

Nico Bazzoli*, Eduardo Barberis*,
Domenico Carbone**, Joselle Dagnes***

*La didattica a distanza nell'Italia diseguale.
Criticità e differenze territoriali
durante la prima ondata Covid-19*

Parole chiave: divari territoriali, didattica a distanza, disuguaglianze, pandemia, scuola.

Le misure intraprese dal governo italiano per il contenimento della prima ondata Covid-19 hanno avuto importanti ricadute sul mondo della scuola. Il diffuso ricorso alla didattica a distanza (DAD), pur avendo permesso un certo grado di continuità didattica in una situazione emergenziale, è stato accompagnato da numerose criticità che si sono innestate sulle condizioni di vulnerabilità preesistenti. Considerando le importanti disuguaglianze territoriali che caratterizzano il contesto nazionale, questo lavoro approfondisce alcuni impatti dell'implementazione emergenziale della DAD tra le regioni italiane. L'articolo fornisce misura delle relazioni tra alcuni elementi di divario territoriale e una serie di criticità – tra cui i livelli di partecipazione e le problematiche di apprendimento degli studenti, le principali difficoltà riscontrate dagli insegnanti e il loro grado di soddisfazione – che sono state rilevate attraverso una web-survey somministrata a un campione di oltre 3.000 insegnanti.

Distance learning in unequal Italy. Criticalities and territorial differences during the first wave of Covid-19

Keywords: Territorial inequalities, Distance learning, Inequalities, Pandemic, School.

The containment measures taken by the Italian government to face the first Covid-19 wave have had important repercussions on the school world. While having allowed a certain degree of didactic continuity in an emergency context, the widespread use of

* Università di Urbino, Dipartimento di Economia, Società, Politica (DESP), Via Aurelio Saffi 42, 61029, Urbino, nico.bazzoli@uniurb.it; eduardo.barberis@uniurb.it.

** Università del Piemonte Orientale, Dipartimento di Giurisprudenza e Scienze politiche, economiche e sociali (DIGSPES), Via Cavour 84, 15121, Alessandria, domenico.carbone@uniupo.it.

*** Università di Torino, Dipartimento di Culture, Politica e Società, Campus Luigi Einaudi, Lungo Dora Siena 100, 10153, Torino, joselle.dagnes@unito.it.

Saggio proposto alla redazione il 23 marzo 2021, accettato l'1 giugno 2021.

distance learning (DAD) has generated numerous criticalities, which have grafted onto the pre-existing vulnerability conditions. This work explores the differentiated impacts of the DAD's emergency implementation among the Italian regions by considering their territorial inequalities. The article measures the relationships between territorial inequalities and a few of DAD's criticalities – such as the levels of participation and learning problems of students, the main difficulties encountered by teachers, and their degree of satisfaction – identified through a web-survey administered to a sample of over 3,000 teachers.

1. INTRODUZIONE. – Le misure intraprese dal governo italiano per il contenimento della prima ondata Covid-19 hanno avuto importanti ricadute sul mondo della scuola. Insegnanti, studenti e famiglie si sono dovuti confrontare per tutto il secondo quadrimestre 2019/2020 con l'interruzione dei servizi scolastici nella loro classica modalità di erogazione e con la sospensione delle attività didattiche in presenza. Ne è conseguito un diffuso ricorso alla didattica a distanza (DAD) nelle scuole di ogni ordine e grado, che si è reso ulteriormente necessario durante l'anno scolastico 2020/2021 a causa dell'evoluzione della pandemia – seppur in modalità differenti rispetto a quelle del primo *lockdown* nazionale¹. In questo contesto, la DAD si è gradualmente configurata come strumento imprescindibile per garantire la continuità didattica, contribuendo ad aprire la strada a importanti cambiamenti e innovazioni nelle forme di erogazione e fruizione dei contenuti.

L'implementazione emergenziale e sistematica della DAD, specie nella fase inaugurale, non è tuttavia rimasta esente da criticità di varia natura. La sua introduzione ha avuto luogo in una sorta di vuoto normativo e contrattuale: l'ordinamento scolastico italiano la prevedeva solo in casi molto circoscritti e fino al DL 22/2020 non risultava compresa tra gli obblighi contrattuali dei docenti. Tale situazione di tardiva regolamentazione del lavoro a distanza, rinvenibile con diverse sfumature anche in altri comparti, ha inizialmente generato frizioni e incertezze nel personale scolastico, facendo emergere difficoltà nella gestione di una situazione inattesa (Piras 2020). Problematiche che peraltro si inseriscono nel contesto più ampio delle condizioni in cui il settore pubblico del nostro Paese si è trovato a fronteggiare la pandemia: elementi quali il definanziamento, il blocco del turnover, la riorganizzazione dei servizi e la riduzione delle loro dotazioni strutturali, la chiusura delle sedi periferiche e i conseguenti processi di concentrazione, giusto per citarne alcuni, hanno necessariamente impattato sulla capacità di risposta tanto del settore scolastico quanto di quello sanitario (Vicarelli e Giarelli, 2021) e della pubblica amministrazione (Forges Davanzati, 2020). Nella scuola, inoltre, l'assenza di un quadro di

¹ Individuate sulla base dei diversi gradi di istruzione e di rischio sanitario dei vari contesti territoriali così come indicato dal DPCM del 3 novembre 2020, nonché delle disposizioni contenute nelle ordinanze regionali e comunali emesse ai fini del contenimento della situazione epidemiologica.

riferimento chiaro e condiviso ha comportato una certa frammentazione tra istituti dal punto di vista degli interventi realizzati e della loro organizzazione, specie per quanto concerne gli strumenti utilizzati, le modalità didattiche e il numero di ore e attività garantite online (Indire, 2020; Ranieri *et al.*, 2020).

Una seconda area di criticità ha riguardato l'intensificazione del carico di lavoro e dello stress lavorativo degli insegnanti che si è sommato a diverse problematiche riscontrate nell'espletamento delle proprie funzioni (Carbone *et al.*, 2021). Alcune indagini hanno infatti sottolineato specifiche difficoltà personali dei docenti nell'esercizio della DAD, legate in particolar modo all'adeguatezza dei propri spazi abitativi, delle dotazioni tecnologiche disponibili, della connessione internet e delle competenze digitali possedute, mostrando peraltro delle lacune rispetto all'assistenza ricevuta dagli istituti di appartenenza (Giovannella *et al.*, 2020; Lucisano, 2020). A questi aspetti si sono affiancate ulteriori questioni sulla DAD, riferite alla sua efficacia (Puccetti e Luperini, 2020), alla capacità di inclusione a distanza di alunni vulnerabili (Chiusaroli, 2020), alla partecipazione alle lezioni da parte degli studenti (Izzo e Ciurnelli, 2020), ai potenziali effetti in termini di dispersione scolastica (Rocchi, 2020), nonché agli impatti indiretti sulle famiglie dal punto di vista economico e della conciliazione.

Le criticità fin qui delineate non appaiono equamente distribuite tra gruppi e fasce di popolazione, ma si innestano su condizioni di svantaggio preesistenti e spazialmente localizzate (Istat, 2020b). La dimensione territoriale di questi fenomeni stenta tuttavia a divenire oggetto di attenzione sistematica. Nel dibattito che si sta sviluppando attorno al rapporto tra DAD e vecchi e nuovi fronti di disuguaglianza i fattori di criticità sono principalmente analizzati in rapporto alle caratteristiche socio-economiche individuali e familiari o rispetto al grado di istruzione e al tipo di istituti scolastici, mentre le differenze tra territori e le variabili a cui queste possono risultare associate rimangono figure di sfondo da mettere ancora a fuoco.

Questo lavoro, muovendo dal riconoscimento delle importanti disuguaglianze che caratterizzano il contesto nazionale (Brandolini e Saraceno, 2007; Cersosimo e Nisticò, 2013; Argentin *et al.*, 2017; Lanzani e Curci, 2018), approfondisce i diversi impatti dell'implementazione forzata della DAD tra le regioni italiane durante la prima ondata Covid-19. Nello specifico, l'articolo intende cogliere la distribuzione spaziale di alcune criticità della DAD – tra cui i livelli di partecipazione e le problematiche di apprendimento degli studenti, le principali difficoltà riscontrate dagli insegnanti e il loro grado di soddisfazione – ponendole in relazione a degli elementi di divario territoriale. Pur nella consapevolezza che tale distribuzione può legarsi a strutture complesse e spesso nascoste, meritevoli di specifici approfondimenti, lo scritto fornisce alcuni spunti interpretativi del rapporto tra la dimensione spaziale delle disuguaglianze e specifiche problematiche riscontrate nell'esercizio della DAD da un campione di insegnanti a cui è stata somministrata una *web-survey*.

