routine”: 8,80%) e tranquillità (“in presenza o a distanza comunque possiamo proseguire”: 7,90%). Non sfugga che comunque entrambe le risposte possono anche nascondere un retroterra di rassegnazione. Nell’anno successivo 2021-2022 sembrano prevalere i sentimenti di realismo (intorno a 30%), serenità (16%), tranquillità e familiarità (rispettivamente 12% e circa 7%). I sentimenti di indifferenza (“sempre scuola è”: intorno a 11%) e rassegnazione (9%) superano in percentuale quelli che esprimono sorpresa (“sembra che la pandemia non ci sia mai stata: è tornato tutto come prima”: intorno a 4%) e fiducia (“avranno comunque scelto quel che è meglio per noi”: 5,7%): rispetto a quest’ultima voce è interessante notare la notevole differenza che intercorre tra la percentuale espressa dalle classi V al termine dell’anno scolastico 2021-2022 (1,70%) e il dato del 9,7% espresso dalle altre classi interpellate nell’ultima tornata del questionario, che è stato sottoposto all’inizio dell’anno scolastico 2022-2023 (con domande riferite però all’anno precedente 2021-2022). Pesa forse in questo caso il momento temporale di indagine, in quanto ogni inizio è verosimilmente caratterizzato da un sovrappiù di attesa, fiducia e speranza. Non manca nel complesso il menefreghismo (che supera il 2%) mentre risulta pressoché azzerato l’entusiasmo.

Anche per il futuro la maggioranza degli studenti prevede un permanere dell’uso degli strumenti tecnologici nelle attività didattiche e di apprendimento ma in

funzione ausiliaria e complementare rispetto alle attività della scuola svolte in presenza. Così come apprezzano lo sforzo di miglioramento fatto dai loro docenti nel rapportarsi, pur con fatica, ai nuovi strumenti (56% di apprezzamento). Percentuali progressivamente più piccole rilevano come il confronto con la tecnologia renda i professori particolarmente rigidi e noiosi oppure rivelano come i ragazzi non abbiano notato differenze tra la didattica a cui erano abituati pre-pandemia e quella successiva e più recente: “fanno le stesse cose di sempre” (tra 7% e 12%).

Allargando lo sguardo al rapporto dei ragazzi con la tecnologia, il cellulare si impone su tutto: è lo strumento che in prima battuta essi associano al concetto (più del 65%). Allienato a questo è il dato che rileva una sostanziale omogeneità negli utilizzi: sostanzialmente l’uso più diffuso e ricercato riguarda il far “passare il tempo” senza fare nulla di particolare, semplicemente “navigando” e, a percentuali quasi pari (intorno al 25%), per usare i *social networks*.

Dopotutto la logica del contatto è quella che una gran parte degli studenti riconosce essere alla base di molti strumenti e dispositivi, seguita a breve distanza dalla logica commerciale (rispettivamente 35,3% e 34,2%). Ma questo è il dato che fotografa la risposta dell’anno 2020-21. In maniera interessante si nota che a un anno di distanza, e con la verosimile crescita di esposizione alle *apps* e ai dispositivi, la percezione nei ragazzi più grandi (classe V) si sposta in percentuale significativa dal riconoscimento della logica del contatto (21,45%) a quella del controllo (25%) per arrivare a quella meramente commerciale che finalizza l’utilizzo dei dati allo scopo

del profitto (38%). Sul resto delle classi anche di studenti e studentesse con età inferiori le percentuali dell'anno 2021-2022 rimangono invece allineate alle quote dei dati precedenti, secondo i quali le tecnologie *social* rispondono rispettivamente: alla logica del divertimento per distrarre chi le usa (15,60%); alla logica del controllo e della sorveglianza di opinioni, orientamenti, consumi (18,8%); alla logica commerciale per trarre profitti dal loro uso di massa (26,30%) e, infine, alla logica del contatto, permettendo di creare una comunità anche tra persone lontane e che non si conoscono (34%). Raggiunge l'esito del 5,3% la voce per cui le tecnologie *social* "non hanno nessuna logica: esistono e basta", confermando al rialzo i dati dell'anno precedente sullo stesso punto (4,30%).

L'avvertenza dei giovani si riscontra anche nel modo con cui si rapportano alle informazioni che trag-

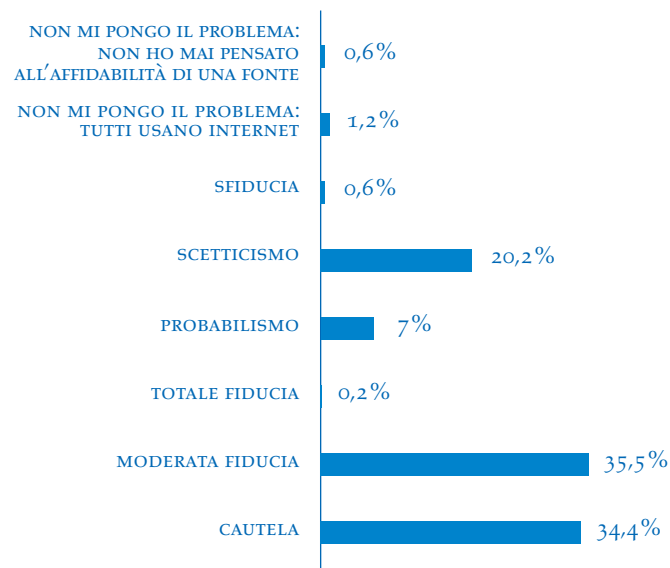


Fig. 11
La qualità delle informazioni del *web* nella percezione degli studenti LE (2020-2021 e 2021-2022).

gono dal *web*: le percentuali più alte (più del 30%, con picchi di 40% tra gli studenti delle ultime classi) mettono in evidenza atteggiamenti di moderata fiducia e cautela, quando non anche scetticismo (stabile intorno al 20-25%).

Nonostante questo rapporto articolato e variegato rispetto ai contenuti di informazione e conoscenza, quando si viene a indagare lo stato d'animo e le percezioni che gli strumenti digitali trasmettono, prevalgono le risposte (con una media abbondante del 40%) che mettono in evidenza sensazioni positive legate alla possibilità che soprattutto il *web* e i *social* danno di estendere i confini del proprio mondo entrando anche in contatto con persone, realtà e luoghi lontani (48,1%), evadere dalla routine (39,5%) e provare sensazioni piacevoli di divertimento, varietà, spensieratezza (40,9%). Accanto a questi dati si registrano percentuali, certo inferiori ma non del tutto trascurabili, che espongono sensazioni di disagio, le quali sono differenziate tra senso di inadeguatezza (3,3%), indifferenza (14,1%), fastidio dovuto a un senso di spaesamento, disordine e un eccesso di varietà che provoca dispersione, confusione e sembra sfuggire alle singole possibilità di controllo (9,6%), fino ad arrivare alla denuncia di sensazioni di pericolo e minaccia (5,8%). Su questo punto il dato più alto si registra tra gli studenti e studentesse di classe V, dove raggiunge la soglia non ridicola del 10%. Curiosa anche la modulazione del giudizio a seconda dei tempi e dunque delle pressioni, subite o potenziali, legate all'utilizzo dei mezzi tecnologici: una percentuale del 19% degli studenti del LE risponde che la tecnologia trasmette e ha trasmesso benessere in situazioni "normali", dove presumibil-

mente era una scelta e, come tale, funzionale negli usi e autonomamente limitata nei tempi, mentre in tempo di pandemia, quando tutto è passato per la tecnologia, essa è stata associata a sensazioni di ansia dovute all'eccesso di vincolo ed esposizione che ha comportato.

