

CENTRO STUDI AU.MI.RE.



***ESITI DEL MONITORAGGIO
ANNO SCOLASTICO 2020-21***



Materiale a cura del Centro Studi Au.Mi.Re.
Sant'Angelo in Pontano, 4 novembre 2021

Sommario

PREMESSA.....	3
Il Monitoraggio per l'anno scolastico 2020/21	3
I precedenti	3
Oggi	3
Dati, opinioni, percezioni, giudizi	4
Le risposte ai questionari	5
I DOCENTI	6
L'emergenza e le risposte.....	6
Il digitale nella didattica come risposta emergenziale.....	7
Gli strumenti collettivi scelti per la Didattica Digitale Integrata	8
I “passaggi” sul sentiero dell'emergenza.	12
I “pensieri” della transizione	16
L'impegno degli altri.....	21
GLI STUDENTI.....	22
Il digitale nella didattica “normale”	22
La “padronanza” nella esperienza digitale	22
Notazioni sui livelli di “padronanza” delle condizioni della esperienza.....	24
Il lavoro della scuola nella lettura degli studenti.....	24
LE FAMIGLIE.....	29
Le condizioni genitoriali	29
La disponibilità degli strumenti e delle strutture	29
La partecipazione alle esperienze di apprendimento.....	30
Il giudizio sulle esperienze	31
PROVVISORE CONCLUSIONI	34
La combinazione di generosità di impegno al “nuovo” e di costanza del “canone” nel lavoro docente.....	34
Il coinvolgimento e la partecipazione consapevoli e informati.....	36

Premessa

Un impegno ripetuto e coinvolgente delle scuole marchigiane è stato per molti anni il monitoraggio annuale della loro attività (dalla didattica alla amministrazione), l'analisi e il raffronto dei dati raccolti, la individuazione di progetti di miglioramento, la sfida culturale della Rendicontazione Sociale.

Impegni che hanno anticipato la costruzione del Sistema Nazionale di Valutazione, per gli aspetti che riguardano il processo Valutazione-(Comparazione)-Miglioramento che oggi sono implementati nel RAV, nei Progetti di Miglioramento e nella istanza della Rendicontazione Sociale.

L'associazione Centro Studi AUMIRE, come testimonia il suo stesso acronimo, ha raccolto il testimone e proseguito tale lavoro con le scuole associate.

Il modello storico di monitoraggio, progressivamente modificato, in termini di compatibilità e soprattutto arricchimento, con il protocollo RAV, è recuperabile nella documentazione della Associazione.

Un carattere essenziale del modello di tale attività di monitoraggio è la "restituzione" dei dati raccolti che viene effettuata sia nell'aggregato territoriale sia alle singole scuole, con il corredo dei confronti statistici utili per realizzare una documentata e "scientifica" autovalutazione.

Il Monitoraggio per l'anno scolastico 2020/21

I precedenti

L'emergenza del COVID ha segnato profondamente l'attività delle Istituzioni Scolastiche e ha implicato una modifica significativa del modello e del protocollo del monitoraggio "storico".

Nell'anno 2019/20, il lavoro delle scuole e del personale, il modo di "fare scuola" per gli studenti, il rapporto e le aspettative delle famiglie verso l'istruzione dei figli sono stati profondamente e radicalmente segnati dalla esperienza della Didattica a Distanza come strumento di risposta immediata ai vincoli e alle condizioni sanitarie adottate per contenere la diffusione del virus.

Contemporaneamente le stesse procedure amministrative, la gestione delle risorse destinate al POF, i "progetti" che lo alimentavano sono stati messi in crisi.

Per tale ragione si è scelto di dedicare e finalizzare gran parte del monitoraggio alle esperienze con le quali le scuole hanno fronteggiato la crisi didattica, e limitare il rilievo relativo alla gestione delle risorse all'essenziale.

Si rimanda al report complessivo del 2020 che è stato rielaborato e che è [disponibile sul sito](#).

Oggi

Anche l'anno scolastico 20/21 è stato segnato profondamente dalla pandemia, e dunque la scelta di condurre il monitoraggio su un protocollo che ne tenesse conto, e che consentisse di rilevare per esperienze delle scuole in merito è stata confermata.

Con molte "ragioni aggiuntive" costituite dallo sviluppo di un notevole confronto scientifico, culturale, sociale ma soprattutto di scambio di "opinioni" diffuso sui social, spesso svincolato da una fondamentale analisi dei dati che consenta di distinguere la dimensione delle opinioni soggettive, da quella di una "sensata" ricostruzione della realtà.

In particolare, l'anno scolastico 2020/21 è stato contrassegnato, a livello della politica scolastica, dalla indicazione, che ha accompagnato la parziale riapertura delle scuole e il “ritorno in presenza”, di rielaborare modelli di Didattica Digitale Integrata, all'interno di vincoli ambientali e di comportamento ispirati alle esigenze di sicurezza dal contagio.

Le Istituzioni scolastiche si sono impegnate in tale direzione declinando in modi diversi la loro autonomia “didattica e organizzativa” (vedi oltre).

In tale senso può essere utile il confronto tra la lettura dei dati raccolti nel '20/21 e qui commentati, e quelli dell'anno precedente.

Il report complessivo del monitoraggio 2021 che riporta dati, grafici e tabelle costruiti sul monitoraggio 2020/21 è reperibile insieme al precedente sopra citato, [sul sito della Associazione](#).

Alla restituzione complessiva che qui si commenta per le rilevanze considerate più significative a livello di sistema, si affianca, come da “protocollo” tradizionale, una “restituzione mirata” e personalizzata per ciascuna scuola che ha partecipato al monitoraggio.

Tale restituzione, insieme a quella generale, consentirà ad ogni scuola di procedere in termini di autoanalisi e autovalutazione comparando i propri dati con quelli complessivi e individuando un proprio “posizionamento” specifico, una propria “singolarità” entro l'esperienza che ha coinvolto tutte le scuole della Regione (e del Paese).

I dati trattati statisticamente e gli strumenti per condurre tale analisi individuale sono a disposizione degli iscritti sempre sul [sito della Associazione](#) (Database Excel completo).

Dati, opinioni, percezioni, giudizi

Va ricordato infine che si tratta di una rilevazione che registra anche una pluralità di pareri, percezioni, opinioni.

Dunque, diversamente dalle esperienze del Monitoraggio che hanno caratterizzato l'attività pluriennale precedente, che avevano come oggetto “dati strutturali” delle singole scuole e dei singoli PTOF, qui esploriamo un campo di analisi nel quale si possono individuare sintomi e specificità di esperienze, oltre che confronto “oggettivo” tra progetti e programmi.

I dati dei tradizionali monitoraggi annuali effettuati nei programmi AU.MI.RE erano raccolti da ciascuna scuola avendo come riferimento un set di *indicatori di qualità* definiti nel modello di autovalutazione assunto come riferimento dalla ricerca comune.

Dunque, il trattamento dei dati, la loro analisi statistica, il posizionamento della singola scuola nel confronto con il complesso della rilevazione, l'autoanalisi che ne conseguiva, avevano una esplicita ricaduta di carattere “valutativo” (autovalutativo) proprio sulla qualità del servizio di istruzione realizzato da ciascuna scuola.

Nulla di tutto ciò in questo caso. L'impegno autoanalitico al quale contribuisce certamente anche il confronto con le altre scuole che hanno partecipato alla rilevazione, non ha alcun riferimento ad un “modello di qualità” definito e concordato attraverso una ricerca comune.

Anzi, in questo caso (le risposte alla emergenza pandemica e l'uso di uno strumento largamente “inedito” come la DAD o la DDI) nulla è più indefinito che un “modello di qualità” condiviso.

Dunque, altro scopo (emergerà con evidenza lungo la lettura) caratterizza la attenzione ai dati raccolti e la stessa analisi statistica.

Come scrivevamo nel Report precedente proponiamo dunque “...*Un impegno certamente altrettanto utile e necessario, ma che sollecita in particolare l'attenzione autoanalitica delle singole scuole, più che la costruzione di inferenze statistiche per transitare dalla autoanalisi alla autovalutazione.*”

Un impegno necessariamente collettivo per il quale il presente report può costituire una sorta di traccia per la riflessione, ma non la sostituisce.”

Le risposte ai questionari

I questionari di rilevazione sono consultabili sul sito dell'associazione: www.centrostudiumire.it

Le risposte degli interlocutori sono così ripartite

Docenti	1905	(infanzia 310, primaria 717, secondaria 1° 428, Liceo 83, Istituto tecnico 216, istituti professionali 189, altro 5)
Alunni primaria	365	(classi IV e V)
Studenti	2217	(secondaria 1° 1100, secondaria 2° 1117)
Genitori	3640	

I DOCENTI

L'emergenza e le risposte

Come già sottolineato nel report dello scorso anno, l'impatto della pandemia ha posto in evidenza le criticità della organizzazione scolastica "normale", decostruendone il "canone", a partire proprio della lezione in presenza nell'aula che raccoglie e accomuna tutti i protagonisti, dal docente agli studenti. La reazione a tale impatto ha una duplice caratteristica: una diffusa disponibilità a "cambiare per rispondere all'emergenza", disponendosi ad utilizzare strumenti di lavoro diversi (ovviamente in particolare quelli digitali). Ma anche diversi ambienti di lavoro, "tempi, metodologie, collaborazioni". Congiuntamente tale disponibilità a cambiare rimane fondata su un "canone" radicato sia nella cultura professionale, sia nella organizzazione "istituzionale" che ad esso si conforma. (La classe, l'aula, le discipline, le cattedre, i programmi e le indicazioni, le cadenze temporali...)

A tale sotterranea "costanza del canone" contribuisce ovviamente una scarsa e disomogeneamente diffusa esperienza professionale nell'uso delle ICT nella didattica "normale" e in particolare nell'uso dell'*e-learning*.

A supporto di tale affermazione l'analisi seguente di alcune risposte dei docenti al questionario.

Per esempio, si chiede ai docenti

Nell'anno scolastico 2020-21 avete sperimentato le seguenti forme di integrazione tra DAD e presenza (DDI)? (Domanda 1 Questionario docenti)

Ovviamente erano possibili più risposte, spesso compresenti nei diversi modelli organizzativi.

Le risposte sono così ripartite:

- | | |
|---|------------|
| a. <i>classe in parte in presenza ed in parte a distanza in contemporanea</i> | 60% |
| b. <i>classi a turni alternati</i> | 24% |
| c. <i>presenza dedicata ai laboratori</i> | 22% |
| d. <i>altro</i> | 21% |
- Si potrebbe sottolineare che il riferimento alla "classe" costituisce comunque il perno sia che si scelgano i "turni" alternati, sia che si scelga il mix distanza/presenza in contemporanea.
 - Ma da segnalare anche, sia pure con dimensioni più ridotte, la indicazione della presenza dedicata ai laboratori.
 - L'entità della voce "altro" sta a segnalare infine che le interpretazioni iscritte nella autonomia di organizzazione della scuola sono state esplorate cercando soluzioni diverse e non facilmente codificabili.

Infine, nel confronto tra i diversi ordini di scuola (si rimanda al report dei dati) risulta che la "centralità" del riferimento classe è quasi esclusiva per la secondaria di primo grado: sia la scuola Primaria che la Secondaria di secondo grado sembrano esercitare una maggiore flessibilità di organizzazione e di ambienti. Per esempio, in entrambi gli ordini di scuola è significativo il dato relativo alla *presenza dedicata ai laboratori*.

Interessante convergenza tra ordini di scuola collocati all'inizio ed alla fine del percorso scolastico, anche se occorre tenere presente una possibile diversa semantica del termine "laboratorio".

Nella scuola primaria (dal punto di vista pedagogico più attenta e sensibile) il termine *laboratorio* contrassegna modalità della didattica e del rapporto di apprendimento personale e collettivo. Nella scuola secondaria superiore, specie ad indirizzo tecnico professionale indica soprattutto un *luogo*

specializzato. La scuola secondaria di 1° sembra indicare invece un grado minore di esplorazione della flessibilità organizzativa e didattica.

Fondamentale, comunque la considerazione che all'indirizzo di sperimentare forme di integrazione digitale della didattica nella fase di "ritorno in classe" sia corrisposta una generale disponibilità complessiva, sia pure espressa nelle diverse forme vincolate comunque alla "classe" come paradigma organizzativo fondamentale.

Il digitale nella didattica come risposta emergenziale

Interessanti in proposito le risposte dei docenti alle tre domande successive (domanda 2, 3, 4, si veda il questionario).