2. LA DAD TRA POVERTÀ E DIVARI TERRITORIALI. – Lo shock della pandemia, quale ciclo di eventi interpretabili secondo le lenti dei *disaster studies* (Saitta, 2015; Pitzalis, 2016), ha rappresentato un fattore di accelerazione e produzione delle vulnerabilità (Matthewman e Huppertz, 2020). Oltre ai significativi effetti sulla salute pubblica, la pandemia ha implicato l'aprirsi di una nuova crisi economica dagli impatti particolarmente differenziati sia in termini geografici sia di categorie sociali (Sokol e Pataccini, 2020). Ciò che è apparso sin da subito evidente è che mentre il virus colpisce indiscriminatamente, la capacità di mitigare le sue conseguenze non è distribuita in modo equo – né tra i paesi né al loro interno – e risulta particolarmente compromessa dove le politiche di austerità hanno pesantemente influito sulla contrazione di diversi rami del settore pubblico e sui meccanismi di tutela sociale (Standring e Davies, 2020).

Questo vale in particolar modo per il nostro contesto nazionale, dove il confinamento nelle proprie abitazioni, l'home-working e la DAD, unitamente alle chiusure imposte di numerosi settori, hanno profondamente contribuito a inasprire le povertà e le disuguaglianze preesistenti (Filandri e Semi, 2020; Leonini, 2020; Schettino, 2020). Da un lato, in Italia, l'emergenza sanitaria si è inserita in una dinamica di crescente peggioramento delle condizioni di reddito, di ricchezza e di tutela delle classi sociali più svantaggiate (Albertini e Ballarino, 2019). Dall'altro, l'arresto di specifici ambiti di attività economica ha implicato notevoli perdite di occupazione nel lavoro a termine, influenzando negativamente sulle condizioni sociali dei meno garantiti (Istat, 2020a). Basti pensare che l'atteso ampliamento dei soggetti a rischio di povertà materiale registrato tra 2019 e 2020 ha prevalentemente coinvolto categorie già ritenute fragili quali i bambini e i giovani sotto i 34 anni, le donne, i cittadini stranieri, i lavoratori precari, a tempo determinato o part-time, nonché gli autonomi, i commercianti e le persone con bassi livelli di istruzione (Caritas, 2020)².

Direttamente legato a questo processo è l'incremento dei soggetti a rischio di povertà educativa. La stretta interazione presente in Italia tra la condizione socio-economica familiare e il successo – o l'insuccesso – scolastico fa infatti presupporre che si possa assistere ad un allargamento delle forme di deprivazione educativa e culturale dei soggetti in età scolare (Alivernini *et al.*, 2017; Nuzzaci *et al.*, 2020). Del resto, alcune indagini sembrano supportare questo scenario, evidenziando un aggravamento del rischio educativo tra i minori che si accompagna sia al peggioramento delle condizioni economiche delle famiglie sia ad altre forme di privazione riguardanti la chiusura delle scuole e l'impossibilità di accedere a occasioni extrascolastiche culturali e relazionali (Save the Children, 2020). Un panorama nel quale tendono a concretizzarsi i rischi di *learning loss* (Cooper, 2003) derivanti dall'assenza dell'am-

² Conseguenze, peraltro, che pur con curvature differenti si rilevano a livello globale, non solo in Italia (si veda, Rose-Redwood *et al.*, 2020).

biente scolastico e dalla trasformazione delle abitazioni in ambienti di apprendimento, specie per quanto riguarda quei soggetti inseriti in situazioni di maggiore disagio sociale (Engzell *et al.*, 2020; Van Lancker e Parolin, 2020).

Con lo spostamento del 'fare scuola' all'interno dello spazio domestico il tipico ruolo svolto dalle istituzioni scolastiche nel fronteggiare le disuguaglianze degli studenti e delle studentesse è stato necessariamente intaccato, rendendo le condizioni di vita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, ancor più influenti sul successo formativo. Se il confinamento e la DAD hanno fatto assumere alla casa una nuova centralità nel campo educativo e nei processi di formazione, il fatto di avere a disposizione adeguate risorse materiali per seguire le lezioni si somma alla ben nota importanza rivestita dalle risorse socio-culturali ed economiche familiari nel determinare le differenze di apprendimento (Cappellari, 2006; Parziale, 2016). Ciò porta l'attenzione su specifici fattori – come le condizioni abitative, il possesso di dotazioni tecnologiche, l'accesso a infrastrutture per la connessione digitale – oltre ai tipici elementi di background familiare solitamente considerati nella letteratura, che possono incidere sulla riuscita stessa dell'attività didattica svolta a distanza e sulla configurazione di nuove forme di esclusione.

Questa estensione del campo di osservazione necessita di confrontarsi anche con la dimensione geografica dei fenomeni. La situazione di parziale o totale privazione dalla scuola e dai suoi servizi in cui si innesta la DAD presenta impatti territoriali differenziati che si legano alla diseguale distribuzione spaziale dello svantaggio socio-economico, digitale e abitativo (Riccardi *et al.*, 2020). I divari tra territori di cui stiamo accennando, riguardanti anche le opportunità aggregate delle persone situate nei luoghi (Carrosio e Faccini, 2018), tracciano un'Italia di "pieni e di vuoti" (Cersosimo *et al.*, 2018) potenzialmente connessi alle principali criticità della DAD.

Il passaggio a questo metodo didattico da remoto va quindi preso in esame in rapporto a una situazione di contesto caratterizzata da marcate differenze territoriali, la cui estensione travalica i confini del campo strettamente economico. Da una parte, quelle riguardanti la dispersione scolastica e i livelli medi di apprendimento pre-pandemia (Morri, 2020), che disegnano una penisola a varie sfumature, solo parzialmente riconducibili al dualismo Nord-Sud o alla contrapposizione tra aree a maggiore e minore tasso di sviluppo economico e sociale. Dall'altra, i divari in termini di *digital divide* e condizioni abitative (Agcom, 2020; Istat, 2020c) che possono influire sulla promozione della DAD in specifiche aree, arrivando a rappresentare dei potenziali ostacoli di accesso ed efficacia delle lezioni online.

Sulla base di queste considerazioni, il presente contributo propone una valutazione del differente impatto della DAD sui territori durante la prima ondata della pandemia (primavera 2020), prendendo in considerazione indicatori di divario e criticità rilevate nel corso dell'indagine. L'intento è duplice: da un lato, quello di

verificare la sussistenza di relazioni tra alcune delle principali problematiche che interessano la DAD e una selezione di condizioni di svantaggio territoriale precedenti alla pandemia; dall'altro, quello di tracciare una geografia di queste criticità, individuando quali condizioni possano maggiormente influire nel delinearla. Nel rispondere a questi obiettivi, viene dapprima esaminata la partecipazione degli studenti per muoversi successivamente nei confronti delle difficoltà incontrate dagli insegnanti alla luce delle scelte organizzative operate dai propri istituti.

3. NOTE SUL METODO. – Lo studio effettuato si incentra sull'analisi di dati provenienti da *web-survey* e dati secondari ricavati da fonti statistiche. I primi derivano da un'indagine esplorativa condotta dagli autori tra aprile e maggio 2020 allo scopo di indagare le pratiche di DAD durante la fase di sospensione delle attività didattiche in presenza dovuta al *lockdown* nazionale. Il questionario, somministrato con metodo CAWI tramite social network, è stato compilato da oltre tremila insegnanti distribuiti in tutte le regioni italiane e operanti nelle scuole di ogni ordine e grado³. Questo metodo di somministrazione ha permesso di rilevare informazioni in un campione ampio ed eterogeneo, seppur non statisticamente rappresentativo della popolazione di riferimento a causa del processo di auto-selezione dei rispondenti che generalmente si accompagna a questo tipo di indagini (Gabbiadini *et al.*, 2011)⁴.