D'altra parte in maniera abbastanza allineata nei vari anni, i ragazzi affermano che le tecnologie non richiedono particolari capacità d'uso: «sono facili e intuitive», «basta usarle e si impara». Nell'anno 2020-2021 la percentuale di questa risposta era pari al 38%, per l'anno 2021-2022 si abbassa ma di poco (33,8%), anche se vale la pena registrare una sensibile riduzione tra gli studenti più grandi di ultima classe, dove la percentuale relativa a questa risposta si riduce al 23%. In relazione all'anno 2020-2021 percentuali pressoché omogenee fanno notare la necessità di impiegare velocità, prontezza e intuito (15%), abilità di logica e ragionamento (15,5%), attenzione e senso critico (15,9%), pensiero trasversale per muoversi da un contenuto all'altro e da una pagina all'altra (7,3%). Solo il 7,5% riconosce il ruolo di conoscenze tecnologiche specifiche. Nell'anno successivo 2021-2022 le percentuali di risposta in merito sono pressoché allineate, con una diversificazione graduata tra velocità e prontezza (16,9%), attenzione e senso critico (24,15²), abilità di logica e ragionamento (17,8%), pensiero trasversale (6,25%), conoscenze tecniche specifiche (6,4%). Dalla somma complessiva dei dati risultano le percentuali illustrate dalla tabella sottostante.

La medesima percezione (o illusione?) di naturalezza si riscontra nella domanda che poneva i ragazzi di

² Su questo dato è interessante notare come la percentuale sale al 31,7% tra gli studenti delle classi V, mentre per le altre classi si assesta intorno al 16% abbondante.

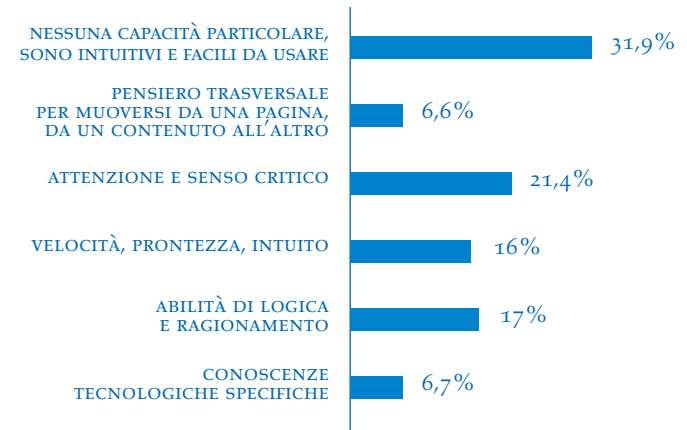


Fig. 12
Le capacità richieste dai dispositivi tecnologici nella percezione degli studenti LE (valutazione complessiva per gli anni 2020-2021 e 2021-2022).

fronte alla definizione di “nativi digitali”, rispetto alla quale essi si riconoscono in grandissima parte semplicemente per motivi anagrafici. Il 60% degli studenti e studentesse alle quali è stata sottoposta questa domanda ammette: “Visto che nasciamo in un mondo di cellulari, computer e applicativi diffusi, è chiaro che siamo a nostro agio con la tecnologia e sappiamo usarla”. Una percentuale intorno al 13% riconosce invece la necessità di esercitare, al di là delle definizioni, preparazione, formazione e spirito critico, ma significativamente un 10% degli interpellati rivendica un rapporto immediato con la tecnologia, al di là delle definizioni e delle aspettative che gli adulti riversano su di loro: “Noi la tecnologia la usiamo e basta”.

La tecnologia, comunque, è un prisma a tante facce, e questo emerge anche dalla percezione dei ragazzi. Accanto alla dichiarata impressione di piena padronanza e naturalezza d'uso, trova posto nuovamente un senso di distanziamento e cauto realismo, che suggerisce alla

maggioranza dei ragazzi (più che 70%) di vedere nella tecnologia non necessariamente un amico, e d'altra parte nemmeno un nemico: semmai qualcosa di utile da sapere gestire. C'è la consapevolezza che sarà per loro un compagno obbligato anche nella vita lavorativa (tra un destino, intorno al 30%, e una condanna, intorno al 5%), da cui segue una accettazione pragmatica e coscienziosa di essa, che suggerisce di imparare a usare presto e bene quegli strumenti indispensabili – indispensabili anche per fare il disoccupato (quasi 27%). Rimangono pur sempre percentuali attestare intorno all'8-9% di coloro che dichiarano di voler scegliere lavori che richiedano un uso minimo della tecnologia per non dovere diventarne schiavi. Percentuali speculari (vicine al 9%) riconoscono parimenti nel buon uso e padronanza degli strumenti tecnologici un requisito utile ad affermarsi meglio nel mondo del lavoro.

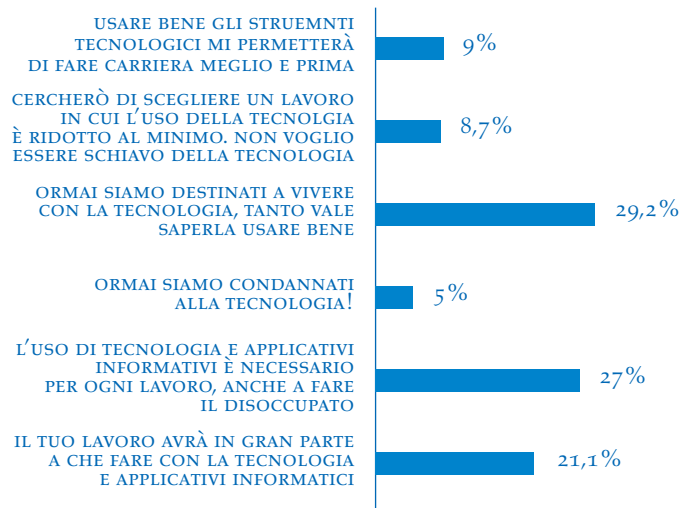


Fig. 13
Le previsioni degli studenti del LE sul ruolo della tecnologia nella loro vita lavorativa (valutazione complessiva per gli anni 2020-2021 e 2021-2022).

5.