Nell'anno scolastico 2020-21, nei periodi di scuola in presenza, ha usato forme di DDI (la Didattica Digitale nella lezione in presenza)? (Domanda 2 docenti)

Le risposte in parte confermano le considerazioni precedenti

Si 71% (scuola infanzia 29%, primaria 75%, sec.1° 79%, sec2° 85%)

Avete usato spazi alternativi alla scuola per fare lezione? (Domanda 3 Docenti)

Si 27% (scuola infanzia 35%, primaria 27%, sec.1° 21% sec.2° 27%)

Come prevedibile, spazi alternativi come giardini, parchi ecc. sono stati esplorati soprattutto dalla scuola dell'infanzia più facilmente svincolabile dal contesto di *aula/classe*)

Prima delle esperienze DAD e DDI i dispositivi digitali (a parte le LIM) venivano utilizzate nella "sua" didattica quotidiana? (Domanda 4, misure di intensità Molto, Abbastanza, Poco, Nulla)

Si esplora qui l'uso della strumentazione digitale nella "didattica normale" prima della emergenza pandemica. Viene richiesta una risposta sulla intensità di tale uso

Abbiamo qui raccolto i dati ripartendoli sugli estremi per superare il rischio del "fisiologico" e conformistico appiattimento sulle risposte intermedie

	Molto e abbastanza	poco e per nulla	
Tot docenti	38%	62%	per nulla 15%
Scuola Infanzia	16%	84%	
Scuola Primaria	52%	48%	
Scuola sec. 1°	50%	50%	
Scuola Sec 2°	48%	52%	

Come era da attendersi l'uso delle tecnologie digitali nella didattica "pre emergenza" segna tutto il percorso scolastico, anche se colpisce il decremento relativo nel passaggio tra la primaria alla secondaria. *Non vi sono basi statistiche comprovanti, ma sembra avvalorare una percezione di una più diffusa sensibilità pedagogico didattica che sta alla base della sperimentazione di strumenti "nuovi" nella scuola primaria, mentre si accentua il carattere "tecnico/strumentale" nel passaggio agli ordini successivi.*

Sono comunque da rimarcare due considerazioni:

- Le esperienze di uso del digitale nella *normalità* didattica si riferiscono complessivamente a *meno della metà* dei docenti entro i parametri del "molto e abbastanza"
- I docenti che rispondono nettamente di *non usare* il digitale, lasciando intendere una scelta esplicita, quasi "valoriale" (come spesso si trova in tanti confronti sui social), rappresentano una quota ragguardevole di circa il 15% di "per nulla" entro "il poco o niente".)

- Dunque, una rappresentazione per la quale comunque l'uso delle TIC nella didattica e la conseguente competenza entro la cultura professionale dei docenti sono fortemente limitati.

Tali considerazioni consentono anche di collocare ancora nella percezione “emergenziale” le risposte alla prima domanda secondo le quali una gran parte dei docenti (oltre il 70% vedi sopra) ha responsabilmente utilizzato tali strumenti nella didattica in presenza, probabilmente come effetto di un mix tra estensione della esperienza fatta con la DAD dell'anno precedente, prolungamento della generosità espressa nella pandemia e tentativo di dare corpo e continuità ad una “scoperta” di cui avevano vissuto la inevitabilità.

La problematica di un pieno sviluppato inserimento della padronanza delle TIC nei processi di formazione degli insegnanti è aperta ed urgente comunque, *a prescindere dalle condizioni di “emergenza”*.

Un lavoro come quello del docente, fondato sulla capacità di esplorare in modo completo e approfondito le forme e gli strumenti della comunicazione non può non misurarsi con tecnologie e strumenti che hanno radicalmente modificato proprio queste ultime, integrando dati, numeri, informazioni e “enciclopedie”, parole e segni, immagini e suoni, e integrando il tutto su supporti “proprietary” a disposizione integrale dei singoli e di immediata interrogazione, come gli smartphone nelle mani degli studenti. E tale richiamo a misurarsi con essi non è per “automatismo” o per subalternità a tali forme, ma innanzi tutto per sviluppare scelte “mirate, motivate e selettive” e per promuovere proprio *l'emancipazione da automatismi e subalternità* incontrollate dai soggetti in sviluppo.

Gli strumenti collettivi scelti per la Didattica Digitale Integrata

In questo anno scolastico sono state scelte modalità e applicazioni (piattaforme) per la DAD omogenee e condivise per tutti i docenti e le classi? (domanda 5 Docenti)

- | | |
|----------------------|-----|
| a. Si | 85% |
| b. No, solo in parte | 15% |

- Un dato che mostra un indirizzo responsabile ed esplorato con consapevolezza strategica. Interessante l'analisi delle motivazioni che hanno guidato tale strategia. Richiesti di indicare la motivazione più rilevante le risposte sono le seguenti

Perché? (domanda 5 le motivazioni più rilevanti in caso di risposta affermativa)

- | | |
|--|-----|
| a. garantire omogeneità, scambi e condivisioni tra i docenti | 41% |
| b. facilitare la comunicazione sia sincrona che asincrona tra docente e classe | 27% |
| b. dare priorità a sistemi più facilmente gestibili dalla più semplice strumentazione domestica degli studenti | 22% |
| c. Favorire anche per gli studenti la possibilità di interrogazione permanente delle loro esperienze | 8% |
| d. Costruire possibili archivi di esperienze didattiche cui tutti i docenti possano riferirsi | 7% |

- Come è evidente le preoccupazioni fondamentali indicate come motivazioni principali delle scelte “tecniche” evidenziano le esigenze di rendere compatibile e socializzabile il lavoro dei docenti. Dunque, trasferire sul supporto digitale una condizione (praticata, sentita, predicata...) della

attività “corrente” della docenza nella normalità, affidata alle diverse dimensioni formali e informali della “collegialità”.

In tale caso si “interpreta”, nel digitale, un carattere stratificato profondamente del lavoro docente.

- In seconda linea la preoccupazione della comunicazione tra docente e classe, sia con modalità sincrone che asincrone (vedi oltre).
- Più lontane invece le motivazioni che sarebbero specifiche rispetto alle potenzialità degli strumenti informatici come *la costruzione di archivi interrogabili*, sia riferiti alle esperienze didattiche condotte dai docenti rese disponibili e ripetibili, sia per l’interrogazione permanente delle proprie esperienze e percorsi da parte degli studenti. (rispettivamente il 7% e 8% delle risposte)

(Si osservi, esaminando i dati relativi alla domanda 5 nel report complessivo, non solo il basso numero di docenti che ha assegnato grande valore a tale motivazione, ma anche l’alto numero di docenti che assegna valore nullo a tale preoccupazione nell’ispirare la scelta di una strumentazione omogenea per la scuola).

Di nuovo si sottolinea una propensione ad “informatizzare” lavoro e processi ma mantenendoli nel modello tradizionale della scuola. Mentre rimangono sullo sfondo, e nella consapevolezza di pochi, il carattere di innovazione intrinseca e radicale che l’ambiente digitale potenzialmente innesca/rebbe nei processi di apprendimento.

In tale modo si lascia che le TIC influenzino decisamente *l’apprendimento informale* che segna la vita quotidiana di ciascuno, ma si lascia che rimanga stratificato, inerte e al massimo soggetto a “manutenzione ordinaria”, *l’apprendimento formalizzato* (l’istruzione) entro quello che più sopra è stato indicato come il “canone” scolastico.

Tali considerazioni trovano sostanziale conferma analizzando le risposte alla rilevazione relativa agli strumenti effettivamente utilizzati per la realizzazione della DDI.

Quali strumenti ha utilizzato per costituire l’ambiente di apprendimento a distanza? (Domanda 11, misure di intensità Molto, Abbastanza, Poco, Nulla)

(Ovviamente erano consentite risposte plurime: scelte organizzative mai “assolute”) e dunque i docenti hanno contrassegnato con “valori di intensità” le loro risposte.

Come già ricordato, poiché i dati delle risposte si trovano per esteso e rappresentati da grafici e tabelle nel report complessivo (vedi sopra) qui si commentano raggruppandoli in modo da evitare l’accentramento fisiologico (e fisiologicamente opportunistico) nella valutazione intermedia.

Raggruppando le risposte per “Molto+ Abbastanza” e per “Poco+Nulla” emerge la distribuzione seguente sulle scelte e l’uso della diversa strumentazione per la comunicazione. (N.B. nei casi in cui si registrava una netta polarizzazione sulla risposta nettamente negativa è stata evidenziata)

Strumenti	Molto e abbastanza	poco e nulla	(Nulla)
a. Sito scuola	28%	72%	44%
b. Registro elettronico	80%	20%	
c. E-mail	55%	45%	19%
d. Telefono	40%	60%	31%
e. Messaggistica istantanea, chat (Whatsapp, Telegram, Skype ecc..)	59%	41%	19%

f.	<i>Blog</i>	10%	90%	
g.	<i>Siti libri di testo digitali</i>	42%	58%	35%
h.	<i>App interattive per documenti fogli di calcolo, presentazioni, ecc.)</i>	62%	38%	
i.	<i>Classe virtuale (condivis. Materiali attività di gruppo ecc...)</i>	75%	25%	
j.	<i>Piattaforme digitali (GSuite, Office 365, ecc..)</i>	75%	25%	
k.	<i>RAI Play</i>	13%	87%	76%
l.	<i>YOU Tube</i>	57%	43%	
m.	<i>Facebook, Instagram, ecc..</i>	1%	99%	
n.	<i>Materiali multimediali gratuiti</i>	59%	41%	19%

Da rimarcare

- Il ruolo prevalente del Registro elettronico (80%) come strumento di comunicazione. Naturalmente utile ma i limiti e le condizioni di uso di tale strumento sono evidenti. Si tratta di un esempio efficace di “informatizzazione” (trasferimento su un supporto informatico) di uno strumento consolidato nel canone tradizionale (il registro di classe)
- Lo scarsissimo valore assegnato al “*sito della scuola*”. Per quanto la scuola sia impegnata anche a farne uno strumento di “identità” pur dovendosi misurare con “l’ausilio” (!?) di modelli standard proposti dalla Amministrazione, emerge con tutta evidenza che le scuole non lo considerano uno “strumento” utile al lavoro didattico.
Non si caratterizza né promuove una idea di “piattaforma di scuola”, salvo che in rarissime esperienze “evolute”.
- La “classe virtuale” largamente indicata (75%) come strumento molto usato è in realtà sostanzialmente la lezione on line sperimentata con la DAD e il cui uso si è piuttosto via via “raffinato” e progressivamente “padroneggiato”
- La messaggistica istantanea che nella esperienza diffusa costituisce uno strumento di comunicazione largamente usato tra i diversi protagonisti della scuola (Docenti, studenti, genitori) divide le risposte quasi in due parti separate: molto ed abbastanza usata nel 59% delle risposte, ma con un consistente rifiuto netto (19%)
- L’uso della strumentazione digitale è largamente tributario alle “piattaforme” offerte all’uopo dai produttori di software (Da Microsoft a Google) cui si riferisce il 75% delle risposte. Naturalmente la larga adesione a tale uso apre un piano di discussione segnato da un lato dalla giusta scelta di attenta valorizzazione dei diversi strumenti, ma con l’istanza del “open source”; dall’altro dalla istanza sentita da alcuni, di una necessaria creazione di una “piattaforma didattica nazionale” sulla scorta e l’esempio dell’esperienza francese.
Una scelta che contribuisca a disambiguare la pretesa “gratuità” dei fornitori di software, bilanciata in realtà dalla appropriazione di fatto dei dati.
- Gli strumenti utili alla dimensione asincrona di scambio a distanza di dati e prodotti, vede sia il ricorso a strumentazioni “produttive” (applicazioni per la produzione di documenti per il 62% delle risposte positive) sia con minore incidenza a prodotti già presenti su diverse piattaforme (Youtube, e in modo minore Rai Play) o a materiali che sono offerti in rete “gratuitamente” (sulla effettiva gratuità spesso valgono le considerazioni precedenti)

Come si intende, nella domanda commentata precedentemente sono mescolati riferimenti a strumentazioni sia di prevalente uso sincrono che asincrono. Una mescolanza voluta. Le scelte prevalenti relative ai due ambienti di comunicazione (sincrono e on line e asincrono con scambio di materiali) sono state evidenziate successivamente.

Quali modalità di interazione ha usato ed in quale misura nell'ambiente di apprendimento (Domanda 12 Docenti)

Uso di modalità

a. Sincrone	molto abbastanza	93%	poco nulla	7%
b. Asincrone		79%		21%

- Le risposte trovano conferma di quelle precedenti relative alle scelte degli strumenti e rinforzano in certo modo le considerazioni sviluppate sul carattere dell'uso della strumentazione digitale nella didattica.

Interessante in proposito la misura e il contenuto delle due modalità.

In modalità sincrona quanto tempo è durato mediamente il collegamento con gli studenti? (domanda 13 Docenti)

a. Meno di una ora	58%
b. Un'ora e oltre	42%

Con distinzione per ordini di scuola

Meno di una ora	primaria	72%	sec.1°	52%	sec. 2°	42%
-----------------	----------	-----	--------	-----	---------	-----

- Si tenga conto però che sono risposte dei docenti. Dunque, lo "sguardo" di chi risponde è diretto al "proprio" lavoro che per alcuni, soprattutto nella scuola secondaria, è fatto di moduli orari variamente distribuiti tra le classi. Si vedrà più oltre che le valutazioni di durata nelle risposte dei docenti sono spesso molto distanti da quelle che studenti e genitori danno in relazione alla durata del loro impegno on line.
- A proposito dell'impegno dei docenti nella realizzazione di esperienze di DDI collocato tra disponibilità all'innovazione e sostanziale permanenza del *canone* vi è buona corrispondenza tra la rappresentazione delle caratteristiche delineate a commento dei dati precedenti, e le risposte dei docenti che indicano esplicitamente le "strategie didattiche" seguite nella didattica a distanza.