Lo strumento di rilevazione è stato articolato in 41 domande suddivise in quattro sezioni principali: i) profilo socio-demografico e lavorativo; ii) modalità di gestione della DAD da parte degli istituti e principali difficoltà riscontrate dal punto di vista individuale e relativamente agli studenti; iii) cambiamenti nelle modalità e nelle forme della didattica durante il periodo di confinamento nelle proprie abitazioni; iv) percezioni e opinioni personali in merito al quadro complessivo della DAD. Per le finalità di questo articolo saranno prevalentemente considerate le risposte fornite alle domande della seconda e della quarta sezione del questionario.

³ I 3.121 rispondenti considerati nell'analisi presentano un'età media di 51 anni e svolgono la professione di insegnante da mediamente 22 anni. Il 39,5% di questi insegna nella scuola secondaria di secondo grado, rivolgendo la propria attività a ragazzi e ragazze compresi di norma tra i 14 e i 19 anni. Il 39,4% del campione insegna nella scuola primaria e il 21,1% in quella secondaria inferiore, interfacciandosi rispettivamente con bambini e bambine tra i 6 e i 10 anni di età e con preadolescenti solitamente compresi tra gli 11 e i 13 anni. Dal punto di vista della distribuzione geografica il 35% dei rispondenti lavora in una scuola nel Nord-Ovest, il 13% nel Nord-Est, il 22% nel Centro, il 18% nel Sud e il 12% nelle Isole.

⁴ Relativamente alla consistenza del campione, va evidenziato che su base regionale le quote di rispondenti oscillano tra un minimo dello 0,2% e un massimo del 5,5% del personale docente in servizio nell'anno scolastico 2019/2020 a tempo indeterminato e determinato. In particolare: 0,2% – Veneto, Liguria, Friuli-Venezia-Giulia, Abruzzo, Molise, Basilicata e Calabria; 0,3% – Sicilia, Lombardia, Lazio, Emilia-Romagna, Puglia, Toscana, Campania; 0,4% – Trentino-Alto Adige, Umbria; 0,7% – Sardegna; 1% Piemonte, Marche; 5,5% – Valle d'Aosta.

I dati statistici presi in esame fanno invece riferimento a una pluralità di dimensioni delle disuguaglianze tra territori che si ritiene possano influire a livello aggregato sull'esercizio e sull'efficacia della DAD. Nello specifico, sono utilizzati indicatori riferiti alla dispersione scolastica esplicita e implicita e all'incidenza dei NEET⁵ per valutare la relazione tra alcuni elementi tipicamente associati al rischio educativo e le criticità rilevate. Sono inoltre selezionati degli indicatori di povertà e di disagio abitativo delle famiglie⁶ al fine di considerazione il rapporto tra condizioni materiali delle famiglie e criticità. Infine, allo scopo di comprendere il peso rivestito dal divario digitale, sono esaminati indicatori relativi al possesso di dotazioni tecnologiche, di accesso alla rete⁷ e di velocità di connessione da rete fissa⁸.

Sebbene nelle analisi dei divari territoriali si tendano a utilizzare scale di livello inter-municipale o provinciale, in questo lavoro si fa uso di unità di analisi incentrate sulle regioni. Tale scelta muove dall'opportunità di evitare eccessiva frammentazione e dalla necessità di usufruire di indicatori statistici che presentino il massimo grado di dettaglio a livello regionale. Vi è poi un'ulteriore motivazione legata alla distribuzione geografica dei rispondenti al questionario che vincola a una simile decisione. Trattandosi infatti di dati rilevati tramite *web-survey* non rappresentativa, pur essendo in presenza di un campione consistente e avendo adottato accorgimenti per il suo riequilibrio territoriale, la relativamente bassa numerosità di rispondenti in alcune province mina la possibilità di spingere l'analisi a questo livello.

Nonostante questo limite, la disponibilità dei dati permette di effettuare analisi a livello inter-scalare e intra-scalare. Da un lato, tramite comparazioni tra regioni, ripartizioni territoriali e quadro nazionale e, dall'altro, tramite raffronti tra le regioni stesse. A tali ambiti comparativi si aggiungono inoltre alcuni dati descrittivi su una serie di province selezionate, laddove la numerosità del campione lo permetta.

⁵ Basi dati Istat: Percentuale di giovani tra 18 e 24 anni che hanno solo la licenza media – Early School Leavers (2019); Competenza alfabetica media degli studenti in prove INVALSI (2018); Competenza numerica media degli studenti in prove INVALSI (2018); Percentuale di giovani tra 18 e 29 anni non occupati e non in istruzione e formazione – NEET (2018).

⁶ Basi dati Istat: Incidenza di povertà relativa familiare (2019); Percentuale di famiglie che arrivano a fine mese con difficoltà (2018); Percentuale di famiglie che non riescono a far fronte a spese impreviste (2018); Percentuale di famiglie che dichiarano di vivere in un'abitazione troppo piccola per le proprie esigenze (2019); Indice di affollamento delle abitazioni (2018); Percentuale di famiglie che dichiarano problemi di danneggiamento nelle proprie abitazioni (2018); Percentuale di famiglie che dichiarano problemi di umidità nelle proprie abitazioni (2018).

⁷ Basi dati Istat: Percentuale di famiglie che dichiarano di possedere un personal computer (2019); Percentuale di famiglie che dispongono di accesso internet da casa (2019).

⁸ Basi dati Agcom: Percentuale di famiglie non servite da rete fissa (2019); Percentuale di famiglie teoricamente servite con velocità di connessione compresa tra 0-2 Mbps e 2-30Mbps (2019).

4. PARTECIPAZIONE DEGLI STUDENTI E PRINCIPALI CRITICITÀ. – In Italia il 45% di bambini e ragazzi tra 6 e 17 anni corre il rischio di vivere una situazione di difficoltà nel seguire le lezioni online legata alla carenza di strumenti informatici in famiglia (Istat, 2020b). L'inadeguatezza delle dotazioni informatiche in possesso delle famiglie, così come le condizioni di sovraffollamento abitativo in cui versa il 41% dei minori, hanno sollevato numerose preoccupazioni relativamente alle disuguaglianze di apprendimento che possono verificarsi con la scuola a distanza. Su questo fronte, una delle principali preoccupazioni relative alla DAD è certamente legata alla partecipazione degli studenti alle lezioni e alle forme di esclusione a cui può relazionarsi. È stato infatti segnalato come durante il periodo del *lockdown* nazionale quote consistenti di bambini e ragazzi non abbiano usufruito della didattica svolta online (Agcom, 2020; Indire, 2020). Queste osservazioni sembrano trovare riscontro nei risultati della nostra indagine, all'interno dei quali i docenti rispondenti stimano in media come a livello nazionale non sia stato possibile coinvolgere il 7,7% degli studenti mentre il 10,3% abbia avuto una partecipazione irregolare (Tab. 1). Secondo i rispondenti, inoltre, il 21,8% degli studenti, pur partecipando regolarmente alle lezioni online, ha sperimentato specifiche difficoltà di apprendimento.

Le situazioni di mancata partecipazione risultano più marcate al Sud (10,1%), soprattutto in regioni quali Campania (11%) e Calabria (13,1%), mentre la partecipazione irregolare assume la più elevata magnitudo nelle Isole (13,8%) e in particolar modo in Sardegna (15%). Sommando le due variabili si riscontrano valori particolarmente elevati in Lombardia⁹, nel Lazio, nelle regioni del Sud – ad esclusione della Basilicata – e nelle Isole. Di converso, le regioni del Centro-Nord tendono a presentare dati meno elevati per entrambe le variabili, evidenziando una migliore tenuta percepita della partecipazione scolastica. Questa rappresentazione duale del territorio nazionale non trova tuttavia conferma nelle difficoltà di apprendimento sperimentate durante la DAD, che sembrano invece manifestarsi con maggiore intensità al Nord-Ovest (22,6%) e al Centro (22,6%), pur presentando specifiche polarizzazioni tra le regioni del Sud Italia (dove il valore medio di 18,8% trova un picco nel 24,6% nel Molise).