DALLA CAPACITÀ DIGITALE
AL BENESSERE DIGITALE.
CONCLUSIONI POSSIBILI E INIZI AUSPICATI

Il questionario non indaga le competenze digitali dei soggetti coinvolti, i quali rappresentano gli attori del sistema scolastico, ma prova a indagare la capacità digitale, intesa come il grado di consapevolezza d'uso delle tecnologie e l'indice del senso critico-riflessivo degli utenti rispetto alla percezione che essi hanno degli utilizzi che fanno dei dispositivi tecnologico-digitali e delle loro funzionalità. Il questionario è stato svolto a ridosso dell'esperienza emergenziale causata dalla pandemia da Covid-19, la quale ha impresso una accelerazione drastica e globale ai fenomeni di digitalizzazione anche in ambito scolastico-educativo. Per questo i dati hanno mirato a "fotografare" i modi in cui quell'esperienza è stata percepita in sede scolastica, nella convinzione che le strategie e le modalità di digitalizzazione della scuola lì attuate abbiano trovato in quei mesi un laboratorio certo emergenziale e dunque in gran parte migliorabile, e forse anche modificabile, ma pur sempre destinato a rappresentare una preziosa e ineludibile base comparativa di riflessione e a fornire spunti stimolanti e concreti (perché rapportabili a esperienze vissute, gestite e attraversate)

per il futuro del "Sistema Scuola". Dopodiché, nell'ottica del questionario, l'esperienza DAD vissuta nei mesi dell'emergenza da Coronavirus vuole rappresentare solo una prima fase di riflessione, da comprendere in una prospettiva più ampia che ha a che fare con il rapporto delle giovani generazioni, destinate a costituire la cittadinanza delle società di domani, con la tecnologia e le sue possibilità. Da questo punto di vista non è una indagine ridotta al solo ambito pedagogico o alla sola esperienza pandemica. Aspira invece ad avere un respiro più ampio che ha a che fare con le dinamiche di costruzione della convivenza. Ma proprio in questa prospettiva la Scuola assume la sua insostituibile centralità, dal momento che nella nostra impostazione d'indagine essa rappresenta la riduzione cellulare della società di cui è riflesso, una sorta di società in versione ridotta. Al contempo essa è il luogo di incubazione e formazione delle condizioni e premesse della società di domani.

Nella prospettiva del nesso di relazione che lega insieme formazione scolastica e società si possono enunciare dai dati raccolti tramite i questionari le evidenze e gli spunti riflessivi qui di seguito esposti.

5.1

*«La scuola è di più!»:
il valore del Sistema Scuola*

Quel che emerge con nettezza nella percezione dei ragazzi è il ruolo sociale della scuola, ossia la funzione di socializzazione che la scuola svolge, e che è emersa con peculiare evidenza proprio nel momento della sua mancanza e sospensione. Dall'esperienza di essere stati "privati" della presenza della scuola e della scuola in presenza i ragazzi italiani traggono la scoperta della sua mancanza per le importanti funzioni di incontro, scambio e interazione che essa offre. «Va bene la DAD ma la scuola è un'altra cosa»: è la risposta più ricorrente che è stata espressa. La quale trova sponda nella parallela osservazione degli insegnanti che, posti nella stessa speculare condizione di privazione, notano come «"il fare scuola" sia molto più che il "fare didattica"» perché coinvolge una sfera ampia di funzioni che ha nella relazione educativa e nella interazione umana i suoi punti di catalizzazione e convergenza, oltre che le sue variabili condizionanti. Osservazioni di questo tipo non solo sono state alla base delle decisioni di pressoché tutti i governi, compreso quello italiano, di riprendere l'anno scolastico successivo all'emergenza pandemica in presenza, pur

con un insieme di protocolli speciali, misure di sicurezza e limitazioni: esse dovrebbero anche stare alla base di politiche scolastiche e culturali che, se da un lato dovrebbero intervenire sul potenziamento delle infrastrutture informatiche e digitali, dall'altro dovrebbero pensare queste nella prospettiva della "funzione scuola", e non viceversa.

Trovo personalmente interessante questo punto che mette a tema la questione del come costruire l'equilibrio tra digitale e presenza perché questo "come" interpella la specificità del mondo scuola, della logica della scuola (logica formativa in senso lato), che deve fare premio su quella meramente economico-tecnologica della prestazione e della implementazione di competenze al fine della massimizzazione di quelle prestazioni.

Come ha osservato un docente, la didattica non esaurisce il "fare scuola": «la scuola è di più». E questo sembra essere un aspetto che è risultato intuitivamente ben chiaro ai ragazzi, cosicché anche la loro risposta alla domanda su come immaginano la scuola del "dopo Covid-19", quando l'emergenza sarà passata, persiste su questo tono, che è insieme realistico e ispirato: la tecnologia continuerà a giocare un ruolo nella scuola e dovrà integrarsi con la didattica ma la scuola rimane un luogo fisico, che nessuna tecnologia può simulare o sostituire. Penso che ogni anno scolastico, così come ogni rinnovato tentativo di innovare, o peggio, riformare la scuola, potrebbe iniziare proprio a partire da questa consapevolezza, che investe la scuola e i docenti di una accresciuta ma anche esaltante responsabilità.

È questo un dato meta-didattico, che non si relaziona alle prestazioni didattiche erogate con livelli di

variabile creatività o bravura o competenza, ma mette a fuoco la "Funzione Scuola" come attore istituzionale di azione sociale, di cui i docenti sono gli operatori, i vettori e gli articolatori. Questo è un punto che può essere guardato da due parti: da un lato in senso positivo, nel senso di essere inteso come un *assist* verso la sensibilizzazione da riversare sul ruolo dell'istituzione scolastica all'interno della società, un ruolo che forse si presta facilmente agli appelli (come quando il Presidente del Consiglio in carica nell'anno pandemico richiamò tutti i Ministri – e non solo il Ministro deputato all'Istruzione – a coordinarsi per permettere la riapertura delle scuole in sicurezza, in quanto «la scuola riguarda tutti») ma che, al di là del fondo retorico o propagandistico, ha un nucleo di verità sempre troppo trascurato; dall'altro lato, il dato (ossia l'accentuazione della positività sul livello meta-didattico rispetto a quello puramente didattico) interpella la necessità di riflettere sui singoli livelli di padroneggiamento degli strumenti tecnologici prestati alla o impiegati nella didattica per arrivare a garantire *standards* di formazione e apprendimento più soddisfacenti sia nella percezione degli studenti sia rispetto agli obiettivi formativi.

Questa necessità si conferma anche nell'ottica di quello che ci aspetta e che, senza pensare a nuovi scenari emergenziali che tutti speriamo ci siano risparmiati, prevede presumibilmente una "non rimuovibilità" dell'esperienza digitale. Anzi, proprio la crisi da Covid-19 ha mostrato la permeabilità e pervasività delle tecnologie nelle nostre vite e attività, determinando uno stato da cui difficilmente si può tornare indietro. Con dati oscillanti, questo sembra un dato di cui gli attori del "Sistema

Scuola” sono consapevoli, i ragazzi non meno dei docenti, pur nel rispettivo riconoscimento del contesto peculiare a cui la scuola chiama l’integrazione della tecnologia. Come dire: è questa che deve integrarsi nel Sistema Scuola, e non viceversa. Un dato che si replica anche nell’esperienza dell’insegnamento a livello universitario, con soglie affini di variabilità a seconda degli ambiti disciplinari¹.