La domanda circa queste ultime dà ovviamente la possibilità di risposta multipla e come per le analoghe precedenti è stato chiesto di indicare l'intensità relativa nell'uso di ciascuna di esse con gli usuali parametri.

Come sopra e per motivi analoghi le risposte reperibili integralmente nel rapporto generale sono stata accorpate per evitare il prevalere dell'addensarsi "intermedio".

Quali strategie didattiche ha applicato per realizzare la didattica a distanza? (Domanda 14, misure di intensità Molto, Abbastanza, Poco, Nulla)

Strategie	Molto e abbastanza	poco e nulla	nulla
a. Trasmissione materiali	87%	13%	
b. Spiegazione scritta sui materiali	54%	46%	
c. Videolezioni diretta	84%	16%	92%
d. Lezioni registrate	33%	67%	39%

e. <i>Intervento successivo di spiegazione</i>	70%	30%	
f. <i>Compiti a casa</i>	67%	33%	
g. <i>Attività cooperative learning</i>	23%	77%	41%
h. <i>Presentazione relazioni</i>	29%	71%	39%
i. <i>Presentazione lavori gruppo studenti</i>	23%	77%	50%
j. <i>Laboratori virtuali</i>	19%	81%	56%
k. <i>Flipped classroom</i>	18%	82%	56%
l. <i>Libri di testo</i>	68%	32%	

Notazioni

- Si conferma una ripartizione quasi equa tra le scelte di ambiente e strumentazione asincrona e la scelta sincrona della lezione on line
- Da rimarcare l'attenzione posta ad interventi di spiegazione sui materiali, sia sincrone che asincrone (spiegazioni scritte sui materiali 54% e interventi successivi di spiegazione indicati nel 70% delle risposte)
- Si conferma il peso specifico di strumentazioni tradizionali pre-DAD come i “*compiti a casa*” (67%) e il *libro di testo* (68%)
- Si noti la esilità delle risposte specificamente connesse all'uso di strumentazioni ITC come le esperienze di *cooperative learning* o di *flipped classroom*.

Si sottolinea che per tali risposte è particolarmente alta la componente, riportata in evidenza, di risposte “Per niente”. Tali voci risultano cioè particolarmente estranee alla cultura professionale più diffusa tra i docenti.

Le indicazioni precedenti sono del resto del tutto coerenti con le risposte date dai docenti relativamente alla strumentazione utilizzata per la veicolazione di materiali didattici.

Per la Trasmissione dei materiali, quali applicazioni ha utilizzato più frequentemente? (domanda 15 valori di intensità Molto, abbastanza, poco, per nulla)

Strumenti	molto e abbastanza	poco e nulla	nulla
A. <i>e-mail</i>	34%	66%	31%
B. <i>messaggistica istantanea</i>	40%	60%	31%
C. <i>classe virtuale</i>	78%	22%	
D. <i>registro elettronico</i>	75%	25%	

I “passaggi” sul sentiero dell'emergenza.

Alcune domande del questionario sottoposto ai docenti sono espressamente dirette a rilevare atteggiamenti, percezioni, opinioni.

Rilevazione fondamentale, anche per ricostruire il quadro del passaggio dalla esperienza nettamente e drammaticamente emergenziale del 2019/20 ad una situazione che ha comunque tentato di consolidare alcune condizioni ed alcuni strumenti per la “ripresa” della didattica in presenza e la sua integrazione eventuale con l'uso “mirato” delle TIC,

Dietro l'orizzonte sta infatti un rischio: che si attenda e si spera in un “ritorno alla normalità” senza la consapevolezza che i problemi della insufficiente padronanza digitale nell'insegnamento provengono proprio dalla “normalità”.

Il questionario ha voluto rilevare i *livelli di accordo e disaccordo con alcune affermazioni e osservazioni* che caratterizzano(caratterizzerebbero) la esperienza di DDI rispetto alla precedente DAD. Si è chiesto al docente di indicare, tra quelle proposte.

Le osservazioni che ritiene più significative e con cui è d'accordo rispetto alla esperienza di DDI (Domanda 6, misure di intensità Molto, Abbastanza, Poco, Nulla)

Affermazioni	molto e abbastanza	poco e nulla
<i>Sono aumentate le preoccupazioni di controllo comportamenti degli alunni</i>	48%	52%
<i>È condizionante il timore di contagio</i>	45%	55%
<i>Le misure sicurezza rendono più difficile il lavoro di gruppo</i>	79%	21%
<i>Positivo rivedere di persona gli studenti</i>	87%	13%
<i>Sono necessari interventi tracciamento</i>	59%	41%
<i>Necessari interventi sanificazione</i>	59%	41%
<i>Necessaria riduzione alunni per classe</i>	63%	37%
<i>La DDI attenua il disagio emergenza</i>	62%	38%
<i>Ciò che si fa in presenza non si può fare a distanza</i>	71%	29%
<i>Necessaria una adeguata formazione per i docenti</i>	79%	21%

- Come si può ricostruire dalle risposte e dal livello di “importanza” loro assegnato, la ripresa in presenza è sottolineata con gli aspetti fortemente positivi (dal rivedere gli alunni di persona alla attenuazione dei disagi della DAD, alla affermazione “di principio” che ciò che si fa in presenza non si può fare a distanza)
- Forti invece le preoccupazioni esplicitamente sanitarie (tracciamento, sanificazione, timore di contagio)
- Indicate come *condizionanti* le *misure di sicurezza* che renderebbero più difficile il controllo dei comportamenti degli alunni, irrigidendo le regole, e rendendo difficile il lavoro di gruppo.
- Le “proposte” esplicite riguardano la *formazione dei docenti ritenuta* essenziale per il 79% delle risposte e la necessità di *ridurre il numero di alunni per classe* (per la verità un *must* nelle rivendicazioni tradizionali, a prescindere dal COVID) che raccoglie il 63% delle risposte sul livello alto di importanza. Ma si consideri che proprio tale voce raccoglie un non trascurabile 13% di “per nulla condiviso” che testimonia la compresenza una riflessione critica specifica diretta a considerare altre variabili influenti sul lavoro didattico in tali circostanze specifiche

Nella costruzione di quella “*formazione di compromesso*” tra disponibilità al cambiamento reso necessario dell'emergenza, e sotterranea costanza del “*codice*” professionale, si sono ovviamente rideclinate anche le forme tradizionali del lavoro collettivo, sia quelle esplorate nella realtà del lavoro concreto, sia quelle “formalizzate” negli istituti della “organizzazione della istituzione scolastica” (ruoli professionali, figure specialistiche, organi collegiali)

Come già rilevato nel monitoraggio dello scorso anno, le collaborazioni di carattere “prossimale” e informale (il confronto/consiglio diretto con il collega) sono segnalate con maggiore importanza rispetto a quelle formalizzate nei profili di ruolo e nelle specializzazioni. Il questionario chiede

Durante la progettazione e la realizzazione della didattica a distanza con chi ha avuto la possibilità di collaborare? (Domanda 8, misure di intensità Molto, Abbastanza, Poco, Nulla)

Collaborazioni	molto e abbastanza	poco e nulla	nulla
a. <i>Coordinatore di classe</i>	78%	22%	

b.	<i>Team/consiglio classe/sez.</i>	80%	20%	
c.	<i>Colleghi di disciplina</i>	71%	29%	
d.	<i>Funzioni strumentali</i>	35%	65%	26%
e.	<i>Animatore/team digitale</i>	46%	54%	24%
f.	<i>Dirigente scolastico.</i>	39%	61%	27%
g.	<i>Staff dirigente</i>	48%	52%	21%
h.	<i>Rappresentante classe</i>	54%	46%	21%
i.	<i>Altri genitori</i>	31%	69%	34%
j.	<i>Esperti esterni</i>	14%	84%	64%

- Come già indicato a conferma delle rilevazioni dello scorso anno grande importanza assumono le collaborazioni di carattere “prossimale” (dal collega di medesima disciplina, al team di classe).
- Le figure contrassegnate da profili di ruolo formalizzati (animatore digitale, staff del Dirigente, Funzioni strumentali) raccolgono risposte “Molti e abbastanza” sotto il 50%. Rimarchevole il 35% raccolto dalle funzioni strumentali e il solo 46% della figura potenzialmente specialistica” per la problematica ICT come l’animatore digitale. Si tenga inoltre conto, per tali figure, della entità in genere sopra il 20% delle risposte nettamente negative sulla loro rilevanza.
- Si offre come oggetto di riflessione critica la scarsissima importanza assegnata alla collaborazione con il Dirigente Scolastico (39% di *molto e abbastanza*, contro il 61% di *poco e nulla*, ma con un 27% di drastico *nulla*). Il ruolo di “direzione” esercitato dal DS sul piano della didattica, della sua organizzazione e innovazione, viene considerato di fatto influente: le funzioni del Dirigente in tal modo sembrano radicalizzarsi sulle componenti amministrativo-gestionale.
- Infine, in una stagione che ha visto moltiplicarsi le offerte di formazione, di materiali, di strumenti di consulenze da parte di “esperti” e di associazioni varie, particolarmente e intensamente presenti sui social, l’esilità delle risposte relative alla importanza assegnata a consulenze esterne è per un verso (autonomia professionale a fronte di qualità non provata di certe proposte) “consolante”, per altro verso una possibile testimonianza di isolamento reale al di là delle affermazioni diffuse sulla “centralità” della scuola.

Il “passaggio” entro il quale i docenti si sono incamminati in questi anni di emergenza è comunque contrassegnato da mutamenti “necessari” (obbligati?) nella programmazione del loro lavoro, non solo per l’integrazione con strumenti scarsamente utilizzati precedentemente, ma anche in termini di personale progettazione dell’impegno professionale.

Alla domanda esplicita del questionario le risposte sono state raccolte anche in tale caso per valore di importanza loro assegnato dai docenti.

Quali aspetti della sua programmazione didattica ha modificato con l’esperienza della didattica a distanza? (Domanda 7, misure di intensità Molto, Abbastanza, Poco, Nulla)

Oggetti di cambiamento	molto e abbastanza	poco e nulla	nulla
a. <i>Obiettivi di apprendimento</i>	39%	%	22%
b. <i>Strategie didattiche</i>	89%	11%	
c. <i>Tempi</i>	88%	12%	
d. <i>Modalità valutazione</i>	72%	28%	6%
e. <i>Spazio dedicato alle competenze emotivo relazionali</i>	82%	18%	

f. <i>Piani personalizzati</i>	51%	49%	
g. <i>Piani individualizzati</i>	51%	49%	16%

Le risposte qui riportate sembrano confermare le notazioni precedenti.

- Vi è una sostanziale continuità relativa alla scelta degli obiettivi di apprendimento. (si noti il valore del “*per nulla*”: il 22% dei docenti considera *immutabili* gli obiettivi di apprendimento) Si considera dunque la permanenza di indicazioni, programmi e contenuti del proprio lavoro (una continuità per altro quasi inevitabile nella contingenza emergenziale)
- Vi è una diffusa consapevolezza che per mantenere inalterati gli obiettivi di apprendimento occorre per altro modificare le “strategie” e i tempi. Molte delle rilevazioni commentate precedentemente hanno posto in evidenza il crinale critico che attraversa tale esigenza *riconosciuta ma difficilmente interpretata*.
- La grande sensibilità alla necessità di dedicare spazio alle competenze emotivo-relazionali segna l’impatto della “distanza”. In tale senso quest’ultima ha fatto emergere una necessità che probabilmente nella “normalità” era delegata semplicemente alle interazioni usuali (visive, auditive, comportamentali) per le quali vi è spesso il rischio della “conformizzazione”, invece di essere oggetto di attenzione e “cura” specifica
- La diffusa considerazione della *permanenza degli obiettivi di apprendimento* trova una parziale conferma anche nelle risposte relative ai Piani Personalizzati e ai Piani Individualizzati. Si tratta di problematiche vissute come complessificazioni ulteriori delle condizioni operative che si misurano con la necessità di tenere conto della emergenza, probabilmente connessa ad una sensibilità verso *l’inclusione* spesso delegata alla “specializzazione del sostegno” In proposito si noti la consistente opinione che modifiche ai piani individualizzati non siano state “per nulla” effettuate: 16% delle risposte
- Da segnalare infine la prevalente consapevolezza che la “valutazione” rappresenti una pratica da modificare nella contingenza, anche se, come rilevato dalle risposte alla *domanda 14* (vedi sopra) i “*compiti a casa*” sono indicati tra le “strategie didattiche “più utilizzate; al contrario l’uso molto ristretto di “*presentazione di relazioni*” o di risultati di “*lavori di gruppo*” che potrebbero dare consistenza a diverse strategie di valutazione. Anche in tale caso una “composizione” tra esigenza di innovazione e costanza stratificata del modello tradizionale.