Gli insegnanti interpellati nell'indagine individuano in aspetti relativi al *digital divide* e alle condizioni delle famiglie i principali fattori che hanno influito negativamente sulla partecipazione degli studenti alla DAD. Considerando la media dei valori rilevati su una scala a 4 passi (1=per nulla; 4=moltissimo), emerge come dal punto di vista dei rispondenti abbiano particolarmente pesato sulla partecipazione le condizioni di background sociale e culturale sfavorevole (2,92) e la mancanza di una connessione internet – indipendentemente dalla sua configurazione – a cui appoggiarsi da casa (2,76).

⁹ Tale regione può rappresentare un caso particolare in considerazione della sua collocazione all'epicentro della prima ondata Covid-19.

Tab. 1 - Studenti per partecipazione media alla DAD (valori percentuali)¹⁰

	<i>Non è stato possibile contattare e coinvolgere</i>	<i>Non riesce a partecipare regolarmente</i>	<i>Pur partecipando regolarmente fatica ad apprendere</i>
Piemonte	7,3	10,7	22,9
Valle d'Aosta	3,7	6,3	21,7
Lombardia	8,7	9,5	22,9
Trentino-Alto Adige	5,6	11,3	23,7
Veneto	7,2	10,0	18,9
Friuli-Venezia Giulia	3,9	9,2	23,0
Liguria	4,9	7,7	18,2
Emilia-Romagna	7,3	9,1	23,0
Toscana	7,9	8,5	22,9
Umbria	1,8	4,7	22,2
Marche	6,6	8,0	21,8
Lazio	8,1	11,2	23,2
Abruzzo	9,1	8,5	22,1
Molise	8,9	11,7	24,6
Campania	11,0	10,3	18,2
Puglia	8,7	10,7	17,4
Basilicata	4,3	9,1	9,8
Calabria	13,1	13,5	24,7
Sicilia	6,4	12,7	20,3
Sardegna	9,4	15,0	24,5
Nord-Ovest	7,2	9,7	22,6
Nord-Est	6,6	9,8	21,8
Centro	7,2	9,1	22,6
Sud	10,1	10,6	18,8
Isole	7,8	13,8	22,4
Italia	7,7	10,4	21,8
N	2.501	2.515	2.489

Fonte: elaborazione degli autori su dati *web-survey*.

¹⁰ Domanda B4: In base alla sua esperienza diretta, in media quale percentuale dei suoi studenti... a) non è stato possibile contattare e coinvolgere nella didattica a distanza; b) non riesce a partecipare regolarmente alla didattica a distanza; c) pur partecipando regolarmente alla didattica a distanza, fatica ad apprendere.

Attraverso l'analisi bivariata è possibile notare come tra la mancata partecipazione e quella irregolare che si registra nelle regioni intercorra una marcata correlazione positiva (0,670), mentre le correlazioni tra chi fatica ad apprendere e le precedenti due variabili risultano meno significative (rispettivamente 0,261 e 0,233). Ciò induce a pensare che le prime due variabili possano legarsi a fattori parzialmente differenti rispetto a quelli relazionati alla terza.

D'altronde, come illustrato nella Tabella 2, la partecipazione mancata e quella irregolare mostrano correlazioni del medesimo segno e di simile intensità per quanto riguarda la maggior parte degli indicatori di divario territoriale selezionati. In particolare, i problemi relativi al coinvolgimento degli studenti si associano positivamente alla dispersione scolastica esplicita, alla consistenza dei NEET, al disagio economico e abitativo delle famiglie e in modo negativo alle competenze medie degli studenti (indicatore indiretto di dispersione scolastica implicita), al possesso di PC e di accesso alla rete internet da casa, nonché alla quota di famiglie

Tab. 2 - Coefficienti di correlazione tra variabili di divario territoriale e variabili relative alla partecipazione degli studenti

	<i>Non è stato possibile contattare e coinvolgere</i>	<i>Non riesce a partecipare regolarmente</i>	<i>Pur partecipando regolarmente fatica ad apprendere</i>
Early School Leavers	0,459*	0,577**	-0,064
NEET	0,518*	0,546*	-0,219
Competenze alfabetiche studenti	-0,578**	-0,582**	0,075
Competenze numeriche studenti	-0,556*	-0,586**	0,074
Povert� relativa familiare	0,525*	0,473*	-0,313
Famiglie difficolt� spese impreviste	0,497*	0,706**	-0,155
Indice di affollamento abitativo	0,336	0,112	-0,496*
Abitazione danneggiata	0,479*	0,509*	0,170
Abitazione umida	0,493*	0,613**	0,134
Famiglie che possiedono PC	-0,343	-0,370	0,355
Famiglie con accesso internet da casa	-0,347	-0,353	0,325
Famiglie servite con velocit� 0-2Mbps	-0,374	-0,559	0,366
Famiglie servite con velocit� 2-30Mbps	-0,271	-0,151	0,390

Sono state selezionate le variabili di divario territoriale che presentano almeno un incrocio con coefficiente di correlazione $>0,300$ o $<-0,300$.

* La correlazione   significativa a livello 0,05 (a due code).

** La correlazione   significativa a livello 0,01 (a due code).

teoricamente servite con scarsa velocità di connessione da rete fissa. Specularmente, l'incidenza di quanti manifestano problemi di apprendimento pur partecipando in maniera regolare alla DAD evidenzia correlazioni negative con la povertà relativa familiare e l'affollamento abitativo e correlazioni positive con il possesso di PC, l'accesso alla rete internet da casa e la quota di famiglie teoricamente servite con connessione di rete fissa inferiore a 2Mbps e 30Mbps.

Simili riscontri pongono in risalto come l'assenza e l'irregolarità della partecipazione si possano relazionare ai fattori di rischio educativo dei territori, al disagio economico e abitativo, alla disponibilità di dotazioni tecnologiche e di accesso internet da casa, ma non altrettanto alla velocità della rete fissa che si presume sia a disposizione nelle case degli studenti. Fatto che potrebbe spiegarsi sia con la relativamente bassa velocità di connessione di cui si necessita per usufruire delle principali piattaforme su cui è stata erogata la DAD, sia con il plausibile utilizzo da parte degli studenti di forme di accesso alla rete alternative a quelle da rete fissa, laddove accessibili. La bassa velocità di connessione da rete fissa, unitamente a specifiche difficoltà riscontrate dagli insegnanti nell'esercizio della scuola a distanza¹¹, sembra piuttosto associarsi alla manifestazione territoriale delle difficoltà di apprendimento, avvalorando l'ipotesi che possa rappresentare un ostacolo alla piena efficacia della DAD piuttosto che una diffusa barriera di accesso.

Tali considerazioni, valide a uno sguardo complessivo sulle regioni e sugli indicatori selezionati, necessitano tuttavia di alcune precisazioni. In primo luogo, sembra opportuno sottolineare che gli indicatori di disagio educativo, economico e abitativo possono relazionarsi in modo specifico alle problematiche considerate a seconda dei contesti presi in esame. Ad esempio, mentre in Campania l'elevato indice di affollamento abitativo regionale (3,4) può certamente rappresentare un fattore di primo piano per quanto riguarda i problemi di partecipazione degli studenti, non può dirsi lo stesso per la Sardegna (2,4), dove questo indicatore assume i valori più bassi a livello nazionale. Allo stesso modo, se in Sicilia le ridotte percentuali di famiglie che possiedono PC (55,7%) e connessione internet da casa (69,4%) possono costituire dei fattori di rilievo nel limitare la partecipazione degli studenti, è difficile ipotizzare che questi indicatori possano aver rivestito lo stesso peso nel Lazio, dove assumono valori tra i più elevati a livello nazionale (rispettivamente 70,8% e 80,5%).

In secondo luogo, guardando ai considerevoli problemi di partecipazione rilevati in Sardegna, Calabria, Campania e Molise è plausibile supporre che il basso livello di infrastrutturazione digitale di queste regioni (EY Italy, 2020) possa aver giocato un ruolo di primo piano in tutte e tre le problematiche prese in esame e non solo

¹¹ In particolar modo le problematiche vissute dagli insegnanti rispetto alla gestione dei compiti loro assegnati (0,501), al collegamento in videoconferenza (0,643) e alla valutazione degli apprendimenti (0,540). Tali aspetti sono approfonditi nella sezione successiva.

sulle difficoltà di apprendimento sperimentate dagli studenti. Ciò pone in evidenza come una piena considerazione del divario digitale dei territori necessiti di ulteriori elementi riferiti alla copertura e alla disponibilità di tecnologie da integrare alla semplice velocità di connessione da rete fissa che è stata utilizzata in questa analisi.