¹ È questa una indicazione che si trae dai dati risultanti dai questionari sottoposti a studenti del primo anno di Scienze dell’Educazione presso l’Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Cfr. *supra* pp. 24 e 50.

5.2

Didattica: diversificazione contro omologazione

Sia dai questionari sia dal confronto aperto e narrativo intrattenuto con i docenti emerge la ribadita esigenza che la digitalizzazione anche della scuola ha bisogno di buone connessioni, infrastrutture adeguate e di una sufficiente copertura tecnologica a livello di dispositivi utilizzabili. In mancanza di questi fattori o non è possibile farne uso o proprio la tecnologia rende l’esperienza d’insegnamento/apprendimento più difficile, macchinosa e frustrante, mostrando non solo la sua vulnerabilità ma anche la sua limitatezza. Dall’altro canto, proprio la sottolineatura di un aspetto strutturale che si aggiunge al “capitale Scuola” senza intaccarlo, almeno nella valutazione dei docenti, sta anche a consegnare un messaggio, che in alcuni casi trova riscontro anche nelle dichiarazioni a voce: ossia che la Scuola ha già in sé, allo stato in cui si trova, gli strumenti e le modalità per reagire e per riuscire a essere «il ponte tra un passato, ancora fin troppo presente, e il futuro: basta solo che glielo si permetta» (docente anonimo LN). Questa forza di tenuta della scuola, a detta del docente interpellato, sta nello spesso «maltrattato» corpo docente, che va dunque valorizzato.

Probabilmente un miglioramento dell'efficacia della funzione formativa si avrebbe dall'incontro tra un uso migliore o potenziato (in termini di efficacia e intensità) degli strumenti da parte dei docenti e una maggiore preparazione o anche solo informazione e alfabetizzazione tecnologica dei ragazzi – punto che di nuovo pone la domanda se “venga prima l'uovo o la gallina” – o cioè quale sia la formazione da privilegiare, se del corpo insegnante o se del corpo studentesco – e invita a chiedere a partire da quale età questa preparazione debba iniziare e in quali tappe essa debba essere continuamente incrementata.

A differenziare il paesaggio degli usi e delle possibili rese contribuisce poi la diversa “prestabilità” delle discipline agli strumenti tecnologici. Il monito della diversificazione si esplicita nel rilievo evidenziato da alcuni docenti relativo alla difficoltà che il ricorso al digitale può comportare soprattutto per le materie umanistiche, che rischiano di essere quelle più sfidate o impreparate, comportando probabilmente un sovrappiù di sforzo per provare a ripensare le modalità di insegnamento e veicolare la maturazione di una nuova consapevolezza. Perché, da un lato, è vero che i docenti sono invitati a “pensare una nuova didattica”, più accattivante e dinamica, capace di rendere magari più seducenti discipline percepite, almeno a livello di opinione pubblica e di campagne stampa o *social*, come statiche e antiche, quando non antiquate, dunque anche un po' imbalsamate e poco utili rispetto alle pressioni del mondo produttivo e lavorativo (una polemica piuttosto sterile che si riapre, ahimè, a ogni inizio di anno scolastico) – una didattica, insomma, che “agganci” i giovani di oggi e intercetti le loro reali capaci-

tà e interessi invece di limitarsi a «fare pesare loro quello che non sanno», solo perché magari diverso da ciò in cui i docenti si sono a loro tempo formati: se non si è pronti al cambio di passo e di esperimento, la scuola rischia di essere la promotrice di una frattura di comunicazione con il mondo circostante irrimediabilmente deleteria e debilitante; dall'altro lato, si riaggiorna agli strumenti impiegati la domanda relativa alle capacità specifiche attivate da quelle discipline che per tradizione e costituzione sono slegate da applicazioni e utilità produttive immediate ma anche da rappresentazioni, visualizzazioni e virtualizzazioni a portata di *clic*.

Un ramo della domanda porta pertanto a chiedersi come si lascino integrare le tecnologie in materie fondate sull'astrazione, sulla parola, sul linguaggio e la concettualizzazione, e non sull'immagine o la schematizzazione: la risposta è forse in una combinazione delicata e virtuosa tra la presa di consapevolezza del *proprium* delle discipline umanistiche, senza farne diventare un anacronistico trofeo, e la richiesta di programmi e applicativi pensati apposta per queste esigenze, invece di omogeneizzare l'intero *format* didattico alle discipline tecniche e matematiche (ultimamente si sono avvistati tentativi ed esperimenti in questo senso ma è ad esempio significativo che docenti di liceo delle lingue classiche, latino e greco, lamentino la totale mancanza di strumenti didattici tecnologicamente aggiornati per le loro materie, a fronte di urgenti richieste, anche da parte degli studenti, e crescenti difficoltà nell'insegnamento). L'altro ramo della questione passa in uno sforzo congiunto tra rappresentanti di discipline diverse nel riconoscere quanto produttive e proficue proprio per le scienze cosiddette

“dure”, e per tutte le implicazioni e applicazioni che vi derivano, siano le capacità di pensiero astratto, concettualizzazione, immaginazione, flessibilità e comparazione critica che tradizionalmente sono esercitate nella palestra delle *Humanities*. Da questo punto di vista i rappresentanti delle STEM riescono talvolta a mostrare una apertura e ricettività addirittura più elastica e genuina degli “umanisti”, spesso oscillanti tra un ingessato senso di superiorità e una permalosa reattività difensiva. Questo fa sì che si riproduca, all’interno delle mura degli istituti e nel tavolo dei consigli di classe, la rivalità tra “le due culture”², che dà poi spazio, a seconda dei casi, a litigiose, taciturne o risentite opposizioni tra “apocalittici” e “integrati”, tra i conservatori passatisti e gli agguerriti progressisti, a scapito del dialogo e delle sinergie che la complessità e trasversalità dei problemi di oggi rendono sempre più richieste e necessarie.

² C.P. SNOW, *The Two Cultures and a second look*, Cambridge University Press, London-New York 1965, trad. it. *Le due culture*, Feltrinelli, Milano 1977. Per la coppia oppositiva sottostante si è debitori alla creatività linguistica di Umberto Eco e al suo celebre saggio: *Apocalittici e integrati: Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bom-

5.3

Nativi digitali?

Una percezione controversa

Il dato relativo alla differenza d’età nella soglia di avvicinamento alla tecnologia suggerisce che più il progresso tecnologico avanza, maggiore diventa la pervasività della tecnologia e minore l’età di accesso e “iniziazione”. Da qui a dare un contenuto concreto e fattivo all’espressione “nativi digitali” passa una grande differenza che, dopo l’euforia iniziale e il grande successo pubblicistico-giornalistico dell’espressione¹, è stata messa in pesante discussione sia dalle esperienze dirette di opera a contatto con i ragazzi (così dichiarano i docenti coinvolti nella presente ricerca, nella sezione narrativa, e intervenuti nei commenti aperti) sia da indagini mirate². La risposta dubitativa dei docenti non trova però corrispondenza nella percezione degli studenti, che, in-

¹ M. PRENSKY, *Digital Natives, Digital Immigrants*, «On the Horizon» (MCB University Press, vol. 9 (2001), n. 5, October 2001, pp. 1-6.