La importanza fondamentale dell’adeguamento dei processi valutativi è stata esplorata in modo specifico rilevando gli strumenti e forme di valutazione più utilizzate rispetto ad un elenco specificato

Per la valutazione ha utilizzato (Domanda 17 Docenti, risposte “si, no” rispetto elenco)

Strumenti	si
a. <i>ultime indicazioni del Ministero</i>	84%
b. <i>linee guida individuate dal Collegio</i>	92%
c. <i>criteri diversi dagli usuali</i>	41%
d. <i>rubriche costruite ad hoc condivise</i>	46%
e. <i>autovalutazione dell’alunno</i>	40%
f. <i>colloqui e interrogazione on line</i>	76%
g. <i>compiti scritti on line</i>	54%
h. <i>compiti scritti ritrasmessi</i>	46%
i. <i>test</i>	55%

j. <i>ricerche</i>	48%
k. <i>lavori di gruppo</i>	36%
l. <i>tesine individuali</i>	30%

Da considerare come conferma di analisi precedenti

- Il riferimento “istituzionale” è decisamente “*dichiarato*” dalla maggioranza dei docenti (vedi le “*indicazioni del Ministero*” e, soprattutto, le “*linee guida del Collegio*”)
- Sugli strumenti *realmente* utilizzati si segnala una relativa costanza rispetto a quelli della “normalità” (*Interrogazioni e compiti scritti on line*, con una presenza dei *test* che meglio si presterebbero alla digitalizzazione)
- Strumenti costruiti ad hoc (*criteri e rubriche diverse*), o forme per una valutazione più finalizzata (*ricerche, lavori di gruppo, tesine*) sono invece presenti in una relativa minoranza delle risposte

La valutazione si conferma come una attività didattica particolarmente critica. Ma si tenga conto che tale è a partire dalla “normalità”. La pandemia ha contribuito a far emergere tale criticità

I limiti delle risposte relativi alla problematica dei Piani Individualizzati e dei Piani Personalizzati sono in gran parte confermate dalla rilevazione specificamente dedicata alle iniziative relative agli studenti in condizioni di disabilità intesi nel loro complesso che presentano analoga combinazione tra costanza di modelli e esigenza di cambiamento.

Cosa è stato fatto per gli studenti in condizione di disabilità, DSA, BES, etc.? (domanda 16, risposte sì, no)

Azioni	si
a. <i>PEI rimodulato</i>	36%
b. <i>PDP rimodulato</i>	32%
c. <i>disposte specifiche modalità interazione a distanza</i>	70%
d. <i>materiale Hard e soft specializzato ulteriore</i>	76%
e. <i>confermato supporto al docente di sostegno</i>	87%
f. <i>contattate famiglie per valutare insieme</i>	79%
g. <i>forme verifica specifica del PEI</i>	62%
h. <i>forme verifica specifica del PDP</i>	54%
i. <i>ulteriori ausili didattici</i>	56%
j. <i>la scuola ha fornito ulteriore strumentazione tecnologica</i>	64%

- Si noti che PEI e PDP, nelle risposte sono rimodulati nella minoranza dei casi; molti invece gli interventi di potenziamento del supporto contingente.

I “pensieri” della transizione

Come indicato in premessa, il monitoraggio ha dedicato una parte della rilevazione a raccogliere pensieri, percezioni, valutazioni individuali, cercando ovviamente di tener conto dei possibili pericoli connessi a tale impegno: innanzi tutto la “*conformizzazione*” delle risposte. Un docente “sa” cosa ci si aspetta da lui, e in tal modo risponde secondo aspettative.

Oppure l’allineamento sulle posizioni “intermedie” che dunque si prestano ad un accordo diffuso e indifferenziato.

E (non ultimo per importanza) l'influenza molto accentuata che hanno i *media*, anche i *social*, che vedono gli insegnanti come partecipi lettori e frequentatori. Anche in tale caso un pericolo seppure "diverso" di "conformizzazione".

Per tentare di aggirare tali limiti si sono stati predisposti strumenti di rilevazione che spesso ripropongono, ma con istanze, richiami e formulazioni diverse, le medesime problematiche nelle interrogazioni.

A tali scopi sono destinate le domande 20, 21, 23 del questionario (si veda il report complessivo che riporta integralmente la rilevazione)

Qui si commentano rielaborando i dati relativi accorpendoli ("molto alta+alta" e "Media+ Bassa") per una lettura differenziata e evitare possibili "allineamenti" intermedi, analogamente a quanto proposto nelle pagine precedenti.

Sono messi in rilievo i casi in cui nella composizione di valutazione "Medio + Bassa", vi sia una presenza rilevante della valutazione "Bassa"

Come valuta la qualità dell'esperienza che sta realizzando o che ha realizzato in relazione a: ?

(domanda 20 Docenti - intensità molto alta, alta, media, bassa)

Elementi valutazione	molto e alta	media e bassa	bassa
a. <i>Efficacia apprendimento</i>	21%	79%	18%
b. <i>Inclusione</i>	27%	73%	28%
c. <i>Possibilità di adeguata valutazione</i>	16%	84%	33%
d. <i>Qualità interazione</i>	23%	77%	28%
e. <i>Qualità comunicazione</i>	28%	72%	20%
f. <i>Impegno studenti</i>	26%	74%	19%
g. <i>Partecipazione e attivazione docenti</i>	72%	28%	
h. <i>Condivisione colleghi</i>	63%	37%	
i. <i>Funzionalità ambienti apprendimento</i>	47%	53%	
j. <i>Autonomia studenti</i>	26%	74%	26%
k. <i>Collaborazione genitori</i>	44%	56%	14%
l. <i>Disponibilità strumentazione in famiglia</i>	38%	62%	11%
m. <i>Supporto organizzativo della Scuola</i>	63%	47%	
n. <i>Supporto tecnologico della Scuola</i>	60%	40%	

Quali criticità principali sta riscontrando/ha riscontrato nella sua esperienza di didattica a distanza? (Domanda 21 Docenti - intensità molto, abbastanza, poco, nulla)

Elementi critici	molto e abbastanza	poco e nulla	nulla
▪ <i>Più carico lavoro docenti</i>	88%	12%	
▪ <i>Forme di Contatto con studenti.</i>	63%	37%	
▪ <i>Gestione strumenti e Ambiente apprendimento.</i>	62%	38%	
▪ <i>Riorg. Valutazione</i>	61%	39%	
▪ <i>Ridotta autonomia studenti</i>	61%	39%	
▪ <i>Funzionalità della connessione</i>	54%	46%	
▪ <i>Carenze ambiente domestico.</i>	51%	49%	18%
▪ <i>Riorg, Programmazione</i>	49%	51%	

▪ <i>Disagio da parte degli studenti</i>	42%	58%	13%
▪ <i>Funzionalità dei dispositivi</i>	42%	58%	15%
▪ <i>Interferenze dei genitori</i>	41%	59%	18%
▪ <i>Inadeguato supporto. genitori</i>	34%	66%	18%
▪ <i>Più carico lavoro studenti.</i>	33%	67%	17%
▪ <i>Rapporto colleghi</i>	32%	68%	37%
▪ <i>Collaborazione con Colleghi</i>	32%	78%	37%
▪ <i>Disagio personale nella DAD</i>	25%	75%	34%
▪ <i>Rapporto dirigenza</i>	24%	76%	41%

- Le criticità da segnalare
 - I valori di condivisione più alti si concentrano sulle *condizioni di lavoro e sulla strumentazione*,
 - la indicazione relativamente elevata verso *interferenza dei genitori*
 - il *rapporto con dirigente* che contraddice quella raccolta in precedenza (v. Domanda 8)
 - il *carico di lavoro docente* aumentato (meno considerato quello per gli studenti)
 - il ridotto valore assegnato al *disagio personale nella DAD* con un *per nulla* elevato

Esprima il livello di accordo con le seguenti affermazioni (Domanda 23 Docenti, misura intensità accordo molto, abbastanza, poco, per nulla)

Affermazioni per accordo	molto/abbastanza	poco/per nulla	nulla
a. <i>la DAD è solo emergenza</i>	63%	37%	
b. <i>la DAD disegna una prospettiva nuova</i>	41%	59%	21%
c. <i>Quello che conta è la relazione ed.</i>	85%	15%	
d. <i>la DAD discrimina studenti, famiglie</i>	67%	33%	
e. <i>Strutture digitali sono inadeguate.</i>	41%	59%	22%
f. <i>DAD non regolata in contratto</i>	51%	49%	19%
g. <i>Con DAD la nostra scuola ha dimostrato generosità</i>	66%	34%	11%
h. <i>Con DAD si perde la programmazione collegiale dei docenti</i>	33%	67%	30%
i. <i>DAD alimenta le differenze di impegno e disponibilità tra colleghi</i>	55%	45%	
j. <i>DAD rende difficile la personalizzazione apprendimento</i>	59%	41%	
k. <i>La valutazione con DAD è inaffidabile</i>	62%	38%	
l. <i>DAD apre nuove prospettive e fonti di conoscenza</i>	60%	40%	
m. <i>In fondo cambia solo il supporto digitale o cartaceo sempre libro è</i>	11%	89%	54%
n. <i>Ciò che ho imparato da questa esperienza cambia il mio modo di fare scuola.</i>	48%	52%	
o. <i>DAD rende più intenso e impegnativo il lavoro docente</i>	83%	17%	

p. <i>Emergenza non può essere affrontata con sperimentazioni, occorre innovazione</i>	80%	20%	
q. <i>DAD richiede classi meno numerose.</i>	81%	19%	
r. <i>Formazione docenti inadeguata</i>	40%	60%	18%
s. <i>Occorre valorizzare le competenze digitali presenti</i>	76%	24%	
t. <i>Occorre cambiare modalità valutazione</i>	48%	52%	11%
u. <i>Indispensabile potenziare investimenti</i>	81%	19%	
v. <i>La mediazione digitale influisce in negativo sulla relazione Educativa</i>	52%	48%	13%
w. <i>Emergenza continua condiziona impegno ed entusiasmo verso innovazione</i>	55%	45%	10%
x. <i>Occorre riaprire subito scuole, sia pure con i dispositivi sanitari</i>	83%	17%	

Nella analisi delle risposte precedenti fornite dai Docenti vi sono alcune interpretazioni che, nella loro dialettica, si prestano a considerazioni interessanti.

- Nella valutazione delle esperienze condotte (**confrontare risposte alla domanda 20**) trovano larga convergenza la *valorizzazione della disponibilità e generosità della scuola, con l'impegno e la collaborazione dei docenti*, ma consistente anche l'apprezzamento sulle strutture, la strumentazione e l'organizzazione della scuola.
 - Più critiche, e spesso con espressioni nette, le valutazioni relative ai risultati del lavoro (**risposte alla domanda 21**): dai *livelli di apprendimento, all'impegno degli studenti, alla interazione con le famiglie alla qualità della comunicazione, alla disponibilità familiare di dispositivi adeguati*. In tali contraddittori giudizi si specchia la parzialità (messa in rilievo anche commentando altre rilevazioni) di una esperienza che mentre *costringe* alla sperimentazione si limita spesso ad *reinterpretare* in termini di *manutenzione* l'organizzazione esistente
 - La polarizzazione dei giudizi sulle criticità affrontate, in parte conferma le notazioni precedenti. Nettamente condivise le criticità espresse sull'aumento della *intensità del lavoro* dei docenti, 83% delle risposte (meno segnalato il carico di *lavoro degli studenti* 33%), mentre per il rapporto didattico emergono le criticità della *comunicazione, della valutazione, della autonomia degli studenti stessi*
 - Le risposte dei docenti sono in sostanza divise in parti eguali per quanto riguarda le esigenze di *riprogrammazione didattica* e la *funzionalità di dispositivi tecnici* come la connessione, in particolare *critici nelle disponibilità familiari*. Si segnala in proposito anche un giudizio parzialmente negativo sul peso delle *interferenze dei genitori* condiviso dal 41% dei docenti.
 - Altri elementi di criticità via via decrescenti e che coinvolgono parti residue delle risposte (dai *disagi personali verso la DAD* alle *difficoltà di rapporto con i colleghi o con il dirigente*) presentano contemporaneamente consistenti giudizi dichiarati di *assenza criticità* (si veda i "per nulla" che vanno dal 15% al 40% delle risposte)
- Da rimarcare che in questa sede di rilevazione uno degli elementi critici segnalato come difficoltà di collaborazione rispetto al Dirigente Scolastico (vedi domanda n. 8) viene ridimensionato

probabilmente a causa dell'ampliamento del contesto di riferimento all'intera esperienza e ai suoi aspetti sia organizzativo che didattici

- L'invito a esprimere assenso e sua intensità rispetto ad alcune affermazioni predeterminate proposte nel questionario sembra liberare un ventaglio assai ampio di posizionamenti (**risposte alla domanda 23**).