Vi è poi da tenere presente il problema della scala, che pone in risalto come all'interno dei singoli aggregati regionali si possano riscontrare differenti situazioni di partecipazione mancata e irregolare. A fronte di una media nazionale del 18,1%, la somma di queste due variabili presenta i più elevati picchi nelle province di Catanzaro (38,4%), Foggia (35,8%), Brindisi (33,6%), Venezia (31,8%), Cagliari (28,6%), Oristano (26,2%) e Vercelli (25,4%). Dunque, non solo nel meridione ma anche in regioni settentrionali caratterizzate da performance relativamente migliori. All'interno della stessa regione si possono inoltre verificare importanti polarizzazioni. In Puglia, infatti, i dati relativi alle province di Barletta-Andria-Trani (7,1%), Taranto (10,7%) e Bari (13,8%) riportano situazioni piuttosto diverse da quelle di Foggia (35,8%) e Brindisi (33,6%).

Sebbene gli indicatori di disagio educativo, economico e abitativo, nonché la carenza di dispositivi informatici e di connessione da casa, costituiscano degli importanti elementi a cui guardare per comprendere i problemi di partecipazione alla DAD, altri fattori potrebbero aver influito in tal senso. Vale quindi la pena far notare che la dimensione dei singoli istituti scolastici esprime significative correlazioni positive con la percentuale di studenti non contattabili (0,508) e la percentuale di quanti sono caratterizzati da partecipazione irregolare (0,378). In sostanza, al crescere del numero di studenti presenti negli istituti delle singole regioni si tenderebbe a riscontrare un più intenso problema di partecipazione alle lezioni online, specie in quei contesti dove gli indicatori di divario territoriale segnalano situazioni più critiche. Inoltre, anche l'età media dei docenti si associa positivamente con la mancata partecipazione degli studenti (0,351) e la partecipazione irregolare (0,243), così come mostrano anche le difficoltà personali degli insegnanti a collegarsi in videoconferenza (rispettivamente 0,581 e 0,418). Questi riscontri sembrerebbero confermare la presenza di una relazione tra l'anzianità del personale docente presente sui territori, alcune delle problematiche a cui questo è andato incontro nell'approccio con la DAD e le questioni relative alla partecipazione degli studenti. Sarebbe tuttavia semplicistico individuare nell'età degli insegnanti un fattore in grado di sintetizzare il complesso nesso di cause che concorrono a definire l'efficacia della DAD, specie in considerazione del fatto che non sussiste una relazione lineare tra l'anzianità del personale docente, la confidenza con le nuove tecnologie e la qualità dell'insegnamento a distanza. I risultati qui esposti forniscono piuttosto indicazioni su alcuni elementi che potrebbero aver pesato sulla partecipazione degli studenti in un particolare momento storico (primavera 2020) caratterizzato da forti trasformazioni sociali che si sono riverberate in vario modo nella didattica.

5. DIFFICOLTÀ E SODDISFAZIONE DEGLI INSEGNANTI TRA SCELTE ORGANIZZATIVE E APPRENDIMENTO DEGLI STUDENTI. – L'indagine ha permesso di rilevare ulteriori aspetti di criticità della DAD che riguardano direttamente il lavoro svolto dai docenti. In questa sezione poniamo attenzione alle difficoltà vissute gli insegnanti nel rapporto con la scuola svolta a distanza e ai loro livelli di soddisfazione, individuando le relazioni tra questi elementi, gli aspetti organizzativi dei singoli istituti e le problematiche di apprendimento degli studenti.

È indubbio che l'implementazione forzata della DAD abbia portato numerose trasformazioni nella professione dell'insegnante e, nella sua repentinità, sia stata accompagnata da complicazioni. Il problema più diffuso che riportano i rispondenti alla *web-survey* è certamente rappresentato dalla valutazione degli apprendimenti. Più di cinque intervistati su dieci esprimono infatti difficoltà su questo aspetto (58,1%), mentre quattro su dieci (40,1%) segnalano una scarsa efficacia della scuola a distanza per i limiti che pone nel riuscire a garantire un contatto con gli studenti. È interessante notare come alcuni aspetti tecnici risultino particolarmente sentiti: quasi un insegnante su tre (31,0%) evidenzia una mancanza di formazione specifica per la DAD e uno su quattro (25,4%) sottolinea problemi relativi alla velocità della propria connessione. A queste difficoltà se ne affiancano di ulteriori, relative alla gestione dei compiti assegnati dagli istituti (22,3%), alle situazioni di ansia dovute alla propria impreparazione nel gestire la situazione (19,4%) e al difficoltoso uso degli strumenti propri della DAD (18,4%). Inoltre, circa un rispondente su dieci pone in risalto difficoltà personali relative al collegamento per le videoconferenze (14,8%) e alla preparazione delle lezioni (10,6%), alla scarsa conoscenza tecnologica (12%), nonché alla mancanza di strumentazione adeguata (13,8%), di supporto da parte di persone esperte (12,8%) e di connessione (9,1%).

Concentrando l'attenzione su una selezione delle principali difficoltà rilevate (Tab. 3) si nota sin da subito una distribuzione tra le regioni piuttosto disomogenea che si relaziona solo parzialmente agli elementi di divario territoriale. A esclusione della lentezza di connessione, che trova correlazione con la percentuale di famiglie teoricamente servite con connessione da rete fissa tra 0-2Mbps (0,384) e 2-30Mbps (0,589), le altre problematiche riportate dagli insegnanti in tabella 3 – così come quelle escluse in questa sede per mere ragioni di spazio – non sembrano direttamente associabili agli indicatori selezionati. È invece interessante osservare come possa presentarsi un legame con i caratteri organizzativi e le scelte operate dagli istituti.

La quota di chi non ha riscontrato difficoltà nell'esercizio della DAD assume correlazioni positive con la presenza territoriale degli animatori digitali nelle scuole (0,366) e con le situazioni in cui le decisioni da attuare nella situazione di emergenza sono state prese in carico dal team digitale della scuola (0,436). La medesima variabile mostra correlazioni di segno opposto laddove è più elevata la quota di

Tab. 3 - Difficoltà degli insegnanti nel rapporto con la DAD (valori percentuali, modalità sì)

	<i>Nessuna</i>	<i>Lentezza connessione</i>	<i>Compiti assegnati</i>	<i>Collegarsi video conferenza</i>	<i>Uso strumenti DAD</i>	<i>Situazioni di ansia</i>
Piemonte	11,6	26,2	20,0	16,9	20,5	17,9
Valle d'Aosta	6,7	39,4	26,0	12,5	13,5	15,4
Lombardia	12,5	18,7	25,6	14,8	19,3	20,3
Trentino-Alto Adige	10,0	28,6	18,6	10,0	28,6	27,1
Veneto	10,5	28,1	26,3	10,5	14,9	18,4
Friuli-Venezia Giulia	2,9	17,6	26,5	8,8	29,4	29,4
Liguria	15,4	23,1	20,5	5,1	17,9	23,1
Emilia-Romagna	17,3	28,6	29,3	12,8	19,5	26,3
Toscana	11,8	29,4	25,7	16,9	27,2	24,3
Umbria	30,3	24,2	9,1	9,1	18,2	18,2
Marche	12,9	27,0	20,2	15,7	15,7	15,2
Lazio	13,6	26,1	21,6	14,1	18,1	21,1
Abruzzo	16,7	19,4	8,3	13,9	8,3	19,4
Molise	12,5	25,0	37,5	25,0	25,0	12,5
Campania	19,4	24,8	20,3	18,0	17,6	17,6
Puglia	22,0	17,0	19,1	12,1	10,6	11,3
Basilicata	23,5	11,8	5,9	0,0	23,5	17,6
Calabria	28,6	21,4	17,9	14,3	23,2	21,4
Sicilia	17,3	25,0	22,6	16,7	16,1	21,4
Sardegna	11,5	30,6	27,4	17,2	14,6	18,5
Nord-Ovest	11,5	25,1	22,6	15,2	19,2	18,7
Nord-Est	12,3	27,4	25,9	11,1	20,8	24,2
Centro	13,9	27,1	21,4	15,0	19,6	19,8
Sud	21,0	21,3	18,5	15,0	15,8	16,3
Isole	14,5	27,7	24,9	16,9	15,4	20,0
Italia	14,2	25,4	22,3	14,8	18,4	19,4
N	2.624	2.624	2.624	2.624	2.624	2.624

istituti in cui nessuno si è fatto carico delle scelte operative (-0,407) o dove queste siano state principalmente demandate alla funzione strumentale delle tecnologie (-0,570) e al dirigente scolastico (-0,273).

Questo ci porta a considerare il ruolo delle scelte e delle caratteristiche organizzative delle singole scuole rispetto alle difficoltà vissute dagli insegnanti. In merito a questo aspetto, si rinviene come i problemi nella gestione dei compiti assegnati tendano a risultare minori nelle regioni in cui è più elevata la presenza degli animatori digitali (-0,367) e dove questi (-0,309) o il team digitale (-0,537) si sono fatti maggiormente carico delle decisioni. Analogamente, anche le altre difficoltà mostrano correlazioni negative con la presenza e l'assunzione delle scelte da parte degli animatori e dei team digitali. Sembrerebbero invece acuirsi dove le decisioni sono state prese più in solitaria dai dirigenti scolastici o dal collegio docenti. Eccezione a queste tendenze è costituita dalle situazioni di ansia provate dagli insegnanti che, pur apparendo più elevate nei contesti in cui nessuno si è fatto carico delle decisioni operative (0,457), parrebbero diminuire dove queste sono state assunte dal collegio docenti (-0,454), plausibilmente a causa della sicurezza che un tale organo è in grado di trasmettere.

Un ulteriore aspetto su cui focalizzarsi è rappresentato dalla soddisfazione degli insegnanti rispetto alla DAD. A livello nazionale, su una scala a 5 punti in cui è stato chiesto ai rispondenti quanto si ritenessero soddisfatti della propria esperienza (1=per nulla; 5=moltissimo), si rileva un valore medio di 3,12. In un contesto di rispondenti che nel complesso si ritengono abbastanza soddisfatti, il dato raggiunge il suo massimo al Nord-Ovest (3,18) e il suo minimo in corrispondenza delle Isole (2,99), con le restanti ripartizioni che si collocano attorno al valore medio nazionale ($\pm 0,2$). La soddisfazione è tendenzialmente maggiore dove più è elevata la quantità di attività didattiche, normalmente previste in presenza, che sono state garantite con la DAD (0,456) e nei territori in cui le difficoltà personali degli insegnanti appaiono più contenute, mentre la medesima variabile non sembra trovare associazioni significative con gli indicatori di divario territoriale. Sussiste inoltre una correlazione negativa tra la soddisfazione dei docenti e la quota di studenti che pur partecipando regolarmente alle lezioni online fanno fatica ad apprendere (-0,592). Le difficoltà di apprendimento, d'altronde, si correlano positivamente con tutte le difficoltà riportate dagli insegnanti e sembrano diminuire all'aumentare di quanti dichiarano di non aver riportato alcuna criticità nell'esercizio della DAD (-0,312). Inoltre, le stesse sembrerebbero crescere laddove le decisioni operative sono state prese maggiormente in solitaria dai dirigenti scolastici (0,432) e, al contrario, diminuire in presenza di animatori digitali nelle scuole (-0,470).

La vista territoriale dei problemi di apprendimento tra gli studenti che partecipano regolarmente alla DAD (Fig. 1) riporta una distribuzione piuttosto diversa da quella dei deficit di partecipazione (Tab. 1), mostrando ulteriormente come gli indicatori di divario territoriale possano rappresentare una spiegazione soltanto parziale – se non incompleta – del fenomeno. I dati e la cartografia ci portano infatti a constatare come la consistenza degli studenti che fanno fatica ad apprendere pos-

sa legarsi in particolar modo alle difficoltà vissute dagli insegnanti e queste, a loro volta, alle scelte e alle caratteristiche organizzative degli istituti di appartenenza. Tutti aspetti che possono rivestire pesi specifici tra i cicli di istruzione e gli ordini di scuola, differenziati tanto per competenze e obiettivi formativi quanto in molte occasioni per dimensioni e organizzazione¹².

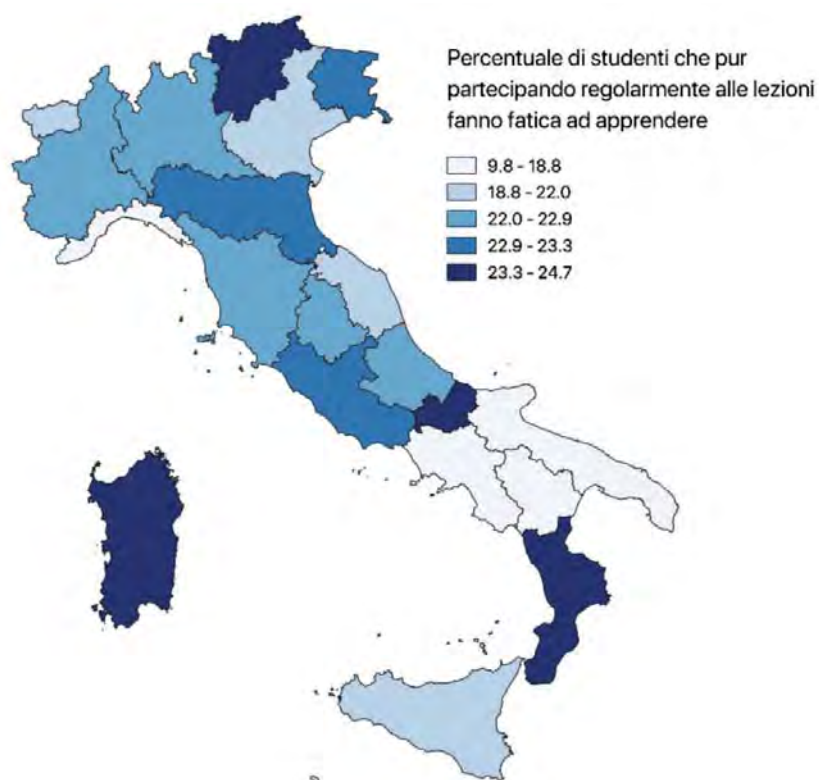


Fig. 1 - Rappresentazione delle difficoltà di apprendimento tra chi partecipa regolarmente alla DAD

Simili considerazioni sulle problematiche di apprendimento durante la DAD non eliminano tuttavia l'eventualità che si possano produrre effetti cumulativi tra le difficoltà degli insegnanti, gli aspetti organizzativi e le disuguaglianze territoriali. In effetti, in province come Catanzaro (33,4%), Reggio Calabria (28,9%) e Agrigento (28,5%), dove le difficoltà di apprendimento risultano tra le più elevate in Italia, è plausibile aspettarsi un certo grado di interdipendenza tra gli indicatori

¹² Le finalità di questo contributo e gli strumenti utilizzati non hanno tuttavia permesso di raggiungere un simile livello di dettaglio analitico. La necessità di fornire una rappresentazione territoriale dei fenomeni a scala regionale, unitamente alla consistenza del campione in alcune regioni, ha posto limiti rispetto alla possibilità di indagare simili tematiche sulla base di una numerosità adeguata di rispondenti.

di divario socio-economico e le difficoltà rilevate nel corso dell'indagine, così come in Sardegna e in Molise la carenza di infrastrutture digitali potrebbe aver esercitato un ruolo importante nel fenomeno osservato. I ben noti divari tra territori, del resto, possono trovare amplificazione nelle scelte organizzative operate – in autonomia e spesso in solitudine – dai diversi istituti scolastici, rafforzando a loro volta le diseguaglianze esistenti.

6. CONCLUSIONI. – In questo lavoro abbiamo focalizzato l'attenzione su alcune delle principali criticità connesse all'implementazione forzata della DAD durante la prima ondata Covid-19 in Italia. Lo sguardo si è particolarmente concentrato sui livelli di partecipazione alle lezioni online e le problematiche di apprendimento degli studenti, nonché sulle principali difficoltà riscontrate dagli insegnanti e il loro grado di soddisfazione alla luce delle scelte e degli aspetti organizzativi degli istituti scolastici. L'analisi si è basata sull'integrazione tra dati rilevati dagli autori e indicatori di divario territoriale e ha permesso di tracciare una geografia delle criticità menzionate, individuando sia le loro differenziazioni territoriali sia alcuni elementi a cui possono risultare associate.

Un limite del presente lavoro è certamente rappresentato dall'aver considerato la DAD principalmente dal punto di vista dei docenti, senza indagare la sua efficacia in relazione alle conoscenze e alle competenze pregresse dei discenti. La scelta di aver rivolto lo strumento di rilevazione esclusivamente al corpo docente e la mancata disponibilità di informazioni statistiche territoriali adeguate ad approfondire simili aspetti hanno inevitabilmente pesato su questo fronte. Altro limite è inoltre costituito dall'aver assegnato priorità alla rappresentazione territoriale dei fenomeni a scala regionale, senza effettuare carotaggi a livello provinciale o distinzioni tra cicli di istruzione e ordini di scuola.

Nonostante queste lacune, connesse tanto ai vincoli metodologici quanto alla natura esplorativa di un simile lavoro, l'analisi qui condotta ha permesso di individuare come in base ai dati raccolti la partecipazione mancata e quella irregolare si presentino con maggiore intensità al Centro-Sud, in particolare in Molise, Campania, Calabria e Sardegna. Tra i principali risultati esposti nell'articolo riveste un ruolo particolarmente significativo l'associazione tra la bassa partecipazione alla DAD da parte degli studenti, la mancanza di una connessione internet a casa e lo scarso possesso di dotazioni tecnologiche da parte delle famiglie. Emerge inoltre come nei contesti contraddistinti da maggiori condizioni di disagio educativo, economico e abitativo si possano registrare più elevate criticità di partecipazione che assumono peraltro magnitudo crescente all'aumentare di dimensione dell'istituto scolastico di appartenenza.

Le problematiche di apprendimento degli studenti che frequentano regolarmente le lezioni online mostrano invece limitate relazioni con gli aspetti di divario territo-

riale selezionati e si associano maggiormente alla velocità di connessione, alle difficoltà vissute dagli insegnanti nell'esercizio della DAD e alle scelte e caratteristiche organizzative degli istituti. Tra gli aspetti più rilevanti va sottolineato come le difficoltà di apprendimento, così come le difficoltà incontrate dagli insegnanti, appaiano più sentite nei contesti in cui le scuole sono caratterizzate da un basso grado di digitalizzazione e le decisioni operative sono state maggiormente prese a livello verticistico dai dirigenti. La distribuzione spaziale del fenomeno che ne consegue potrebbe quindi risultare particolarmente legata alle caratteristiche degli istituti scolastici e alle decisioni che hanno operato nel far fronte alla situazione di emergenza.

L'assenza di un quadro nazionale chiaro e condiviso entro cui operare simili scelte ha necessariamente comportato un forte livello di frammentazione degli interventi e delle loro modalità di implementazione. Ciò ha condotto all'adozione di metodi e modelli diversi tra i singoli istituti che possono aver esercitato effetti non omogenei sui territori, rischiando di esacerbare situazioni già problematiche. I divari territoriali potrebbero quindi cumularsi agli impatti dovuti a questa situazione, trovando amplificazione nelle scelte operative dei singoli istituti.

I risultati di questo lavoro riconfermano, da un lato, la necessità di una strategia di governo e ricomposizione delle fratture territoriali presenti nel Paese e, dall'altro, l'opportunità di costruire un quadro di riferimento condiviso dagli istituti che possa fungere da traccia nell'assunzione delle scelte operative. I meccanismi sociali 'spontanei', infatti, amplificati dall'emergenza, pur in assenza di una relazione strettamente causale corrono il rischio di condurre al rafforzamento delle disuguaglianze educative, specialmente in quei contesti territoriali caratterizzati da una forte incidenza di problematiche sociali ed economiche.

Futuri studi condotti a scale più dettagliate potrebbero certamente contribuire ad ampliare la conoscenza dei fenomeni affrontati in queste righe. In particolare, si ipotizzano margini di proficuo approfondimento relativamente al tema dei divari digitali, nonché rispetto a micro-geografie del domestico che si addentrino nelle relazioni tra didattica a distanza e condizioni di background familiare e abitativo.

Bibliografia

- Agcom (2020). *Relazione annuale 2020 sull'attività svolta e sui programmi di lavoro 2020*. Allegato *Le comunicazioni 2020 – L'impatto del coronavirus nei settori regolati*. www.agcom.it/documents/10179/19267334/Allegato+6-7-2020+1594044962316/36cae229-dcac-4468-9623-46aabd47964f?version=1.0
- Albertini M. e Ballarino G. (2019). Reddito, ricchezza e classi sociali. Venticinque anni di disuguaglianze in Italia, 1991-2016. *Stato e mercato*, 39(1): 69-94. DOI: 10.1425/93582
- Alivernini F., Manganelli S. e Lucidi F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale.

- Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15): 21-52.
DOI: 10.7358/ecps-2017-015-aliv
- Argentin G., Barbieri G., Falzetti P., Pavolini E. e Ricci R. (2017). I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche. *Politiche Sociali, Social Policies*, 4(1): 7-28. DOI: 10.7389/86410
- Brandolini A. e Saraceno C. (2007). *Povert  e benessere. Una geografia delle disuguaglianze in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cappellari L. (2006). Background familiare, scelte formative e transizione scuola-universit . In: Ballarino G. e Checchi D., a cura di, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Carbone D., Dagnes J., Barberis E. e Bazzoli N. (2021). Insegnare durante l'emergenza Covid-19. La didattica a distanza nella fase di lockdown. In: Maturo A., Favretto A.R. e Tomelleri S., a cura di, *L'impatto sociale del Covid-19*. Milano: FrancoAngeli.
- Caritas (2020). *Gli anticorpi della solidariet . Rapporto 2020 su povert  ed esclusione sociale in Italia*. [s2ew.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2020/Report_CaritasITA_2020.pdf](https://www.caritasitaliana.it/materiali/Rapporto_Caritas_2020/Report_CaritasITA_2020.pdf).
- Carrosio G. e Faccini A. (2018). Le mappe della cittadinanza nelle aree interne. In: De Rossi A., a cura di, *Riabitare l'Italia: le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.
- Cersosimo D., Ferrara A.R. e Nistic  R. (2018). L'Italia dei pieni e dei vuoti. In: De Rossi A., a cura di, *Riabitare l'Italia: le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.
- Id. e Nistic  R. (2013). Un paese diseguale: il divario civile in Italia. *Stato e mercato*, 24(2): 265-300. DOI: 10.1425/74215
- Chiusaroli D. (2020). L'impatto dell'emergenza sanitaria sul processo di inclusione di alunni stranieri con disabilit . *Educazione interculturale*, 18(2): 139-153. DOI: 10.6092/issn.2420-8175/11768
- Cooper H.M. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Engzell P., Frey A. e Verhagen M.D. (2020). *Learning Inequality During the Covid-19 Pandemic*. Center for Open Science. DOI: 10.31235/osf.io/ve4z7
- EY Italy (2020). Digital Infrastructure Index. Le infrastrutture digitali per il rilancio delle filiere produttive italiane. assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/it_it/news/2021/january/ey_digita-infrastructure-index_dic2020.pdf.
- Filandri M. e Semi G. (2020). Una casa basta. Considerazioni sull'abitare dopo l'emergenza. *Il Mulino, Rivista bimestrale di cultura e di politica*, 4/2020: 647-654. DOI: 10.1402/98057
- Forges Davanzati G. (2020). Gli effetti perversi della moderazione salariale e la proposta di stato innovatore di prima istanza. *Liber-O. Collana Didattica Open Access dell'Universit  del Salento*, 1: 103-112.
- Gabbiadini A., Mari S. e Volpato C. (2011). Internet come strumento di ricerca. Linee guida per la creazione di web survey. *Psicologia sociale*, 6(2): 237-258. DOI: 10.1482/35134
- Giovannella C., Passarelli M. e Persico D. (2020). Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective. *Interaction Design and Architecture (s) Journal (IxDeA)*, 45: 264-286.

- Indire (2020). *Pratiche didattiche durante il lockdown. Indagine tra i docenti italiani*. www.indire.it/wp-content/uploads/2020/07/Pratiche-didattiche-durante-il-lockdown-Report-2.pdf.
- Istat (2020a). Ottobre 2020. Occupati e disoccupati. www.istat.it/it/files//2020/12/CS_Occupati-e-disoccupati_OTTOBRE_2020.pdf.
- Id. (2020b). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*. www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf.
- Id. (2020c). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf.
- Izzo D. e Ciurnelli B. (2020). L'impatto della pandemia sulla didattica: percezioni, azioni e reazioni dal mondo della scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 26-43. DOI: 10.19241/lll.v16i36.535
- Lanzani A. e Curci F. (2018). Le Italie in contrazione, tra crisi e opportunità. In: De Rossi A., a cura di, *Riabitare l'Italia: le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.
- Leonini L. (2020). Vite diseguali nella pandemia. *Polis. Ricerche e studi su società e politica*, 34(2): 181-190. DOI: 10.1424/97363
- Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 3-25. DOI: 10.19241/lll.v16i36.551
- Matthewman S. and Huppertz K. (2020). A sociology of Covid-19. *Journal of Sociology*, 56(4): 675-683. DOI: 10.1177/1440783320939416
- Morri R. (2020). Lo spazio dell'assenza: Geografia e didattica a distanza di massa. *Documenti geografici*, 0(1): 199-218. DOI: 10.19246/DOCUGEO2281-7549/202001_12
- Nuzzaci A., Minello R., Di Genova N. e Madia S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36): 76-92. DOI: 10.19241/lll.v16i36.537
- Parziale F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Piras M. (2020). La scuola italiana nell'emergenza: le incertezze della didattica a distanza. *Il Mulino, Rivista bimestrale di cultura e di politica*, 69(2), 250-257. DOI: 10.1402/96713
- Pitzalis S. (2016). *Politiche del disastro. Poteri e contropoteri nel terremoto emiliano*. Verona: Ombre Corte.
- Puccetti E.C. e Luperini V.L. (2020). Quale scuola dopo la pandemia? *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 93-102. DOI: 10.19241/lll.v16i36.536
- Ranieri M., Gaggioli C. e Borgesì M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15: 1-20. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079
- Riccardi V., Donno S. e Bagnarol C. (2020). Territorial inequalities and educational poverty in the Covid-19 emergency: a study on Italian families and the need to "doing school but not at school". *Q-times*, XII, 4: 379-395.

- Rocchi F. (2020). Lasciare la scuola anzitempo: le possibili conseguenze del Covid sulla dispersione scolastica. *Il Mulino, Rivista bimestrale di cultura e di politica*, 69(4): 655-661. DOI: 10.1402/98058
- Rose-Redwood R., Kitchin R., Apostolopoulou E., Rickards L., Blackman T., Crampton J., Rossi U. and Buckley M. (2020). Geographies of the COVID-19 pandemic. *Dialogues in Human Geography*, 10(2): 97-106. DOI: 10.1177/2043820620936050
- Saitta P. (2015). Eventi complessi: introduzione a una sociologia dei disastri. In: Pietro Saitta, a cura di, *Fukushima, Concordia e altre macerie: vita quotidiana, resistenza e gestione del disastro*. Firenze: Editpress.
- Save the Children (2020). *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf.
- Schettino F. (2020). Crisi del capitalismo e pandemia: Gli effetti su disuguaglianze e povertà. In: Ciattini A. e Pirrone M.A., a cura di, *Pandemia nel capitalismo del XXI secolo*. Varazze: PM Edizioni.
- Sokol M. and Pataccini L. (2020), Winners and losers in coronavirus times: Financialisation, financial chains and emerging economic geographies of the Covid-19 pandemic. *Tijds. voor econ. en Soc. Geog.*, 111: 401-415. DOI: 10.1111/tesg.12433
- Standring A. and Davies J. (2020). From crisis to catastrophe: The death and viral legacies of austere neoliberalism in Europe? *Dialogues in Human Geography*, 10(2): 146-149. DOI: 10.1177/2043820620934270
- Van Lancker W. and Parolin Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5): 243-244. DOI: 10.1016/S2468-2667(20)30084-0
- Vicarelli G. e Giarelli G. (2021). *Libro Bianco. Il Servizio Sanitario Nazionale e la pandemia da Covid-19. Problemi e proposte*. Milano: FrancoAngeli.

Piemonte	NO	10,8	17,7	204,5	206,4	7,5	33	35,6	11,1	2,5	5,2	7,1	65	73,5	5,2	2,6	34,6
Val. d'Aosta	NO	14,3	16,1	209,4	208,2	4,2	52,3	24,5	11,6	2,4	6,5	-	67,3	77,4	5,9	4,4	61,1
Lombardia	NO	11,5	15,1	209,4	212,5	6	23,3	28	11,8	2,5	5,5	6,6	72,7	79	2,8	1,6	30,9
Liguria	NO	10,1	20,1	201,6	202,5	9,2	20,1	34,4	11,9	2,6	5,2	9,4	64,3	75,9	3,5	2,9	51,1
Trent.-AA	NE	9,3	12,6	210,9	213,3	4,8	25,1	31,8	9,6	2,6	10,6	12,2	72,7	81,1	6,8	2,7	36,1
Veneto	NE	8,4	14,8	209,8	214	10,3	18,5	30,7	10,6	2,4	6,5	10,2	71	80,6	4,3	2,6	32,9
Friuli-VG	NE	8,6	14,5	208,5	212,9	5,3	26,4	32,2	9,7	2,2	7,2	8,2	69,9	78,7	7,5	1,7	19,1
E-R	NE	11,3	15,4	203,9	208,3	4,2	18,2	31,2	11,2	2,5	5	10,4	69	79	6,0	2,3	23,6
Toscana	C	10,4	16,2	196,1	199	5,8	17,3	24,1	11,4	2,5	4,5	7,2	67,4	77,4	5,5	1,5	24,4
Umbria	C	9,5	19	202,4	203,8	8,9	19,6	26,3	10,2	2,4	4,9	8,4	67,4	77,4	12,0	4,0	29,5
Marche	C	8,7	16,7	201,3	204,8	9,5	16,8	22,1	11,2	2,6	6,9	9,2	68,6	76,7	7,7	4,1	36,6
Lazio	C	12	22,4	196,5	194,8	7,5	38,4	28,6	14,9	2,6	17,8	15,7	70,8	80,5	4,3	1,8	20,0
Abruzzo	S	9,8	20,7	195,8	195,4	15,5	36,6	44,6	7,8	2,5	9,4	13,3	68,6	76,1	12,8	3,8	36,7
Molise	S	11	26,5	195,5	197	15,7	13,8	51,2	6,1	2,5	4,2	7,1	59	69	18,3	3,2	41,0

La didattica a distanza nell'Italia diseguale

<i>Fam. servite con velocità da rete fissa tra 2-30 Mbps</i>						21,1
<i>Fam. servite con velocità da rete fissa tra 0-2 Mbps</i>						1,3
<i>Fam. non servite rete fissa</i>						5,4
<i>Fam. Con internet da casa</i>						73,3
<i>Fam. che posseggono PC</i>						59,7
<i>Fam. in abit. con problemi di umidità</i>						10,9
<i>Fam. in abit. danneggiate</i>						9,2
<i>Indice affollamento abitativo</i>						3,4
<i>Fam. In abit. troppo piccola</i>						16,3
<i>Fam. con difficoltà spese impreviste</i>						48,7
<i>Fam. con difficoltà fine mese</i>						57,1
<i>Povert� relativa fam.</i>						21,8
<i>Competenze numeriche</i>						185,9
<i>Competenze alfabetiche</i>						188,8
<i>NEET</i>						35,9
<i>Early School Leavers</i>						17,3
<i>Ripartizione</i>						S
<i>Regione</i>						Campania
						Puglia
						Basilicata
						Calabria
						Sicilia
						Sardegna