² Oltre al già citato articolo di F.C. Sciumbata (2020), si veda anche P. KIRSCHNER, P. DE BRUYCKERE, *The Myths of the Digital Native and the Multitasker*. «Teaching and Teacher Education», 67 (October 2017), pp. 135-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.01>. Recente, e pungente, sul tema: C. DI BARI, *I nativi digitali non esistono. Educare a un uso consapevole, creativo e responsabile dei media digitali*, Uppa Edizioni, Roma 2023.

terpellati sulla questione se si riconoscessero o meno nella espressione di “nativi digitali”, rispondono positivamente nella stragrande maggioranza dei casi (l’80%), motivando la risposta per lo più (è la percentuale più alta: più del 60%) con la semplice pertinenza anagrafica: «siamo nati in questo tempo tecnologico, è chiaro che siamo a nostro agio con la tecnologia e la sappiamo usare».

5.3.1 Tecnologia, questa sconosciuta

Gli stessi docenti portano all’attenzione un punto da tenere in considerazione sia quando si parla di costruzione di infrastrutture digitali sia quando si parla di alfabetizzazione informatica: lo *smartphone* e i *tablet* hanno in moltissimi casi soppiantato il computer, che «è diventato uno sconosciuto», così che in molti casi «gli studenti si perdono di fronte a operazioni semplicissime come la gestione di file e cartelle» (così una docente del Liceo Einstein).

D’altra parte è sensato convenire sul fatto che le tecnologie non si esauriscono nel “saper usare cellulare”. C’è una discrepanza tra quello che potremmo chiamare il nucleo *hardware* della tecnologia e le applicazioni *software*. Gli applicativi di socializzazione e il cellulare, che è diventata la macchina magica da cui tutte quelle funzioni passano, rappresentano il riferimento tecnologico prioritario dei ragazzi. Ma essi non esauriscono lo spazio del mondo tecnologico, che è ben più ampio e che rimane per lo più un terreno non solo inesplorato ma anche lontano, sentito estraneo e inaccessibile. Cosicché rimangono anche inaccessibili le potenzialità di progres-

so che la tecnologia può riservare o dispiegare.

Partire da questo dato può aiutare a impostare politiche scolastiche e formative che abbiano di mira sia l’implementazione di competenze realmente digitali in senso trasversale ai vari indirizzi disciplinari e di studio, e che si accompagnino al potenziamento delle aree disciplinari scientifiche, sia la formazione della capacità digitale come riserva critico-riflessiva di cautela e difesa contro i rischi dati da una eccessiva esposizione alla socialità mediata dai *social* e alla logica predatoria e consumistica delle piattaforme digitali.

5.3.2 Un *gap* generazionale?

Lo sbilanciamento di cui sopra ha una sua causa anche nella conformazione delle tecnologie *social*: esse sono costitutivamente semplici e intuitive. Questo dato risponde esattamente alla logica con cui le tecnologie di consumo di massa sono state costruite: perché gli utenti arrivassero a riconoscerne il grande vantaggio proprio nella semplicità d’uso. L’ultimo saggio di Alessandro Baricco sul tema va a scovare e ricostruire la logica con cui la rivoluzione digitale sarebbe stata pensata e strutturata, e avanza l’ipotesi che essa sia stata derivata dalla logica dei videogiochi, con cui gli inventori della rivoluzione digitale avevano confidenza e da cui provenivano. Non a caso il libro si chiama *The Game*, ove la genialità della costruzione digitale – che siano *devices* o le infrastrutture costruite a partire da quelli – sta nella capacità di nascondere sistemi tecnologici e architetture di calcolo complesse dietro forme apparentemente semplici, intui-

tive, giocose, divertenti, leggere, buffe, colorate, alla portata di tutti. Così evidentemente esse arrivano alla percezione e all'immaginario della stragrande maggioranza dei fruitori e dei giovani, visto che proprio le voci del questionario che suggerivano come le tecnologie d'oggi non richiedano particolari competenze né conoscenze né capacità hanno registrato le percentuali più visibili.

A una lettura più attenta, tuttavia, l'intuitività delle tecnologie *social* appare una trappola.

La tecnologia per i giovani studenti si limita per lo più a quel grande gioco colorato: non hanno contezza – fanno notare i docenti – dell'importanza di salvare costantemente e in modo diversificato i contenuti del pc, sottovalutano i rischi dati dalle falle di sicurezza, vivono ansie e disagi propri di chi si rapporta allo strumento in modo passivo e distaccato, e alla fine anche disinteressato. L'impressione dominante è che l'esaltazione per la tecnologia sia più facilmente riscontrabile tra i cosiddetti "immigrati digitali", coloro che per motivi anagrafici l'hanno incontrata o conosciuta tardi, e hanno dunque volutamente fatto lo sforzo di appropriarsene, rapportandola a un "prima" analogico e cogliendone gli innegabili vantaggi e facilitazioni. Ma per coloro per i quali la tecnologia è una evidenza, dal momento che sono nati e cresciuti in un mondo e un ambiente già pervaso da quegli strumenti e da quelle applicazioni, essa non procura particolari sorprese o malie: è vissuta come un dato di fatto, naturale come una banalità. Qualcosa che c'è e che non potrebbe non esserci, e poi perché dovrebbe essere diverso da com'è?

Forse tutta l'enfasi data alla tecnologia dagli "immigrati" può suonare alle orecchie dei giovani "nativi" anche un po' straniante, o disturbante: il segno più evi-

dente di una distanza, un passaggio generazionale di incomunicabilità. A chi la tecnologia, nella sua dimensione pur superficiale ma onnipervasiva, data dai *social*, appare tutto sommato ovvia e intuitiva, priva di particolari e affascinanti arcani, non suona forse un po' patetico questo entusiastico appello a conoscerla per governarla? Tanto rumore per nulla.

5.3.3 Nuove capacità o nessuna capacità?

Al di là delle formule, è un fatto che i ragazzi di oggi crescono con gli strumenti tecnologici e digitali. Tutti i questionari rivelano dati allineati: lo "svezzamento tecnologico" avviene per lo più tra i 10 e i 15 anni, e da allora acquista uno spazio sempre maggiore nelle giornate, arrivando a occupare una media di almeno 3-4 ore di utilizzo – ma spesso anche di più –. Per la pervasività che la tecnologia è arrivata a dispiegare, talvolta risulta difficile circoscrivere e quantificare i tempi d'uso, spesso sovrapponendosi gli applicativi che fanno un tutt'uno con l'attività di studio e apprendimento a quelli che intercettano invece tempi e modalità ludiche e di intrattenimento. In ogni caso, nella testimonianza dei ragazzi e delle ragazze, quelle ore sono destinate per lo più alla frequentazione di applicativi *social* e di internet, al fine di stare in contatto con gli amici, giocare e ascoltare musica, non di rado fare ricerche. Una familiarità e continuità di utilizzo che la pandemia ha ulteriormente potenziato. Di fronte a questi ritmi, a cui si aggiungono necessariamente – in tempi non pandemici – le ore di permanenza a scuola, le ore di sport, quelle di sonno e relazione, la sconfortata

domanda di una docente del Liceo Einstein appare sensata: «ma quanto tempo rimane ai ragazzi e alle ragazze per studiare?».