Alcune affermazioni che raccolgono grande consenso hanno in realtà valore *all purpose*. Per esempio, quelle relative alla necessità di investimenti nella scuola o della necessaria diminuzione di alunni per classe (81% delle risposte convergenti).

Come ovvio si tratta di considerazioni che non si rapportano in modo specifico rispetto alla esperienza DAD, e al contrario rafforzano (inconsapevolmente?) affermazioni qui più volte ribadite: spesso ci si misura con problemi e difetti che provengono dalla "normalità" e che l'emergenza ha solo "portato a galla".

In tale direzione anche il netto consenso verso una affermazione "ovviamente "vera" come quella che ciò che "*ciò conta è la relazione educativa*".

È diventata quasi uno *slogan anti DAD*. Nella sua "ovvietà" sembra occultare che la sua esplorazione fattuale nel lavoro "normale" è tutt'altro che automatica, a meno di considerare la "relazione educativa" esaurita negli sguardi, le parole, la prossemica della *presenza*, e non una "relazione "che richiede *clinica, cura ed attenzione* specifica in ogni caso.

- Si delinea un'area di contrapposizioni abbastanza nette sul significato della esperienza della DAD; per alcuni si tratta di una esperienza *contrassegnata dalla sola emergenza* (63% delle risposte); per altri (anche) di una esperienza *foriera di cambiamenti positivi* nel fare scuola (41% ma con un consistente *nettamente in disaccordo* del 21%) e che mette a *disposizione fonti e modalità nuove di conoscenza* (60%). Ma tale articolazione contrastante è ben presente nel dibattito culturale anche se spesso, prescindendo dai dati, si confronta solo con "*opinioni di chi dice e scrive*"
- Vengono confermate posizioni rilevate anche in precedenti domande del questionario relative ai limiti "educativi" della DAD in relazione alla *personalizzazione degli apprendimenti* (più difficile per il 59% delle risposte) o per la *valutazione (inaffidabile* per il 62%), o alla crescente *intensità del lavoro docente* (83 % delle risposte).

Confermate le *affermazioni di generosità* comunque dimostrata dalla scuola nell'affrontare l'emergenza (66% delle risposte convergenti).

Sia pure con rilevati critici (precedentemente taciuti) relativi a *differenziazioni interne al corpo docente* (55% delle condivisioni)

- Vi sono poi importanti notazioni relative alla "politica scolastica". In particolare, il rilievo interessante che il *prolungarsi della emergenza* comporta il pericolo di un *attenuarsi della disponibilità all'impegno* (55% delle risposte).

Sostanzialmente parallela la affermazione che di *fronte alla emergenza non è sufficiente la sperimentazione ma occorre innovazione* (80%). Una espressione di consapevolezza che sembra affrontare direttamente la contraddizione della ricomposizione, più volte richiamata, tra *disponibilità al cambiamento* e replica del *canone*.

Infine il richiamo largamente condiviso (83% delle risposte) alla necessità di *riaprire prontamente le scuole dotandosi di tutti i dispositivi sanitari e dei processi di rilevazione e testing*.

L'impegno degli altri

Si è già analizzato, all'inizio di questo rapporto (si veda la domanda 13) il dato della durata stimata della modalità sincrona applicata alla didattica da parte del docente: meno di un'ora nel 58% dei casi. Un'ora ed oltre nel restante.

Ma si era precisato che questi sono i tempi medi del collegamento del docente con gli studenti della sua classe (ovviamente con variabilità tra diversi ordini di scuola)

Altra cosa invece è la stima che il docente esprime sulla durata *dell'impegno on line degli studenti*. Interessante la rilevazione sia come segnale della consapevolezza della dimensione collettiva dell'impegno, sia per verificare la corrispondenza di visuale tra i diversi interlocutori (docenti, studenti, famiglie hanno spesso percezioni assai diverse)

A suo parere quante ore di impegno quotidiano per gli studenti ha richiesto la DAD? (domanda 13)

Durate	tot scuola	primaria	sec.1°	sec. 2°
a. 1-2 ore	30%	21%	10%	18%
b. 2-3 ore	24%	31%	23%	18%
c. 3-4 ore	25%	32%	36%	17%
d. Più 4 ore	21%	15%	36%	37%

- Si noterà una valutazione degli insegnanti che segnalano una distribuzione della durata dell'impegno *on line* crescente dalla primaria alla secondaria di secondo grado, ma con un consistente *impegno diffuso tra le due e le quattro ore giornaliere*. Dunque, tutt'altro che "residuale". Si proverà in seguito a confrontare tale apprezzamento con le testimonianze sia di studenti che di famiglie.

GLI STUDENTI

Nella rilevazione sono stati messi a punto due questionari studenti: il primo per gli alunni del quarto e quinto anno della primaria, il secondo per gli studenti della secondaria sia di primo che di secondo grado.

Come già ricordato i dati rilevati sono riportati nella loro totalità nel report complessivo e rappresentati con tabelle e grafici

Poiché i due questionari diretti agli studenti sono in larga parte sovrapponibili, a parte alcune specificità da salvaguardare in relazione a sensibilità e problematiche delle età, se ne tenta qui una lettura analitica congiunta e che favorisce alcuni confronti di qualche interesse.

Il digitale nella didattica “normale”

Prima delle esperienze di Didattica a Distanza, i maestri/le maestre utilizzavano strumenti e applicazioni digitali (vi inviavano files, grafici, video, documentazione, ecc...)? (domanda 2 Questionari Studenti)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Si</i>		38%
b. <i>Si, solo qualche volta</i>	56%	45%
c. <i>No</i>	44%	17%

- Si conferma la presenza di esperienza di uso del digitale nella didattica corrente, con maggiore presenza nella secondaria, ma comunque coinvolgendo una minoranza dei docenti. Nella primaria supera il 50% la risposta “si, solo qualche volta”.
- Come già affermato il problema della diffusione e integrazione digitale nella didattica è precedente al COVID che lo ha fatto “emergere” come povertà relativa del modello didattico prevalente nella “normalità”

Quanti docenti utilizzavano strumenti e applicazioni digitali? (domanda 3 Questionari Studenti)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Gran parte</i>	40%	34%
b. <i>Qualche</i>	9%	34%
c. <i>Pochi</i>	24%	25%
d. <i>Solo uno</i>	17%	7%

- Risposte che confermano le considerazioni su quelle alla domanda precedente. Ma da segnalare il dato della primaria che sembra confermare la sensibilità didattica particolare, rinforzata ovviamente dalla “prevalenza” unitaria della docenza.

La “padronanza” nella esperienza digitale

Quali dispositivi utilizzati per partecipare alla didattica a distanza? (Domanda 4 Questionari Studenti)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Pc portatile</i>	44%	49%
b. <i>Tablet</i>	27%	14%
c. <i>Smartphone</i>	15%	22%
d. <i>PC fisso</i>	14%	15%

- La distribuzione degli strumenti utilizzati vede il PC fisso sostanzialmente più che marginale. Il più diffuso è il PC portatile cui contendono il primato sia il *tablet* che lo *smartphone* con differenze di distribuzione tra ordini di scuola. L'uso dello smartphone aumenta nel passaggio alla secondaria.
- Si noti che il carattere dello strumento influisce non solo sulle caratteristiche della comunicazione didattica ma soprattutto sulle abilità e competenze d'uso fondamentali, come il trattamento, la correzione, l'uso finalizzato di file, la loro memorizzazione ecc.

Di grande importanza nel determinare il grado di partecipazione degli studenti alla didattica con integrazione digitale è il carattere della disponibilità personale dello strumento

Il dispositivo che utilizzi più spesso per la didattica a distanza è tuo? (domanda 5 Questionari Studenti)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Si</i>	42%	67%
b. <i>No, condiviso in famiglia</i>	50%	19%
c. <i>No, condiviso con fratelli</i>	5%	8%
d. <i>Comodato</i>	3%	4%
e. <i>Altro</i>	8%	2%

Se in comodato il **75%** per la primaria e il **64%** per la secondaria **dalla scuola**. Rispettivamente il **17%** e il **35%** dall'**Ente Locale**.

Altro è rappresentato da associazioni, enti benefici ecc.

Ti connetti tramite rete Wi-Fi di casa? (Domanda 6 Questionari Studenti)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Si</i>	95%	95%
b. <i>No</i>	5%	5%

Hai una cameretta o un posto tutto tuo in cui stare quando partecipi alla didattica a distanza? (domanda 7 Questionari Studenti)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Si</i>	85%	91%
b. <i>No, sto sempre con i famigliari</i>	15%	9%

Quanto tempo dedichi alle attività di didattica a distanza proposte dalla scuola? (domanda 10 primaria, domanda 11 secondaria)

	Primaria	Secondaria
a. <i>1 ora al giorno</i>	9%	14%
b. <i>Due ore al giorno</i>	13%	16%
c. <i>Più di 2 ore al giorno</i>	76%	
d. <i>Da 2 a 5 ore</i>		50%
e. <i>Oltre 5 ore</i>		20%
f. <i>Non frequento perché non mi interessa</i>	2%	

g. *Non frequento perché non ho strumentazione*

1%

Notazioni sui livelli di “padronanza” delle condizioni della esperienza

- La lettura dei dati del monitoraggio condotto sulle scuole delle Marche deve tenere conto di un contesto socioeconomico medio alto (la Regione viene spesso indicata come “il Nord del Centro”) e con una distribuzione del reddito non segnata da *squilibri drammatici*.

In tale realtà si collocano i dati sulla disponibilità della strumentazione digitale da parte degli studenti, sia per quanti riguarda l’hardware sia per la connessione di rete. (Domande 4, 5, 6), certamente migliori di quanto spesso viene indicato come estremamente problematico sia in ricerche che coinvolgono altre realtà, sia nel confronto di “opinioni” mediatico.

- Anche la disponibilità di un “ambiente familiare proprio” per il lavoro scolastico risulta assai estesa. Tuttavia il dato va commisurato con il carattere degli impegni che, a parte l’esperienza specifica della DAD, la scuola colloca nei tempi “famigliari”.

Anche a tale proposito occorre rilevare che i “compiti a casa”, il cui uso è confermato comunque dai docenti come particolarmente rilevante (si vedano le risposte alla domanda 14) continuano ad avere, come da tradizione, una funzione cui si affidano aspetti fondamentali dell’apprendimento. Ciò comporta, a prescindere dalla disponibilità di un ambiente personale dedicato, come la “propria cameretta”, una presenza e un impegno a volte assai gravoso da parte della famiglia, ovviamente in particolare per la scuola primaria o la secondaria di primo grado.

- Per quanto attiene ai tempi di lavoro degli studenti dedicati alla didattica a distanza, si notino le differenze anche rilevanti tra le risposte sulla medesima domanda da parte dei docenti (che ovviamente riferiscono le “proprie” interpretazioni), e la realtà descritta dagli studenti, che parlano della propria esperienza quotidiana.

Vi è una sottovalutazione dell’impegno degli studenti da parte dei docenti, che pure nelle loro risposte sugli aspetti negativi della didattica a distanza indicano un aumento del carico di lavoro degli studenti stessi. (si confrontino i dati delle risposte alla Domande 10 e 11 degli studenti con le risposte alla Domanda 13 dei Docenti)

Il lavoro della scuola nella lettura degli studenti

Gli studenti sono stati interpellati con accenti diversi tra primaria e secondaria, ma con argomenti simili sul lavoro della scuola e dei docenti, riferendosi alle esperienze di didattica a distanza e di integrazione tra didattica e digitale.

Nell’anno scolastico 2020-21, nei periodi di scuola in presenza, hai usato forme di DDI (la Didattica Digitale nella lezione in presenza)? (domanda 13 secondaria)

- | | |
|-------------------|------------|
| a. <i>Si</i> | 32% |
| b. <i>A volte</i> | 30% |
| c. <i>No</i> | 38% |

- Esperienza DDI relativamente diffusa, si conferma dai dati il problema già evidenziato della cultura digitale presente nella cultura professionale dei docenti.

Ma le risposte dei docenti presentano una realtà di DDI più intensa (vedi Domanda 2 questionario docenti)

Quanti dei tuoi insegnanti hanno attivato la didattica a distanza? (domanda 8 primaria, domanda 9 secondaria)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Tutti</i>	90%	89%
b. <i>Quasi tutti</i>	9%	9%
c. <i>Alcuni</i>	1%	2%

- Vi è una buona corrispondenza dei dati rilevati tra ordini di scuola. Il livello di disponibilità dei docenti è diffuso equamente

I docenti che hanno utilizzato la didattica a distanza hanno svolto un orario settimanale... (domanda 9 primaria, domanda 10 secondaria)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Uguale a quello delle attività in presenza</i>	6%	53%
b. <i>Ridotto in proporzione per tutte le materie</i>	82%	26
c. <i>Ridotto solo per alcune materie/docenti</i>	9%	16%
d. <i>Occasionale</i>	2%	
e. <i>Altro</i>	1	2%

Per la didattica a distanza, la tua scuola ha usato (domanda 11 primaria)

a. <i>Registro elettronico</i>	82%
b. <i>Piattaforme "didattiche"</i>	66%
c. <i>Lezioni in diretta on line</i>	88%
d. <i>Invio materiali (documenti, video ecc.)</i>	91%
e. <i>Apps (Youtube... ecc...)</i>	50%
f. <i>messaggistica istantanea (Whatsapp, telegram...ecc.</i>	33%

- Si noti nelle risposte della primaria, la prevalenza netta della *lezione on line*, del *registro elettronico* e della *modalità asincrona* (invio di materiali)

Quante piattaforme/applicazioni didattiche ha utilizzato la scuola? (Domanda 8 secondaria)

a. <i>1</i>	12%
b. <i>2</i>	35%
c. <i>3</i>	28%
d. <i>Più di 3</i>	25%

Di che tipo

a. <i>Registro elettronico</i>	40%
b. <i>Applicativi finalizzati alla didattica</i>	34%
c. <i>Strumenti di messaggistica</i>	15%
d. <i>Strumenti per gestione asincrona</i>	10%

Le proposte dalla scuola, secondo te, sono state funzionali alla realizzazione delle attività di didattica a distanza? (domanda 12 secondaria, intensità risposte Molto, Abbastanza, Poco, Per nulla)

Proposte scuola	molto e abbastanza	poco o nulla
a. Piattaforme didattiche	75%	25%
b. Lezioni in diretta on line	81%	19%
c. Invio materiali	85%	15%
d. Applicativi web	63%	37%
e. Messaggistica istantanea	72%	28%
f. Registro elettronico	90%	10%
g. Comunicazioni scuola/famiglia	76%	24%

- La percezione degli studenti della secondaria sulle *piattaforme per la didattica* mette in luce una loro numerosità che sembra contraddire il livello di *omogeneità* nelle scelte presentato nelle risposte con dei docenti. **(85% di essi risponde di avere scelto piattaforme omogenee e comuni per la scuola)**
- Anche per la secondaria si conferma la prevalenza del *registro elettronico*, ma con una distribuzione consistente delle altre alternative

Se hai avuto esperienze di DDI nella tua scuola in che modalità sono state realizzate (domanda 14 secondaria)

a. Dividendo la classe metà on line e metà in presenza	28%
b. Facendo turni giornalieri per classi	21%
c. Dedicando presenza ai laboratori	31%
d. Altro	20%

- Sulla *divisione parte in presenza e parte a distanza*, vi è non corrispondenza dei dati rilevati nelle risposte dei docenti per i quali tale scelta, nella secondaria, è quella prevalente (si veda risposte a domanda 1 questionario Docenti)

Avete usato gli spazi esterni per fare lezione (giardino, parco pubblico, ...)? (domanda 13 primaria, domanda 15 secondaria)

	Primaria	Secondaria
1. Sì	64%	40%
2. No	36%	60%

- Uso di ambienti esterni prevalente nella primaria e ridotto nella secondaria

Cosa ti ha colpito di più nel ritorno in classe? (domanda 12 primaria)

Quali di queste osservazioni condividi sulla esperienza della DDI? (domanda 16 secondaria) (scale di intensità di condivisione Molto, Abbastanza, Poco, per Nulla)

	Molto	Abbastanza	Poco	Nulla
a. Finalmente ho potuto rientrare in classe e rivedere i compagni	79 (secondaria)		21%	
b. Bisogna stare più controllati e separati	68%-	50%	32%-50%	
c. Non ci si può alzare dal banco	56% (primaria)		44%	

d. <i>Non si riesce a fare lavoro di gruppo</i>	64%	36%	
e. <i>Non riesco a vedere in faccia la maestra</i>	31%(primaria)	69%	36%
f. <i>La lezione è più difficile da seguire</i>	33% (primaria)	67%	43%
g. <i>La comunicazione è meno facile</i>	56% (secondaria)	44%	
h. <i>Preoccupazione per contagi per se stessi e gli altri</i>	54% (secondaria)	46%	

- Sono state accorpate affermazioni simili anche se non del tutto sovrapponibili. Si veda la distribuzione delle risposte per ordine di condivisione, con alcune differenze tra primaria e secondaria.

Per esempio, la *preoccupazione di contagio* (presente nella secondaria) o l'accentuazione della *sofferenza dei controlli* sottolineata più nella primaria che nella secondaria (68% verso il 50%). Sentita in modo analogo la *difficoltà del lavoro di gruppo*.

Cosa ti manca di più della scuola "in presenza"? (domanda 15 primaria, domanda 18 secondaria)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Relazione con i compagni</i>	95%	88%
b. <i>Relazione con i maestri/docenti</i>	73%	50%
c. <i>Relazione con i collaboratori scolastici</i>	21%	25%
d. <i>Lezioni/spiegazioni in presenza</i>	66%	60%
e. <i>Progetti</i>	58%	55%
f. <i>Laboratori</i>	59%	60%
g. <i>Attività extracurricolari</i>	39%	34%
h. <i>Altro</i>	4%	3%

- La sensibilità ai *rapporti interpersonali* sembra più accentuata per la primaria (sia verso i compagni che i docenti). Considerazione rinforzata dalla differenza della *importanza assegnata alla lezione in presenza*.
- Conferma della pluralità dei riferimenti il dato del valore assegnato al rapporto con i collaboratori scolastici.

Nella scuola primaria Hai vissuto l'esperienza della didattica a distanza con... (Domanda 14 primaria, scale di intensità Molto, Abbastanza, Poco, per nulla)

	Molto/Abbastanza	Poco/Nulla	Nulla
a. <i>Difficoltà</i>	31%	69%	27%
b. <i>Interesse</i>	73%	27%	
c. <i>Timore</i>	20%	80%	46%
d. <i>Soddisfazione</i>	45%	55%	
e. <i>Partecipazione attiva</i>	73%	37%	
f. <i>Ansia</i>	24%	76%	52%

Nella scuola secondaria Hai vissuto l'esperienza della didattica a distanza con... (Domanda 17 scuola secondaria scale di intensità Molto, Abbastanza, Poco, per nulla)

	Molto/Abbastanza	Poco/Nulla	Nulla
a. <i>Distacco</i>	41%	59%	24%

b. <i>Interesse</i>	65%	35%	
c. <i>Solitudine</i>	54%	46%	19%
d. <i>Soddisfazione</i>	39%	61%	21%
e. <i>Partecipazione attiva</i>	70%	30%	
f. <i>Ansia</i>	46%	54%	28%

Quale è la tua difficoltà maggiore in questo periodo? (Domanda 16 primaria, Domanda 19 secondaria)

	Primaria	Secondaria
a. <i>Problemi collegamento internet</i>	42%	34%
b. <i>Troppi compiti</i>	13%	44%
c. <i>Manca rapporto con compagni</i>	79%	54%
d. <i>Essere solo davanti al computer</i>	54%	32%
e. <i>L'assenza in casa di uno spazio esclusivo</i>	9%	8%
f. <i>Incertezza del domani, se la condizione non cessa</i>		42%
g. <i>Nessuna difficoltà</i>	10%	9%
h. <i>Altro</i>	4%	4%

- Gli elementi di “distanziamento” dalla esperienza sono più accentuati per la secondaria. Vi sono ovviamente risposte che hanno semantica differente tra le diverse età (si veda “solitudine” e “ansia” che non sono certo equivalenti tra un sedicenne ed un alunno della primaria) per cui sono difficilmente confrontabili. (In particolare si noti la affermazione sulla *incertezza del domani*)
- Anche tenendo conto delle risposte nettamente negative (i “per nulla” qui riportati) rispetto alla presenza di alcune conseguenze della esperienza, si può affermare in generale che entro le diverse tensioni si scorga tuttavia un potenziale di equilibrio più positivo di quanto spesso venga sottolineato nel confronto dei media. (Per esempio, il riporto di un accentuarsi del ricorso alla assistenza psicologica spesso non commisurato a dati specifici relativi alla esperienza didattica, ma genericamente attribuito ad essa. Si vedano i dati riferiti alla voce *ansia*)

LE FAMIGLIE

Per molte famiglie l'esperienza della didattica condizionata dalla emergenza pandemica è stata plurima e variegata avendo più figli frequentanti la scuola anche in ordini diversi

Le condizioni genitoriali

Numero di figli che frequentano istituzioni scolastiche (Domanda 1 questionario genitori)

- a. *Uno* **44%**
- b. *Due* **46%**
- c. *Tre* **9%**
- d. *Più di tre* **1%**

Ordine di scuola frequentato dai figli (Domanda 2 questionario Genitori)

- a. *Infanzia* **23%**
- b. *Primaria* **58%**
- c. *Sec. 1°* **40%**
- d. *Sec. 2°* **32%**

La disponibilità degli strumenti e delle strutture

Dispositivi a disposizione in famiglia per didattica a distanza (Domanda 3 questionario genitori)

Strumenti	Quantità			
	1	2	più di 3	nessuno
a. <i>Smartphone</i>	31%	32%	21%	16%
b. <i>Tablet</i>	49%	11%	2%	37%
c. <i>Pc fisso</i>	29%	3%	1%	66%
d. <i>Pc portatile</i>	54%	23%	6%	17%

Il dispositivo utilizzato per la didattica a distanza è: (Domanda 4 questionario Genitori)

- a. *condiviso in famiglia* **59%**
- b. *ad uso esclusivo alunno* **41%**

Il dispositivo utilizzato per la didattica a distanza è: (domanda 5 questionario genitori)

- a. *di proprietà* **95%**
- b. *in comodato d'uso* **5%**

in caso di comodato d'uso: da scuola **87%** da Ente locale **7%** altro **6%**

Per usufruire della didattica a distanza si utilizza una rete Wi-Fi domestica? (Domanda 6 questionario genitori)

- a. *Si* **94%**
- b. *No* **6%**

Suo figlio/ i suoi figli ha/hanno un posto tutto suo/loro in cui stare quando partecipa/partecipano alla didattica a distanza? (Domanda 8 questionario genitori)

- a. *Si* **79%**

b. *No, sempre con familiari* **21%**

- Le risposte delle famiglie confermano largamente i dati sulla padronanza degli strumenti e delle condizioni di uso rilevati nelle risposte degli studenti. Si confermano congiuntamente le considerazioni già esposte sul riferimento ad un contesto socioeconomico medio alto.

La partecipazione alle esperienze di apprendimento

Durante la didattica a distanza, con chi è stato suo figlio in casa? (Domanda 7 Questionario Genitori)

Assistenza	infanzia	primaria	sec. 1°	sec. 2°
a. <i>Genitori</i>	67%	62%	51%	45%
b. <i>Nonni</i>	20%	20%	14%	9%
c. <i>Fratelli</i>	8%	12%	24%	29%
d. <i>Altro</i>	5%	6%	11%	17%

Quanto tempo secondo lei dedica lo/la studente/essa alle attività di didattica a distanza proposte dalla scuola? (Domanda 9 questionario Genitori)

a. <i>Oltre 5 ore</i>	12%
b. <i>Da 2 a 5 ore</i>	52%
c. <i>2 ore</i>	19%
d. <i>1 ora</i>	11%
e. <i>Non è interessato</i>	5%
f. <i>Manca strumentazione</i>	1%

- Sui tempi di coinvolgimento degli studenti nelle attività contrassegnate dall'uso di strumentazione digitale, vi sono buone corrispondenze tra le risposte dei Genitori e quelle degli studenti
- Risulta comunque di tutta evidenza che, pur con un buon *livello di padronanza* degli strumenti e degli ambienti di apprendimento, il largo utilizzo di strumenti tradizionali come i *compiti a casa* renda comunque assai significativo l'intervento di *supporto familiare*, comunque espresso (*genitori, nonni, fratelli, assistenza finalizzata operata da terzi*)
Si tratta di una problematica che, come altre già segnalate in queste note, origina dalla "normalità" del modello organizzativo della scuola e che la emergenza ha contribuito a evidenziare (si pensi questioni "storiche" come la diffusione e disponibilità del "tempo pieno").

Lo/a studente/essa svolge in maniera autonoma le attività di didattica a distanza proposte dalla scuola (sono possibili più risposte, in base all'ordine di scuola frequentato dai figli). (Domanda 10 Questionario Genitori)

Grado di autonomia	primaria	Sec. 1°	Sec. 2°
a. <i>Molto autonomo</i>	3%	55%	72%
b. <i>Abbastanza autonomo</i>	65%	34%	21%
c. <i>Poco autonomo</i>	24%	7%	4%
d. <i>Per nulla autonomo</i>	8%	4%	3%

In questo anno scolastico suo figlio ha sperimentato integrazione tra didattica a distanza e presenza (Didattica a Distanza Integrata) (Domanda 14 Questionario Genitori)

	Primaria	sec. 1°	sec. 2°
a. <i>Si</i>	82%	81%	90%
b. <i>No</i>	18%	19%	10%

Quante piattaforme/applicazioni didattiche ha utilizzato la scuola? (Domanda 12 Questionario Genitori)

a. <i>Una</i>	23%
b. <i>Due</i>	42%
c. <i>Tre</i>	22%
d. <i>Più di tre</i>	13%

Di che tipo?

a. <i>Registro elettronico</i>	42%
b. <i>Applicativi per la didattica</i>	34%
c. <i>Messaggistica</i>	17%
d. <i>Materiale a gestione asincrona</i>	7%

- La percezione sul grado di omogeneità delle scelte della strumentazione didattica digitale operate dalla scuola risulta inferiore e dunque difforme rispetto a quanto descritto dai docenti. (Osservazione analoga sulle risposte in merito degli studenti, vedi sopra) Probabile una difficoltà oggettiva di *comunicazione informata e partecipata* su un tema con un elevato contenuto tecnico

Relativamente ai figli frequentanti la Scuola Secondaria di II°, nell'anno scolastico 2020-21 quali forme di integrazione tra DAD e presenza (DDI) hanno sperimentato? (Domanda 15 Questionario Genitori)

a. <i>Parte della classe in presenza e parte a distanza</i>	40%
b. <i>Classi alternate a turni</i>	55%
c. <i>Altro</i>	5%

- Conferme delle diverse modalità di gestione commentate precedentemente

Il giudizio sulle esperienze

Ritiene che gli obiettivi didattici previsti per la classe di appartenenza di suo figlio siano stati chiaramente definiti ... (Domanda 13 Questionario genitori)

a. <i>Completamente</i>	22%
b. <i>In gran parte</i>	60%
c. <i>Solo alcuni</i>	17%
d. <i>Per niente</i>	1%

- L'indicazione della Didattica Digitale Integrata sembra non essere stata percepita come esauriente rispetto alla ridefinizione degli obiettivi di apprendimento, pur apprezzando evidentemente la sua applicazione nel *ritorno alla presenza*.

- Si tratta, al di là delle diverse percezioni, di una questione nodale che da un lato investe la più volte richiamata problematica della rilevanza delle competenze digitali nella cultura professionale della docenza; dall'altro la altrettanto fondamentale questione delle forme e istituti della "partecipazione informata e competente" delle famiglie, rispetto a scelte della scuola che hanno un elevato contenuto tecnico e scientifico

Secondo lei quali effetti ha avuto, anche in parte, la ripresa della didattica in presenza? Segni quelle per lei più rilevanti (Domanda 16 Questionario Genitori; Misure di intensità di accordo Molto, Abbastanza; Poco, Nulla)

Effetti della Presenza	Molto/Abbastanza	Poco/Nulla	nulla
a. <i>Ha consentito un miglioramento dell'apprendimento</i>	91%	9%	
b. <i>Alleggerito isolamento ragazzi</i>	93%	7%	
c. <i>Consentito migliore organizzazione familiare</i>	81%	19%	
d. <i>Accresciuto preoccupazioni sanitarie</i>	33%	67%	4%
e. <i>Migliorata comunicazione scuola/famiglia</i>	67%	33%	

- Giudizio complessivamente positivo
Anche le preoccupazioni sanitarie aggiuntive sono moderate ed anche escluse nettamente. Dati che in certo modo sembrano contraddire "luoghi comuni" della comunicazione mediatica

Ritiene che la frequenza della scuola in presenza riservata agli alunni BES durante la didattica a distanza sia (Domanda 18 Questionario genitori; gradi del giudizio Molto, Abbastanza, Poco, Nulla)

	Molto/abbastanza	Poco/nulla	Nulla
a. <i>positiva per alunni</i>	76%	23%	10
b. <i>positiva per famiglie</i>	81%	19%	9%

- Giudizi positivi confermati/corretti anche dalla entità dei giudizi "Per nulla"

Suo figlio ha vissuto l'esperienza della didattica a distanza con... (Domanda 17 Questionario Genitori Gradi del giudizio Molto, Abbastanza, Poco, Per nulla)

	Molto/Abbastanza	Poco/Nulla	Nulla
a. <i>Distacco</i>	31%	69%	35%
b. <i>Interesse</i>	70%	30%	
c. <i>Solitudine</i>	53%	47%	19%
d. <i>Soddisfazione</i>	46%	54%	14%
e. <i>Partecipazione</i>	73%	27%	
f. <i>Ansia</i>	25%	75%	41%

- Giudizi delle famiglie equilibrati e che riprendono sostanzialmente con coerenza quelli degli studenti.

Ritiene che, alla riapertura dell'anno scolastico, la scuola debba organizzare attività per il recupero/completamento degli obiettivi didattici non raggiunti? (Domanda 19 Questionario Genitori)

a. <i>Si</i>	67%
--------------	------------

- b. *No* **29%**
- c. *Altro* **4%**

- Una problematica sostanziale che da un lato fa riferimento a inevitabili considerazioni circa le limitazioni oggettive subite nella organizzazione dei processi di apprendimento. Ma dall'altro interroga sulla adeguatezza del "report di obiettivi" di apprendimento, mantenuto nella sua identificazione tradizionale. (si veda, nelle risposte dei docenti, la "inalterata" riproposizione degli obiettivi come effetto della costanza di quello che abbiamo indicato come "il canone" definito nella "normalità" del funzionamento della scuola.
- L'emergenza pandemica, come più volte ripetuto, ha evidenziato la parzialità e la inadeguatezza di quel canone e la esigenza di suo radicale rinnovamento. Va comunque evidenziato che l'inevitabile e giusta esortazione al "ritorno in presenza" e l'apprezzamento per tale "riconquista relazionale" non possono occultare le problematiche che sono più volte emerse nei commenti precedenti e che sono radicate e originate proprio nella organizzazione "normale" del sistema scolastico e nelle sue caratteristiche

PROVVISORE CONCLUSIONI

Il Monitoraggio effettuato, riferito all'anno scolastico 2020/21, rielabora l'analisi dei dati raccolti in una fase segnata da una quotidianità che sembra avere superato i vincoli e i sacrifici connessi con il ricorso alla Didattica a Distanza, assunto come “fisiologico” nel 2019/20 e successivamente corretto con la indicazione della DDI, e che oggi si confronta con un generale ritorno alla “presenza”.

E con la speranza che tale ritorno trovi conferma e continuità rispetto alla pandemia.

Il ritorno alla “relazionalità dal vivo” nella scuola non può che essere considerato con un “respiro di sollievo” per tante ragioni che è inutile qui riprendere e che hanno alimentato preoccupazioni, polemiche, scontri di opinione e di giudizi negli ultimi due anni. (Non solo di scuola. Anzi ci sia permesso di sottolineare che spesso tale confronto si è esentato dal misurarsi con dati di realtà osservati “sul campo”)

Vi è però in tale sollievo nel “ritorno alla normalità” un sotterraneo pericolo che abbiamo ripetutamente sottolineato, la cui consapevolezza e considerazione provengono dal nostro ripetuto impegno alla attività di monitoraggio e di raccolta organizzata dei dati e che congiuntamente lo motivano e sostengono nella sua annuale riproposizione alle scuole della Regione. (confidando sempre in uno sviluppo di responsabilità e di risorse più consistenti di quelle di cui possiamo disporre come Associazione)

Si tratta della consapevolezza che la esortazione al “ritorno alla normalità” possa occultare il fatto che (per riusare una battuta efficace più volte ripetuta) proprio la “normalità” racchiuda gran parte delle debolezze e dei problemi del sistema scolastico italiano che l'emergenza ha con forza evidenziato.

La trama di gran parte delle osservazioni e dei commenti ai dati ricavati dalla rilevazione che qui commentiamo è intessuta sull'ordito di quei problemi strutturali che la scuola italiana porta con sé, nel suo operare quotidiano, a prescindere dalla pandemia e da soluzioni provvisorie che essa ci ha oggettivamente imposto di assumere.

Come ovvio le soluzioni sperimentate potrebbero/avrebbero potuto essere migliori e più efficaci, come sempre accade nella soluzione di problemi “urgenti” e inediti.

Ma proprio per le ragioni sottese alla battuta circa la “normalità” come fonte dei problemi, ci sentiamo esentati, certo in questo contesto, dal discutere sulla dimensione contingente delle sperimentazioni “agite”, lasciando tale dimensione ad altro pur necessario confronto.

Tale approccio aveva già caratterizzato la restituzione complessiva della lettura dei dati del monitoraggio 2019/20, che conserva gran parte della validità delle sue considerazioni generali e a cui si rimanda.

Proseguiamo invece nel porre in rilievo le problematiche strutturali che la contingenza del COVID porta a galla dalle stratificazioni profonde, segnalando problematiche che sembrano emergere dalla rilevazione qui analizzata.

La combinazione di generosità di impegno al “nuovo” e di costanza del “canone” nel lavoro docente: i processi di apprendimento e le Tecnologie della Informazione e della Comunicazione.

Avevamo già evidenziato nel rapporto 2019/20 che, non ostante il rumore che spesso ha caratterizzato le esperienze della Didattica a Distanza, i dati raccolti raccontavano di una diffusa generosità di

impegno dei docenti (di ogni ordine e grado, ma significativamente nella istruzione primaria) per “sperimentare” nelle condizioni “proibitive” delle prime “chiusure totali” la possibilità di mantenere attivi, pur con tutti i limiti, i processi di apprendimento.

Si tratta di una evidenza che si conferma anche in questo monitoraggio, e che trova ulteriori configurazioni proprio con la scelta di “indirizzo generale” che ha assunto l’etichetta di Didattica Digitale Integrata.

Tale indirizzo ha gettato sull’arena problematiche più evolute chiamando i docenti a misurarsi non solo con i dispositivi della lezione *on line*, ma con il più complesso capitolo della integrazione degli strumenti e delle competenze per l’uso delle ITC nella didattica.

Esattamente in parallelo con il processo per il quale il ricorso alla DAD ha posto in rilievo le carenze “storiche” nazionali nell’uso responsabile mirato e scelto, degli strumenti e delle tecniche *e-learning*, (si vedano i raffronti internazionali); così l’indicazione della integrazione delle ITC nella didattica, da soluzione “evoluta” per superare i limiti della DAD, è divenuta sfida che caratterizza la “normalità”. Si tratta della oggettiva e diffusa assenza o limitatezza delle competenze relative alle ITC nel repertorio delle competenze professionali “normali” di gran parte dei docenti italiani, che proprio la “esortazione” alla DDI porta in evidenza.

È un problema la cui possibile soluzione investe ovviamente sia la fase “strutturale” della formazione iniziale dei docenti (problema di portata storica e criticamente connesso alle forme di reclutamento ed ai livelli di “età media” del corpo docente italiano) sia le iniziative necessarie di “formazione in servizio” connessa non tanto a *conferenze e corsi* ma a sperimentazione sul campo.

La formazione in servizio da intendersi cioè come *strumento dello sviluppo organizzativo*.

Ma questa dimensione è strettamente legata a quella di una organizzata “ricerca educativa” come strumento di sistema e non (o non solo) come “raccolta di iniziative”.

Il “sistema della Ricerca Educativa” è oggi accorpato in Istituti Nazionali (INVALSI e INDIRE) ciascuno con un suo campo di intervento “specializzato” ma con evidenti limiti di coinvolgimento, affiliazione e “fidelizzazione” delle scuole e delle realtà territoriali e locali nelle quali le scuole operano.

Le precedenti sono considerazioni generali, che vanno oltre le rilevazioni di questo monitoraggio, ma che trovano coerenza con alcune proposte contenute nelle “Linee Guida” emanate dal Ministro dell’Istruzione per il 2022.

In particolare, quando prospetta di dare “struttura” e garanzia di qualità ai processi di formazione e formazione in servizio dei docenti, attraverso la costruzione di una *Alta Scuola di Formazione*, cui partecipano tutti i soggetti della Ricerca Educativa e l’Università stessa.

In tale modo si dovrebbe/potrebbe superare la “variabilità multiforme ed occasionale” di una offerta di formazione che oggi si ripropone senza garanzie di valutazione e di qualità.

Possiamo qui solo ribadire che i dati che abbiamo commentato si misurano innanzi tutto proprio con tale problema fondamentale: *come integrare le competenze TIC nel modello professionale “agito normalmente” della docenza*.

L’elemento fondamentale sta nel fatto che comunque le TIC operano una rivoluzione nelle modalità e negli strumenti di comunicazione, integrando i codici (la parola, il suono, l’immagine), le enciclopedie (i dati, le informazioni, le conoscenze) e rendendo disponibili dispositivi “virtualmente universali” che si offrono come “personali” e a disposizione permanente.

Tale situazione storica interroga dall’interno i processi di apprendimento, per esempio influenzando profondamente i processi non formali, quotidiani.

L'interrogativo alla scuola ed alle sue funzioni, innanzi tutto al lavoro che al suo interno si organizza come processo di apprendimento generalizzato, non è evitabile neppure per chi assume posizioni "apocalittiche" che vengono smentite quotidianamente proprio dagli studenti migliori.