È chiaro che, nella prolungata esposizione agli strumenti tecnologici, per lo più cellulare e computer, i ragazzi acquisiscono *skills*, abilità, legate a quegli strumenti: la velocità tattile e di interazione trasversale, l'immersività e la crossmedialità, la velocità di reazione a stimoli visivi e la riduzione di ogni esperienza a essi, la familiarità all'esposizione video, diversi meccanismi cognitivi dati dalla preponderanza delle immagini. A fronte di ciò procura sorpresa che, alla risposta su quali particolari capacità essi pensano che le tecnologie richiedano (dal senso critico alle conoscenze tecniche, dall'attenzione alla logica e all'intuito), la risposta che attira i maggiori consensi è quella più disarmante: «non richiedono alcuna capacità particolare». «Sono intuitive e immediate». Esito che solo apparentemente è confortante: rivela semmai un atteggiamento a metà strada tra il *naïv* e il disinteresse. Sembra di sentirli: «ma ancora a parlare di tutta questa tecnologia!».

Quella che potrebbe sembrare una risposta che denota maturità tecnologica e consapevolezza digitale rivela invece un alto tasso di ingenuità, il quale eguaglia la capacità tecnologica all'uso del cellulare e dei *social*, ma lascia fuori la tecnologia "vera", quella *hard* che è quella da cui si possono dispiegare le maggiori possibilità di progresso ma anche di pericolo. È questo un dato, dopotutto, che, se incrociato con le rilevazioni dei docenti, conferma il sospetto di questi ultimi che i ragazzi facciano un uso tutto sommato superficiale degli strumenti tecnologici, senza esserne particolarmente esperti né

informati né alla fine interessati al loro funzionamento. Per riprendere le parole di più di un docente del Liceo Newton: «I nativi digitali, i nostri studenti, sono ancora dei primitivi digitali. Usano *smartphone* solo a scopo ludico e/o di comunicazione, il più delle volte priva di veri contenuti». Un altro gli fa eco e intensifica i toni: «La categoria di nativi digitali è pura speculazione. Gli studenti italiani hanno bisogno di un piano nazionale di alfabetizzazione informatica».

5.4 *Formazione continua 4.0*

I dati pongono il tema, sia nell'autovalutazione dei docenti sia nella percezione degli studenti, della formazione a doppio spettro, ossia non solo dei ragazzi ma anche delle figure chiamate a formare i ragazzi.

Rispetto allo scetticismo legittimamente innescato dall'impiego della tecnologia nel percorso duale di insegnamento e apprendimento, è doveroso non sottrarsi almeno alla formulazione di un potenziale rilievo critico: è la didattica a distanza in sé a provocare gli effetti di sconcentrazione, distrazione, disagio, inattività, pigrizia e passività non di rado denunciati dai docenti, o è un uso non abbastanza appropriato, non sufficientemente elastico e agile o non abbastanza maturo e creativo degli strumenti della didattica a distanza, a produrre quegli effetti sconsolanti?

Dopotutto il *gap* generazionale sembra affacciarsi anche in una ulteriore discrepanza registrabile tra le valutazioni dei docenti e quelle dei ragazzi. Interpellati, i primi, sul quesito se una maggiore dimestichezza e alfabetizzazione digitale degli studenti faciliterebbe la loro attività didattica, rispondono massicciamente in modo

positivo (a seconda degli anni, tra 60% e 80%). Proprio i ragazzi rilevano però, accanto alla buona volontà, la difficoltà dei loro insegnanti a gestire la nuova didattica e i nuovi strumenti, rilevando talvolta anche la loro stanchezza e frustrazione. Contemporaneamente sono ancora i docenti a lamentare come la sofisticazione degli strumenti non si traduca automaticamente in un migliore rendimento scolastico: sono loro anzi a denunciare la passività, la distrazione e la sconcentrazione tra gli effetti negativi della didattica a distanza sui ragazzi.

Si conceda che occorre qui fare una distinzione tra didattica a distanza (a cui si è ricorso nei mesi dell'emergenza pandemica acuta) e l'introduzione della tecnologia a scuola, che abbraccia un uso più ampio, e probabilmente anche più sereno, dello strumentario tecnologico disponibile, da inserire e integrare pur nel quadro rappresentato dalla routine della scuola in presenza. Ciononostante, rimane la sensazione che una discrepanza sia in corso tra la percezione dei docenti e quella dei ragazzi in merito al livello di dimestichezza e maturità richiesto per rendere l'esperienza di didattica digitalizzata fruttuosa e coinvolgente: utile alla formazione insomma.

Qui si apre lo spazio per un'autoriflessione indirizzata a ogni docente in merito al proprio personale rapporto con gli strumenti tecnologici e le loro amplissime potenzialità, cosa che introduce anche al discorso della formazione "alla" didattica a distanza e "alle" competenze digitali. Esigenza, questa, che chiama in causa la necessità di un continuo aggiornamento dei docenti all'uso e alle potenzialità degli strumenti, a loro volta costantemente e inesorabilmente aggiornati (è questo un punto rilevato dai docenti stessi nell'ambito del que-

stionario). Lo spettro della formazione è così destinato ad ampliarsi, anzi, a "inspessirsi", mostrando la necessità di tenere insieme in esso plurime prospettive ed esigenze: queste richiedono che la formazione sia pensata, e di volta in volta opportunamente progettata e modulata, rispetto al pubblico a cui si rivolge (in gergo aziendale si potrebbe dire il *target*, nel linguaggio della tecnologia sono gli utenti, gli *users*, nel vocabolario del commercio sono i consumatori, i *consumers*: e nel linguaggio della formazione e della scuola, chi sono? I discenti?) e rispetto all'ambito in cui si va a operare: da un lato ci sono i ragazzi da formare, dall'altro c'è la formazione specifica e professionale dei formatori (e a loro volta dei formatori dei formatori: cosa che interpella anche l'aggiornamento della didattica universitaria e di tutte le istituzioni ed enti coinvolti nel processo di educazione, formazione, erogazione di servizi educativi, abilitanti e/o professionalizzanti). Per entrambi i gruppi vale però una ulteriore specificazione, che pluralizza il discorso: da un lato c'è l'impiego di strumenti tecnologici, digitali e oggi di intelligenza artificiale nella didattica e a scuola, nell'esercizio della funzione didattica, pedagogica ed educativa, che va graduato a seconda dei gradi della formazione, dell'età dei discenti, degli ambiti disciplinari, degli obiettivi formativi; dall'altro merita attenzione il tema della formazione adeguata all'uso critico, efficace e didatticamente pertinente di quegli strumenti, che hanno a loro volta incorporato un loro proprio vocabolario, oltre che istruzioni per l'uso, e potenzialità non sempre così intuitive da fruire o mettere a frutto. In presenza di una classe e di strumenti informatici o dispositivi digitali occorre, non solo – *ça va sans dire* – conoscere la propria materia di

insegnamento e padroneggiarne gli argomenti e contenuti, ma anche sapere come rapportarsi alla classe, avere conoscenze e competenze relative all'uso delle metodologie e degli strumenti didattici, tanto analogici quanto informatici e digitali, ed essere capace di combinarli all'interno di un progetto didattico e formativo mirato e riflessivo. Combinando i diversi livelli ed estensioni della formazione e della didattica per come si presentano oggi (o dovrebbero presentarsi), si può parlare di una didattica a quattro dimensioni (4.0): di studenti, di docenti, di strumenti e competenze e di capacità.

La DAD e poi la didattica integrata sollecitano dunque i docenti a integrare nella loro professionalità strumenti nuovi e a farne un uso corrispondente sia alle esigenze di rendimento curricolare sia a quelle di apprendimento dei ragazzi. Emerge in primo piano il tema dell'aggiornamento della classe docente, che può rappresentare un obbligo – come qualcuno ha rilevato – «faticoso ma indispensabile» e che va armonizzato sia con il principio intoccabile dell'autonomia del docente nello stabilire le modalità dell'insegnamento in una maniera confacente alle sue individuali abilità e attitudini sia con l'esigenza di non sacrificare la componente della scuola eccedente il livello strumentale-mediatico (mediatico nel senso letterale di mezzo utile e funzionale a soddisfare certi bisogni e a rispondere a certe necessità senza poter esaurire gli uni né saturare le altre).

Alcuni disallineamenti rilevati nei dati (ad esempio, tra una sostanziale valutazione positiva, da parte dei docenti, dell'impiego degli strumenti digitali nella didattica e la constatazione di effetti anche negativi nella ricezione e nei comportamenti dei ragazzi, oltre

alcuni aggravii nello svolgimento dell'attività didattica e dell'apprendimento) si possono forse spiegare sia in relazione ai tempi di adattamento che ogni processo impone e richiede, sia con il riferimento a una utilità che è tutto sommato accettata ma *sub specie emergentiae*, mentre fa più fatica a essere ricondotta alla normalità, ove questa "normalità" è vista per lo più come "altra" perché è quella rappresentata dalla scuola "classica". Forse proprio questa visione di ciò che è "classico" è in via di trasformazione in questo nostro tempo e, se è così, vanno ripensate le modalità di erogazione della didattica pur nella salvaguardia del principio per cui l'attività formativa e scolastica è una "funzione pubblica" e civile, e non un mero "servizio" ipotecato da piattaforme commerciali e fornito (o peggio, venduto) da compagnie di prestazioni competitive e automatizzate.

Dai dati che intercettano le percezioni dei ragazzi rispetto agli usi consentiti dalle tecnologie, risulta, accanto a percentuali minime ma comunque non trascurabili di disagio, una prevalente percezione legata alle possibilità che esse consentono di contatto ed evasione – Evasione e contatto: se appaiati, non sembrano due pulsioni contraddittorie? Eppure esse risultano essere due costanti motivazionali nell'uso anche massiccio di tecnologia, ove è chiaro che qui il denominatore comune è dato dalle forme di tecnologia *social* di massa. Il dato è confermato dall'osservazione di un docente che denuncia l'uso smodato dei *social* fatto dai ragazzi come reazione al senso di inadeguatezza e disorientamento da loro provato rispetto a un mondo sentito come sempre più complicato e ingarbugliato: «meglio rifugiarsi nel mondo confortante dei videogiochi e dei *social network* coltivando l'illusione che tutto vada bene».

Si potrebbe notare che evasione e contatto sono forse costanti dell'età adolescenziale e giovanile. Ma allora, vista la crescita esponenziale di questi dispositivi a livello globale e in ogni fascia, gruppo, ambiente e stra-

to della società, si sarebbe costretti ad ammettere: o che la società contemporanea va incontro a un processo di “adolescentizzazione”, oppure che quelle esigenze sono altrettanto diffuse quanto i dispositivi che permettono, o illudono, di soddisfarle, e accompagnano l’individuo nell’intero arco della vita. Simili quesiti spingono a interrogare il livello di benessere sociale e psicologico che un sistema integrato di aree d’azione e comportamento, quale una società è, riesce a fornire e financo a garantire ai suoi membri, così come per converso, visto il ruolo e la pervasività che sembrano ormai costanti irrinunciabili e insostituibili della tecnologia, prende forma la domanda che declina in versione digitale il tema del benessere stesso: ha senso parlare di benessere digitale? Quali sono i suoi contenuti e condizioni? Un recente progetto di ricerca ERC finanziato a livello europeo mette a tema proprio la nozione e misurabilità del *digital wellness*, il benessere digitale¹.

L’integrazione di queste domande nell’ottica di una società del futuro sollecita molte discipline e apre a un spettro di problematiche che non può che avere il suo impianto di radicamento nell’ambito delle istituzioni scolastiche, educative e formative, le quali svolgono una funzione che è formativa in duplice senso: sia perché rappresentano gli spazi in cui si *formano* gli individui membri di una società sia perché sono le piattaforme anche creative e sperimentali in cui vengono attivate le risorse utili all’elaborazione – ossia alla *formazione* – di un potenziale di risposta a domande, situazioni e tensio-

¹ Il riferimento è al progetto ERC 2021-2026 finanziato dalla EU su “Digital Wellbeing in a Culture of Ubiquitous Connectivity: Towards a Dynamic Pathway Model” (Univ. Gent – Belgium).

ni sempre nuove o in via di cambiamento. Da lì il campo di azione e intervento si estende a politiche sociali, economiche e culturali integrate che abbiano di mira una nozione estensiva e allargata di crescita umana.

Mai come nel nostro tempo il benessere si può dire in tanti modi², e quello digitale è destinato a diventare via via sempre più cruciale. Eppure mai come nelle nostre società del cosiddetto “benessere” c’è la percezione serpeggiante, e non solo serpeggiante, che il benessere di fatto – quello vero, tangibile, vissuto, riconosciuto, manifesto, condiviso – sia quanto mai raro e sfuggente, forse anche qualcosa di percepito come misterioso, vago o inarrivabile, di certo qualcosa di non dato in maniera scontata o immediata, non a portata di mano così facilmente come potrebbe sembrare, e come la società dei *social*, dei consumi e del *marketing* predittivo ci vuole quotidianamente promettere. A consultare i fatti di cronaca, che sempre più spesso riguardano episodi di violenza tra adolescenti, e i dati che indagano la condizione psico-fisica dei giovani³, si trae l’impressione che proprio coloro

² Si segnala a questo riguardo la costituzione e insediamento nell’estate 2019 della Cabina di Regia “Benessere Italia” volta a stabilire gli indicatori di misurabilità della nozione: www.governo.it/sites/new.governo.it/files/BenessereItalia_reportannuale_2019-20.pdf. Crescente è infine la sensibilità, tra le giovani generazioni ma non solo, al tema del benessere e della felicità, del *well being* inteso in senso lato a comprendere le dimensioni del lavoro, della vita privata e relazionale, del rapporto con se stessi e il proprio corpo.