Da segnalare, come richiamato in molti commenti dettagliati sulle singole voci/domande dei questionari del Monitoraggio, come quella che abbiamo indicato come "la generosità" verso la sperimentazione digitale, in carenza di costruzione di una vera e propria cultura del digitale nell'apprendimento finisca proprio per sacrificare gli aspetti e le applicazioni più interessanti, spostando l'attenzione proprio sugli aspetti "immediati" che si offrono alle maggiori critiche.

Esemplare in tale direzione la sottovalutazione delle potenzialità connesse alla possibilità di costruire archivi interrogabili e interattivi per le esperienze comuni condotte, verificate e messe a disposizione per la memoria comune e la riproduzione, oppure analogo potenzialità per i percorsi individuali degli studenti.

Si vedano le risposte dei docenti alle interrogazioni sugli usi prevalenti delle TIC nella didattica: le lezioni *on line*, la messaggistica istantanea, il registro elettronico, la trasmissione asincrona (spesso unidirezionale) di materiali e documenti rappresentano la gran parte delle risposte.

L'esperienza della emergenza e della sperimentazione contingente ad essa, porta prepotentemente in evidenza che la semplice "sperimentazione" non è sufficiente senza una effettiva "innovazione".

Anzi, come emerge da tante risposte al questionario docenti, ma anche da alcune risposte degli studenti, la ripetizione della "emergenza e della sperimentazione", senza "innovazione", rischia proprio di far decadere quella generosità originaria che il corpo docente nella sua complessità ha dimostrato e confermato con le sue risposte al monitoraggio.

Naturalmente la messa in crisi di quello che abbiamo chiamato il "canone" non riguarda solo la dimensione del ruolo del digitale. Ma questo può e deve essere un punto di "inserzione" innovativa capace di ampliare ed allargare l'impegno.

Per esempio, proprio la riconfigurazione dei processi di apprendimento cui ci si richiamava più sopra riapre, con parametri diversi dal passato, la questione del "percorso di formazione" attraverso le diverse età, che tradizionalmente contrassegna il rapporto tra i cosiddetti "cicli scolastici". Non è certo questa la sede per affrontare il problema complesso ma va detto che il confronto tra alcune risposte ai questionari del nostro monitoraggio, fanno emergere anche distonie e ingiustificate differenze entro i percorsi scolastici, per esempio mostrando una propensione alla innovazione che sembra essere più comune tra scuola primaria e secondaria superiore (l'inizio e la fine del percorso formale), mentre a volte la secondaria di primo grado appare più statica (un "canone" più stratificato?).

Si ripropone qui, una questione "storica" delle politiche pubbliche dell'istruzione (la struttura dei "cicli"), sostanzialmente irrisolta o contraddittoriamente ricomposta nell'ultimo ventennio. Riprenderla oggi potrebbe significare non ripetere ma arricchire quella problematica con maggiori consapevolezze e esperienze concrete che si sono misurate proprio con la necessità di rispondere a problemi che l'emergenza ha sollevato e riproposto come "irrisolti", evidenziando la oggettiva ed avvertita *impossibilità di mantenere lo sguardo volto al passato*.

Il coinvolgimento e la partecipazione consapevoli e informati

La costruzione di un *passaggio* attraverso la transizione che l'emergenza COVID ha evidenziato come *processo di rottura* possibile tra il "prima e il dopo" è l'impegno che si delinea per chiunque sia convinto della funzione fondamentale di emancipazione e di cittadinanza del sistema di istruzione.

Nelle righe precedenti, attenendoci alla centralità che nel nostro monitoraggio hanno le questioni delle TIC, abbiamo indicato tale transizione come fortemente caratterizzata dalla problematica del digitale nei processi di apprendimento, pur rammentando come proprio essa si riproponga come occasione per una “ristrutturazione” anche radicale di quello che abbiamo indicato come il “canone”.

Ma la costruzione di un “passaggio” nella transizione invece che il lasciar operare una “rottura” richiede la costruzione di un contesto allargato ed articolato di “confronto e discussione consapevole ed informata” per delineare soluzioni e decisioni di innovazione.

Dunque, non solo gli strumenti tradizionali della elaborazione delle scelte del “decisore politico” (particolarmente molteplici e mutevoli negli ultimi vent’anni di continue “*riforme*”), ma un confronto largo, permanente, consapevole e informato.

Tale esigenza è essenziale proprio perché i processi e le scelte coinvolgono un macrosistema sociale: nel sistema di istruzione si concentra il più consistente aggregato di lavoro intellettuale del Paese (dunque le possibilità di costruzione ed elaborazione dei significati) e l’universo delle nuove generazioni (dunque il futuro).

Per esempio, per stare alla dimensione del nostro monitoraggio, nel confronto tra i dati relativi alle risposte rilevate tra i diversi protagonisti del Monitoraggio (Docenti, Studenti, Famiglie) si rivelano alcune difformità che senza assumere dimensioni rilevanti o preoccupanti, testimoniano invece una insufficienza sotterranea di coinvolgimento sulla base di una informazione e consapevole e strumento di confronto approfondito.

È appena il caso qui di ricordare che gli organismi della gestione collegiale della scuola sorsero quasi 50 anni fa sulla spinta di una “ideale” esigenza di apertura della scuola alla società superandone il carattere di “corpo separato”.

Ma il mutamento strutturale e culturale della formazione sociale lungo questi quasi cinquanta anni ha progressivamente reso obsoleti gli strumenti allora istituzionalizzati.

La istanza della “riforma degli Organi collegiali” ha contrassegnato ripetutamente le diverse fasi della politica dell’Istruzione di questi anni, ma senza pervenire a risultati consolidati.

Sono, per esempio, di fatto scomparsi organismi di Dimensione territoriale, proprio mentre si andava consolidando il processo della autonomia scolastica: in tal modo è venuta meno la possibilità di definire appropriate politiche scolastiche che inevitabilmente su alcune problematiche (per esempio l’integrazione di servizi sociali) vanno oltre i confini della singola scuola.

Ne abbiamo avuto esempi non certo positivi proprio nel raccordo tra scuola e sistema sanitario locale nel contesto pandemico.

Ma la stessa collegialità “interna” agli Istituti si è “conformizzata” e spesso “ritualizzata” in procedure decisionali nelle quali finisce per prevalere la funzione dei ruoli formali piuttosto che il merito delle scelte e delle decisioni.

Tale problematica ha, come affermato dianzi, una stratificazione pluridecennale di immobilismo riformatore e di replica (anche in tale caso) di un “canone” che perde progressivamente rapporto con la realtà e che si stratifica su sé stesso.

Tutto ciò mostra il suo versante più critico, fino alla insostenibilità. Soprattutto quando le decisioni da assumere riguardano strategie complesse, ad alto contenuto tecnico scientifico e con ricadute e conseguenze di grande portata sulla operatività dei processi di apprendimento sviluppati dalle scuole. Decisiva diviene in quei casi una partecipazione informata, competente ed approfondita collettivamente in processi che nel loro svolgersi sono in grado di rimescolare transitoriamente i ruoli pur nel rispetto

finale dei decisori che, tramite quel processo diventano portatori di scelte mediate e condivise “in sapienza” e non “in ignoranza” o superficialità delle conseguenze a breve e a lungo termine.

Se non ci si vuole rassegnare ad una interpretazione ridotta e inappropriata della necessità di integrazione della rivoluzione storica, culturale e sociale legata alle TIC, occorre invece elaborare una “strategia selettiva”

Essa deve costituire disegno di esercizio di consapevolezza e di padronanza esplicita da esercitarsi, in sede di formazione ed istruzione, rispetto all’automatismo apparente di processi di generalizzazione e diffusione “automatica” di strumenti, contenuti, applicazioni. Perciò occorre costruire momenti e struttura decisionali collettive, informate, competenti.

Vi sono alcuni problemi che affiorano nelle risposte alla rilevazione del monitoraggio, che portano il segno di tale necessità e che sono stati indicati nelle analisi delle risposte alle domande specifiche. Si riprendono qui solo alcuni esempi.

Innanzitutto, la scelta delle “piattaforme” di scuola.

Sono scelte concrete caratterizzate, non ostante le dichiarazioni di intenzioni verso la omogeneità, da una effettiva variabilità di strumenti, caratteristiche e fornitori. Restituiscono una immagine, forse impropria, di “urgenza” decisionale per dare risposta immediata a problemi immediati.

Ma lasciano alle spalle domande strategiche come quella essenziale sul tipo di “servizio complessivo e compatibile” da costruire per le esigenze di tutta la scuola, della compatibilità di scambio e interrogazione con tutti gli interlocutori, della effettiva padronanza delle informazioni e delle applicazioni.

Oggi la maggior parte delle scuole, proprio per il prevalere della contingenza dell’emergenza si riferisce a fornitori di servizi legati a grandi marchi (come Microsoft o Google) che certamente rispondono positivamente ad alcuni di questi interrogativi.

Ne lasciano aperti molti altri, come la effettiva gratuità (non ripagata attraverso la acquisizione dei dati) oppure sulla effettiva convenienza e confrontabilità di strumenti *open source*.

E ancora, sullo sfondo, la possibilità di costruzione di “piattaforme nazionali dedicate all’istruzione” (come esempio l’esperienza francese) che assicurano congiuntamente le possibilità di scambio e di compatibilità e la omogeneità di impostazione.

Si tratta di alternative strategiche che hanno certamente una dimensione “di sistema” ma che inevitabilmente, proprio per l’accentuato carattere di “operatività concreta localizzata” che è specifica delle istituzioni scolastiche hanno anche una declinazione locale.

Da rimarcare che proprio nelle risposte dei diversi interlocutori alle domande del monitoraggio emergano motivazioni e dimensioni *strategicamente ridotte* delle scelte e delle decisioni assunte su temi come i precedenti.

Un orizzonte strategico ridotto a congiuntura e frammentato, e consapevole altrettanto ridotte in tutti (o quasi) gli interlocutori con una evidente insufficienza di informazioni condivise circa le decisioni comunque assunte.

Anche in tale caso vale la considerazione che l’emergenza abbia posto in evidenza insufficienze che nascono invece proprio dalla “normalità”, che da tempo attende significative innovazioni non fatte.

I due ultimi faticosi anni di scuola segnati dalle conseguenze della pandemia e dalle misure che ne hanno accompagnato lo sviluppo tentando di contenerla, con esperienze “forzate” per la scuola che comunque hanno visto esprimersi la disponibilità spesso generosa della sua “gente”, potrebbero/dovrebbero essere l’occasione anche per affrontare il tema delicato e complesso delle procedure di condivisione, collegialità e socialità che ne accompagnano e sostengono la decisionalità.

D'altro canto, la problematica relativa alle modalità e strumenti per una decisionalità condivisa, informata, confrontata con competenze specifiche, per giungere a decisioni (e mediazioni) partecipate di piena e adeguata consapevolezza, è oggi comune a tutti i campi che investono il “bene pubblico” (e l’istruzione ne è un esempio fondamentale, coinvolgendo l’universo delle nuove generazioni). Ne sono esempi fondamentali materie come le politiche ambientali e energetiche, quelle relative alle infrastrutture territoriali, con alcune (non sufficienti, ma indicative) esperienze di consultazione e confronto informato articolato territorialmente per giungere a decisioni e mediazioni condivise.

Occorrerebbe dare vita a forme analoghe di interrogazione sociale specifiche per le scelte dell’istruzione esplorando i vari livelli decisionali (da “*conferenze*” nazionali a “*organismi di governance*” locali) capaci di coinvolgere -si ripete: in modo consapevole, competente ed informato- il mondo della scuola, dai “protagonisti del lavoro” che vi si svolge, ai cittadini di cui è il riferimento di un diritto fondamentale.

In questa direzione ci sembra che vadano alcuni articoli specifici delle “linee di indirizzo” emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione per il 2022, quando in esse si indica la necessità di addivenire a “Patti educativi di Comunità”, che coinvolgano le scuole, le organizzazioni produttive, le istituzioni locali, le associazioni, il terzo settore, il volontariato per definire una politica dell’istruzione per il territorio specifico.

Molte delle problematiche che compaiono nel nostro monitoraggio mostrano che anche la questione specifica del ruolo delle ITC nei processi di apprendimento ha le dimensioni che rendono necessaria la sperimentazione di forme complesse di discussione, confronto, partecipazione informata e competente, anche per superare la dimensione deformata che spesso caratterizza il confronto sui media lontano ed estraneo all’esame dei dati e delle realtà.

Occorrerebbe esplorare, in questa congiuntura di possibile e auspicabile *passaggio attraverso la rottura*, un sistema complesso ed articolato di *governance* che possa essere anche la sperimentazione reale di altre forme della decisione collegiale esercitata nella operatività e responsabilità del lavoro quotidiano delle Istituzioni scolastiche autonome, ancora subordinate e spesso sacrificate dal sistema cinquantennale della “gestione collegiale”