³ Si vedano ad esempio il Report del Consiglio Nazionale dei Giovani, *Il disagio giovanile oggi*, Sapienza Università Editrice, Roma 2022, e il sondaggio su “Salute mentale e giovani” lanciato da UNICEF sulla piattaforma indipendente U-Report Italia nel 2022 e reperibile qui: < <https://www.unicef.it/media/u-report-italia-risultati-sondaggio-salute-mentale/> > (rich. 09.04.2024). Inoltre si rimanda al sondaggio “Come stai?” realizzato dall’Istituto Demopolis per l’impresa sociale Con i Bambini, nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, e

che vengono in-caricati del potere, e anche dell'onere, di "costruire il futuro" siano i primi a patire condizioni e stati anche acuti di disorientamento, solitudine, paura, angoscia: insomma disagio, e non benessere. È questo un dato su cui soffermarsi e riflettere perché interpella certo la responsabilità di ciascuno, e a maggior ragione di coloro che sono dediti a seguire i giovani nei loro percorsi di crescita e formazione, ma chiama in causa a livello macroscopico e sistemico il Sistema Scuola nel suo complesso, in sinergia con le famiglie, le istituzioni, le Università, gli enti legislativi e decisionali, chiamati a immaginare e attuare strumenti, soluzioni, compromessi, possibilità che vadano incontro tanto alle aspettative quanto alle difficoltà dei cittadini, e dei giovani cittadini.

Ogni politica seria dovrebbe partire non da ciò che si immagina sia o si vorrebbe che fosse ma dalla presa in carico della reale situazione vissuta, provata, percepita, da coloro a cui poi le misure, ipotizzate o attuate, saranno rivolte. Se il disagio dei giovani è spia delle ombre di una società, e se in questa società la tecnologia, nelle sue forme presenti, prossime e future, è ormai un loro compagno quotidiano e onnipervasivo, allora raccogliere le loro esperienze a riguardo, ascoltare le loro voci e racconti, indagare le loro percezioni e sensazioni, e quelle di chi con loro lavora quotidianamente, può rappresentare il primo passo per pluralizzare in modo critico e sereno

i cui dati sono richiamati, commentati e discussi qui: www.conibambini.org/2023/06/08/come-stai-presentata-la-prima-indagine-sugli-adolescenti (rich. 09.04.2024). Sul tema è da segnalare tra i primi la giornata di riflessione organizzata da Università Suor Orsola Benincasa e Fondazione *Il Sabato delle Idee* a Napoli il 5 giugno 2021 dal titolo *Il vaso di Pandora della pandemia: il disagio dei giovani* (www.unisob.na.it/eventi/eventi.htm?vr=3&id=22130).

la nozione di ciò che è "benessere", di ciò che "fa bene" e "fa stare bene", dentro e fuori il rapporto con la tecnologia, e al contempo può dare l'avvio a meditazioni mirate e a confronti fondati sui dati di realtà in merito agli interventi da progettare e alle vie da percorrere. Questo libro è stato pensato come un piccolo contributo in questo senso.



QUADERNI DELLA RICERCA

Collana di Ateneo diretta da

Lucio d'Alessandro

1. M. Marazzi (a cura di), *Centro Mediterraneo Preclassico. Studi e Ricerche I*
2. M. Marazzi (a cura di), *Centro Mediterraneo Preclassico. Studi e Ricerche II: i cereali nell'antico Mediterraneo preclassico*
3. C. Sasseti (a cura di), *Il laboratorio per lo studio e la ricomposizione degli affreschi di S. Vincenzo al Volturno*
4. A. Kanta, M. Marazzi (a cura di), *Monastiraki I. Missione Monastiraki, campagne 2002-2004*
5. C. Pepe (a cura di), *Le rotte dei tonni e i luoghi delle tonnare dalla preistoria a oggi*
6. M. Perna, *Henri e Micheline van Effenterre: settant'anni di archeologia in Grecia*
7. M.T. Como, *L'architettura delle tholoi micenee. Aspetti costruttivi e statici*
8. F. Marazzi, A. Gobbi (a cura di), *Il Lavoro nella regola. L'approvvigionamento alimentare e il cantiere di San Vincenzo al Volturno fra IX e XI secolo*
9. C. Pepe (a cura di), *Men Lands and Seas. L'archeologia nel Mare*
10. G.F. De Simone, R.T. Macfarlane (a cura di), *Apolline Project Vol. 1. Studies on Vesuvius' North Slope and the Bay of Naples*
11. C. Pepe, *Metodi di ricerca e formazione nella pratica laboratoriale archeologica. L'esperienza nel Laboratorio di Scienze e Tecniche applicate all'Archeologia*

12. A. Rizio, *Contesti abitativi nel Peloponneso in epoca micenea. Le evidenze archeologiche in Acaia, Argolide, Corinzia ed Elide*

13. N. Bolatti Guzzo, S. Festuccia, M. Marazzi (a cura di), *Centro mediterraneo preclassico. Studi e ricerche III. Studi vari di egeistica, anatolistica e del mondo mediterraneo*

14. S. Festuccia, *Urbanization in Syria between the Late Bronze Age and the Early Iron Age: an Overview*

15. M.T. Como (a cura di), *The church of Saint Michael Archangel in Monastiraki. Towards the conservation and Restoration of a Cretan Byzantine church*

16. A. Aprile (a cura di), *Ricerca e conservazione. Attività di restauro del laboratorio dei dipinti*

17. L. Catalano, *La produzione scultorea medievale nell'Abbazia di San Vincenzo al Volturno*

18. G. Coppola (a cura di), *Progetto di diagnostica e restauro al Museo nazionale del Bardo di Tunisi*

19. F. Marazzi, S. Gai (a cura di), *Il cammino di Carlo Magno*

20. C. Pepe, *Research Models Applied to the Study of Mediterranean Archaeological Coastal Sites*

21. J. Martin de la Cruz, A. Kanta, M. Marazzi (a cura di), *Monastiraki. A Nursery of European Culture*

22. G. Coppola, M. Marazzi, L. Repola (a cura di), *Tecnologia scanner applicata ai BB.CC. Analisi, monitoraggio, restauro. L'esperienza a Monastiraki e in altri luoghi del Mediterraneo*

23. C. Pepe, A. Ferraro, L. Repola, *Ricerca, formazione e sviluppo di tecnologie innovative. Sperimentazione sul campo nel settore dei Beni culturali archeologici*

24. M.A. La Torre (a cura di), *Dal turismo sostenibile alla responsabilità sociale di impresa. From sustainable Tourism to corporate social responsibility*

25. E.P.C. Alessiato, *Nativi digitali? Riflessioni critiche intorno a usi, equivoci e percezioni della tecnologia tra chi è in classe ogni giorno*

Finito di stampare a Napoli nel maggio 2024
presso l'Area University Press
dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa