



CENTRO STUDI AU.MI.RE.
Associazione di Promozione Sociale e Culturale

REPORT
SULLA RILEVAZIONE DELLE ESPERIENZE
DI DIDATTICA A DISTANZA redatto da Franco De Anna

LE RISPOSTE DEI DOCENTI AL QUESTIONARIO SULLE ESPERIENZE DI DIDATTICA A DISTANZA	2
Premessa	2
I caratteri della restituzione dei dati complessivi	3
L'emergere dell'emergenza	3
Avviso supplementare per la lettura	6
L'analisi delle risposte al questionario dei docenti	7
L'impatto e la resilienza	7
Gli strumenti di lavoro: i mille fiori	10
Valutare e dare valore	13
Caleidoscopio	15
Cosa fare per rifarlo meglio? Qualità e criticità	18
In conclusione	22
LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI E DELLE FAMIGLIE AL QUESTIONARIO SULLE ESPERIENZE DI DIDATTICA A DISTANZA.....	24
La vista degli altri.....	24
Preliminare: la partecipazione alla esperienza DAD	24
La strumentazione agile.	24
L'impegno richiesto e profuso	26
Gli strumenti utilizzati ed i contesti della comunicazione on line.....	27
Il giudizio complessivo sull'esperienza	29
Le mancanze più avvertite dagli studenti rispetto alla didattica in presenza (Domanda 9).....	29
Le difficoltà maggiori per gli studenti (Domanda 10)	31
Le sottolineature da parte delle famiglie.....	31
Provvisorie conclusioni	33

LE RISPOSTE DEI DOCENTI AL QUESTIONARIO SULLE ESPERIENZE DI DIDATTICA A DISTANZA

Premessa

Il Centro Studi AU.MI.RE dopo i mesi più gravi della epidemia, ha distribuito alle scuole marchigiane, innanzi tutto ma non esclusivamente a quelle associate, un questionario finalizzato a rilevare sia esperienze concrete di didattica a distanza, che percezioni, opinioni, giudizi relativi ed esse.

I destinatari sono docenti, sia delle scuole associate che singoli, genitori e studenti (questi riferentesi invece alle sole scuole associate).

Dunque, l'oggetto di questa "restituzione" di commento ai dati complessivi è composito: le risposte che comprendono tutti gli insegnanti, anche singoli docenti non attivi presso scuole associate, e le risposte di genitori ed alunni riferiti alle scuole associate.

Alla restituzione complessiva che qui si propone, si affianca una "restituzione mirata" e personalizzata per ciascuna scuola che ha partecipato.

Tale restituzione, insieme a quella complessiva, 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).

Va ricordato che si tratta di una rilevazione che registra una pluralità di pareri, percezioni, opinioni. Dunque, diversamente dalle esperienze del Monitoraggio che hanno caratterizzato l'attività pluriennale di AU.MI.RE, 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, piuttosto 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) nulla è più indefinito che un condiviso "modello di qualità".

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

Un impegno certamente altrettanto utile e necessario, ma che sollecita in particolare la 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.

I caratteri della restituzione dei dati complessivi

Le note seguenti non costituiscono perciò una analisi quantitativa/statistica completa dei dati raccolti con i questionari sulle esperienze di Didattica a Distanza proposti dal Centro Studi AUMIRE, ma un tentativo di lettura “sintomatica” che si propone di connettere alcuni dati quantitativi raccolti, con i toni e in contenuti del confronto culturale e di opinione che in questi mesi si è variamente sviluppato sul tema relativo, attraverso una molteplicità di voci, dai *social* alla stampa, alle riviste specializzate della scuola.

Un confronto culturale e di opinione che si è più spesso *auto alimentato* (come inevitabile) con scarso conforto al riferimento di dati di realtà rilevati sistematicamente.

Come ovvio anche in queste note si è pienamente consapevoli che i dati in sé spesso “*sono muti*” e che ciò che li fa parlare sono le interpretazioni e le inferenze più o meno appropriate che essi ispirano ed alimentano.

Dunque, nessuna pretesa di “oggettività”, ma semplicemente il tentativo di confortare alcune inferenze con il supporto di quanto emerge dalle rilevazioni effettate sulla realtà.

Anche per tali ragioni saranno affrontati solo alcuni argomenti considerati particolarmente significativi rispetto alle problematiche, generali e specifiche, che probabilmente dovremo affrontare nel nostro Sistema di Istruzione, nel proseguo di una realtà ancora fortemente condizionata dalla pandemia e dai problemi inediti che essa ci sottopone.

L’epidemia, investendo con i suoi effetti la vita quotidiana di quell’aggregato di massa e universale che è la scuola ha portato a galla- come in tutte le tempeste- sugheri raccolti e cumulati nel tempo, e preesistenti come problemi “di fondo” del nostro sistema di istruzione.

L’emergere dell’emergenza

Le stratificazioni profonde che la pandemia fa “emergere” riguardano in particolare tre addensamenti problematici che segnano la storia del sistema di istruzione italiano negli ultimi decenni.

Essa è segnata dalla contraddizione tra l’istanza della apertura universale della istruzione per tutti i cittadini (“tutti a scuola”, la scuola di massa) e la realizzazione coerente di una “scuola per tutti”.

La scuola di massa negli ultimi decenni è stata invece spesso realizzata forzandone la crescita dentro i contenitori (di cultura, valori, gerarchie culturali e professionali) tradizionali preesistenti e semplicemente quantitativamente ampliati, con “cambiamenti” spesso solo annunciati o comunque incapaci di incidere sia su strutture che culture professionali e sociali diffuse.

Le stratificazioni profonde che la tempesta epidemica riporta prepotentemente a galla sono così

raggruppabili in questioni fondamentali che sono presenti nelle stesse risposte dei docenti al questionario che qui commentiamo.

a. ***Gli ambienti di apprendimento.*** Dove “ambiente” significa spazi + tempi + relazioni.

La scuola come organizzazione *pseudo tayloristica* (aule, classi, classi di concorso, ore di lezione, sequenze di campanelle e discipline a ricostruire una enciclopedia ormai obsoleta) è palesemente decostruita dall'emergenza epidemica e dal ricorso alla Didattica a distanza come misura di contenimento.

Che si utilizzi una interazione asincrona con invio e ricevimento di materiali didattici e formativi e/o prove e compiti, o che si utilizzi una interazione sincrona (più rara nelle risposte, vedi oltre) diviene evidente e sperimentabile che le strutture temporali e spaziali della scuola tradizionale, considerate “naturali” e inevitabili, sagomino invece implicitamente le modalità stesse della didattica, le tipologie degli strumenti utilizzati e le scansioni delle stesse fasi del lavoro scolastico (“lezioni”, “compiti”, “interrogazioni”... ecc...).

La questione dell'ambiente di formazione posta come centrale da molte *selezionate e minoritarie avanguardie educative*, “emerge” così con il carattere di “questione generale” che investe il “fare scuola” di tutti.

b. Il progressivo ***processo di decostruzione e ristrutturazione della relazione educativa*** elaborata nella scuola e riconosciuta come suo “valore sociale”.

La “Relazione Educativa” (si veda nel proseguo della analisi quanto sulla affermazione della sua centralità si concentrino le risposte dei docenti al questionario) sia nella sua dimensione plurima (uno a uno, uno a molti, molti a molti) sia nei suoi contenuti e interpreti, è in realtà sagomata dai caratteri della comunicazione.

La fase storica di affermazione progressiva delle ICT, con la loro potenza di ristrutturazione e riconversione delle forme e degli strumenti della comunicazione precedenti (la parola, lo scritto, l'immagine, il libro, decostruiti e ricostruiti nei modi e negli strumenti del digitale) costituisce una sfida culturale e professionale con la quale la scuola italiana deve ancora misurarsi complessivamente.

Come è sempre accaduto nella storia umana, i “passaggi” delle forme di comunicazione (la parola, lo scritto, la stampa, l'immagine e la sua riproduzione, la comunicazione sonora e visiva a distanza, e la “rivoluzione digitale”) sono caratterizzati da modificazioni profonde delle forme dell'apprendere e della riproduzione della cultura.

Ma ogni passaggio non annulla le forme di comunicazione precedenti, ma le decostruisce e ristruttura. (Si pensi alla “tecnologia” del libro, alla radio o al cinema e la televisione).

Per esempio per quasi tutto il '900, l'uso della produzione di scrittura per la comunicazione è sembrato declinare a fronte del sonoro e del visuale a distanza (Per quante persone colte o laureate compresi di docenti della scuola, l'ultima consistente e significativa produzione di scrittura fu la tesi di laurea?).

Paradossalmente l'uso dello scritto è stato invece rilanciato proprio dalle ICT (si pensi alla posta elettronica, o alla facilità di produzione/riproduzione/ memoria di testi scritti). Certo è una produzione scritta “diversa”. Ma il quanto e il come dipende dalla nostra padronanza degli strumenti e delle loro potenzialità.

La decostruzione e ristrutturazione di tutte le forme di comunicazione precedenti che vengono operate dalle ICT prospettano un paradigma ed uno stile di apprendimento diverso da quello “sequenziale e analitico” assunto come riferimento privilegiato dalla scuola tradizionale (la mente analitica).

Il modello e lo stile “simultaneo sintetico” sembrano delineare un possibile primato della “analogica-mente”.

Dunque, si rimettono in discussione modalità e significati della formazione e dell’istruzione, sia dal punto di vista sociale (diritti ed uguaglianza) sia dal punto di vista dei soggetti, con una necessaria rilettura del significato della riproduzione culturale.

Subalternità versus padronanza; conformizzazione versus emancipazione; riproduzione versus creatività: le coppie di opposizione che disegnano il rapporto tra il soggetto in formazione e l’organizzazione dell’istruzione vanno ri-sottoposte ad attenzione analitica proprio per gli effetti non scontati della ristrutturazione profonda operata dalle tecnologie della comunicazione trasformate dalla rivoluzione digitale.

Senza tale analisi profonda (e sperimentazione connessa) il richiamo alla centralità della “relazione educativa” rimane senza oggetto specifico. Se non, al contrario, rischia di rivestirsi di un carattere “conservativo” delle forme “precedenti” di interazione (Platone era contrario al libro scritto... Ma se avesse “vinto” il suo principio, oggi ci sarebbe sconosciuto).

Molte sono le sperimentazioni e le competenze sul digitale nella formazione, anche molto avanzate, presenti nella nostra scuola, ma contemporaneamente una “medietà” culturale e professionale dei docenti ancora è organica alla “lezione”, al “libro di testo”, alla enciclopedia delle discipline o meglio delle “classi di concorso”. (Ve ne è ampia traccia nelle risposte analizzate di seguito).

La DAD, come “scorcio parziale” e riduttivo della comunicazione digitale propone la questione nella sua interezza, *e nel suo carattere storico che va ben oltre l’emergenza.*

- c. Il **livello di “dispersione” del sistema di istruzione**, in particolare nella secondaria è in Italia particolarmente elevato e con distribuzione fortemente diseguale.

Ciò in palese, ma spesso poco sottolineata, contraddizione con le affermazioni del carattere universale del diritto all’istruzione e con gli stessi “ordinamenti” che hanno collocato l’obbligo scolastico ai 16 anni e l’obbligo formativo ai 18.

È una selezione di tipo sociale che agisce in modo differenziato sui diversi indirizzi della secondaria che sono a loro volta condizionati da valori e gerarchie socio-culturali (si veda il “primato” del Liceo).

In molti commenti sui limiti e gli effetti della esperienza della DAD si evidenzia la denuncia del pericolo che essa mostri di residuare una sua “selettività” connessa per esempio alla disponibilità familiare degli strumenti della comunicazione digitale (si vedano dati commentati successivamente).

In realtà la dispersione elevata è un tratto “normale” (?) della scuola italiana, e dunque un suo carattere profondo che “emerge nella emergenza.”

La DAD più che causarla la rende esplicita e direttamente osservabile.

Il richiamo a “*l’emergere della emergenza*” costituisce la proposta della chiave di lettura utilizzata per il commento ai dati delle restituzioni dei questionari, in particolare le risposte dei docenti.

Essi sono infatti “i professionisti” della scuola variamente impegnati non solo nel suo “funzionamento” ma anche nella individuazione della sua evoluzione.

E, da “intellettuali” esercitano la funzione sociale fondamentale di costruzione e socializzazione dei significati, dei valori, degli scenari del futuro.

Per tutti questi motivi, proponiamo l’analisi delle esperienze della DAD, anche nella loro parzialità quantitativa, come una occasione per reinterpretare le necessità di innovazione che nella scuola sono permanenti.

La Scuola si sa è come “*ecclesia semper reformanda*”.

Avviso supplementare per la lettura

Ulteriore avviso di lettura: una delle possibili “deformazioni” dei dati raccolti e di seguito interpretati di cui è necessario tenere conto per una lettura realistica e accorta, è costituita dal fatto che le risposte sono riferite a scuole che, facendo parte della esperienza pluriennale di monitoraggio ed autovalutazione delle scuole della Regione Marche, hanno una tradizione autoanalitica e rendicontativa che le caratterizza come soggetti particolarmente sensibili alle innovazioni organizzative e didattiche.

Le relative risposte ai questionari non sono perciò realisticamente riconducibili alla “medietà” delle realtà scolastiche.

Inoltre, la dimensione regionale del confronto è quella prevalente.

Tuttavia, la rilevazione ha interessato una quantità statisticamente interessante e rilevante di scuole e di docenti marchigiani (intorno al 10%) e la restituzione che proponiamo, pur consapevoli dei limiti statistici, è comunque confortata da “dati”.

Spesso il dibattito culturale e politico che si sviluppa sui problemi dell’istruzione, in particolare recentemente sulla didattica a distanza, ignora e trascura l’analisi dei dati, elevando a “realtà” le opinioni degli *opinion makers*, e riproducendole come tali.

I docenti che rispondono al questionario sono complessivamente 1902, (19,5% infanzia, 41,6% primaria, 38,9% secondaria tra primo e secondo grado).

Come ricordato essenziale sarà l’impegno autoanalitico con il quale ciascuna scuola esaminerà e confronterà i dati la cui elaborazione le verrà restituita, alla ricerca di sensate comparazioni (con altre scuole, correlando la composizione delle risposte per ordine di scuola, per tipologia dei docenti, ecc...)

In questa lettura complessiva dei dati si cercherà invece di elaborare e proporre un registro “sintomatico”; dunque teso a cogliere le diversificazioni e le stratificazioni delle risposte piuttosto che le “medietà” prevalenti. (Vedi la scelta di fondo, per le domande a risposta chiusa, dei quattro livelli/punteggi per limitare gli allineamenti intermedi)

Nelle analisi dei dati, in molti casi e per le risposte a molte domande di significativo valore “clinico” si cercherà, inoltre e perciò, di “polarizzare” le differenze, accorpando le risposte negli estremi.

L'analisi delle risposte al questionario dei docenti

L'impatto e la resilienza

Il passaggio alla esperienza della Didattica a Distanza (DAD) è prevalentemente vissuto, nell'urto della pandemia, come "rimedio necessario" alla emergenza ed ha innescato una panoramica diversificata di atteggiamenti e risposte.

In genere, come accade in tali casi, mettendo in opera una mescolanza più o meno coerente e più o meno omogenea di ingredienti di cambiamento e di mantenimento, di innovazione e di conservazione, più o meno consapevolmente messi in opera.

Di seguito alcuni esempi.

Alla richiesta di segnalare se e quanto la Didattica a Distanza abbia modificato la Programmazione Didattica, e quali suoi aspetti fondamentali (Domanda 4)

- ✓ *la maggioranza dei docenti (55,3%) indica che gli "obiettivi di apprendimento" **non** sono stati modificati ("per niente o poco").*
- ✓ *I **cambiamenti** percepiti/agiti si concentrano ovviamente sulle "strategie didattiche" (91,4% delle risposte tra "molto e abbastanza")*
- ✓ *La modificazione delle **modalità di valutazione** viene indicata nell'84,3% delle risposte ("molto e abbastanza").*
- ✓ *Come ovvio la segnalazione del **mutamento di programmazione** si concentra sui **tempi** (molto e abbastanza oltre il 90%)*

Appare prevalente una interpretazione dell'impatto con la DAD come strumentale e "organizzativo".

L'uso "obbligato" della strumentazione digitale non sembra proiettarsi nella dimensione di potenziale modificazione anche radicale dei processi di apprendimento.

Gli obiettivi di apprendimento rimangono infatti in sostanza i medesimi: cambiano gli "strumenti", i tempi, l'organizzazione.

Si combina cioè una disponibilità al cambiamento delle tecniche e della organizzazione con una permanenza e conservazione del modello di insegnamento e apprendimento, di cui si mantengono inalterati gli obiettivi.

Non appare immediatamente evidente la portata di potenziale mutamento radicale che il digitale introduce negli stessi processi di apprendimento e di relazione tra soggetto, conoscenza, informazione, e carattere specifico della comunicazione.

Si tratta di un elemento che, per un verso, ha probabilmente favorito e promosso una disponibilità diffusa e generosa al "fare il necessario" per contenere l'emergenza.

Per altro verso segna invece un limite sia intrinsecamente (esplorazione dei significati, delle potenzialità, delle parzialità del digitale), sia nella probabile necessità problematica di mantenere un ruolo dell'*e-learning* nel futuro prossimo della scuola.

Vi sono altri caratteri delle risposte date dai docenti che confermano tale interpretazione di *mescolanza stratificata tra disponibilità innovativa, e “presidii professionali” riprodotti, anche entro la fase dell’urto.*

Per esempio, vi è una presenza “medio bassa” delle risposte relative a modifiche introdotte nei Piani Educativi Personalizzati e nei Piani Educativi Individualizzati, mentre è significativo *lo spazio dedicato alla cura delle competenze emotivo-relazionali*, immediatamente colpite dalla emergenza (82,5% delle risposte comprese tra “molto e abbastanza”). Una sorta di lodevole e generalizzato impegno “terapeutico”.

Se si analizzano le *risposte alle domande tese a registrare i livelli di collaborazione attivati* entro l’esperienza della DAD (Domanda 5) appare evidente un *diffuso richiamo alla “collaborazione prossimale”*.

Nell’ordine si segnala la rilevanza della collaborazione con

- ✓ *il team/Consiglio di classe* (84,9% delle risposte “Molto e abbastanza”),
- ✓ *coordinatore di classe* (84,8%);
- ✓ *colleghi di disciplina* (75,4%)
- ✓ *rappresentante di classe.* (67,7%)

Sono invece “lontane” le collaborazioni non immediatamente connesse al lavoro concreto:

- ✓ *esperti esterni (università, formatori...)* **l’82,2% delle risposte somma il “poco o per nulla”** (il mondo accademico della “ricerca educativa” sembra alimentare il confronto culturale e di opinioni ma solo “da fuori”? *n.d.r.*)
- ✓ Ma la collaborazione “poco o per nulla” segna anche *i rapporti con lo staff del Dirigente Scolastico* (44,6% tra “poco o nulla”; il “molto” è limitato al 16,9%);
- ✓ *con lo stesso Dirigente Scolastico*: collaborazione segnata dal “poco o per nulla” per il 51,2% delle risposte (il “molto” limitato al 14,2%).
- ✓ Da segnalare che alla *collaborazione con l’animatore digitale* viene assegnato un valore tra “molto o abbastanza” per il 47,1%. Dunque, *la sua rilevanza è assolutamente contenuta a meno della metà delle risposte.*

La *rilevanza delle collaborazioni “prossimali”* (i vicini professionali) è confermata anche analizzando le risposte relative alle collaborazioni indicate istituzionalmente e/o nei “modelli organizzativi avanzati” (articolazioni professionali, staff, ruoli leadership,) anche dai dati relativi allo stesso uso della dimensione *on line* nei rapporti collettivi. (Domanda 6)

- ✓ *Il massimo della partecipazione on line si ha per i “Collegi dei Docenti” (quasi la totalità delle risposte) a seguire i “Consigli di Classe” (82,8%). Cioè i “collettivi” istituzionali (dove non si può non esserci).*
- ✓ *Da notare che per gli stessi “dipartimenti disciplinari” (occorrerebbe una rilevazione ad hoc per verificare in quali realtà siano stati costituiti n.d.r) la loro rilevanza è indicata essenziale da meno della metà delle risposte dei docenti (48,2%)*

Evidentemente la “comunicazione professionale” in senso stretto segue altri canali diversi da quelli istituzionali o formalizzati nei modelli organizzativi.

Prevalgono i canali *Prossimali*, appunto.

Per riassumere

La compresenza della doppia componente costituita dalla disponibilità generosa ad affrontare il cambiamento organizzativo reso necessario dall'emergenza, intrecciata funzionalmente con la riproduzione della continuità dei valori e dei significati e delle relazioni tradizionali del lavoro docente come *permanenza entro l'emergenza* (e dunque “sicurezza”), rappresenta probabilmente un elemento fondamentale per ricostruire una appropriata “clinica della trasformazione”.

Una trasformazione anche radicale dei processi di insegnamento e apprendimento, dei modelli organizzativi e professionali, delle scale e gerarchie di valori, del valore e del significato sociale dell'istruzione, la cui necessità storica ha alimentato almeno un cinquantennio di storia nazionale delle politiche pubbliche dell'istruzione (si vedano le frequenze dei disegni “riformatori”).

La pandemia ha portato drasticamente e drammaticamente in primo piano come indicato in premessa, “l'inflazione riformatrice” e la sua inefficacia di cambiamento reale

Affrontare sensatamente quella “clinica della trasformazione” che ricomponga la doppia componente indicata che pare emergere dai dati della rilevazione qui commentata, rappresenta probabilmente un vero “fattore limitante” per ogni strategia riformatrice. Non sono sufficienti i “disegni di riforma”, le pur necessarie ridefinizioni normative e ordinamentali.

Vi è invece la più grande concentrazione di lavoro intellettuale del Paese, di attese e domande sociali sul futuro, attraversate da permanenze di significati, valori, modelli operativi, la cui stratificazione storica non è modificata/modificabile dal semplice “algoritmo normativo”.

Occorre invece cura applicativa, attenzione clinica, ricombinazione appropriata di attese dichiarate e risultati realizzati.

Contemporaneamente da quei dati analizzati emerge una immagine di distanza formale tra alcuni dispositivi che vengono ritualmente confermati come strumenti del lavoro collettivo (i Collegi e il loro valore di programmazione “democratica” e partecipata) o che vengono “predicati” come presidi della innovazione organizzativa (lo staff... le funzioni di leadership del DS, le funzioni strumentali e di sistema, il middle management ecc..) e la “materialità” del lavoro docente resa cogente dalla emergenza.

Si ripropone qui una questione fondamentale nella cultura organizzativa: per un verso la funzione essenziale “*nomotetica*” della elaborazione di modelli di trasformazione, potenzialmente capaci di generalizzare la trasformazione stessa.

Ma per altro verso la condizione necessaria di declinazione *idiografica* delle soluzioni nella realtà concreta delle organizzazioni.

In assenza di tale “clinica di ricongiunzione” dei due sguardi, il “modello” rischia di fornire una rappresentazione di “ordine apparente” ad una materialità del lavoro e dei processi reali che spesso declinano un “disordine nascosto”, o comunque una realtà che non trova sensata e appropriata descrizione nello “schema-modello”

Sotto tale profilo i dati relativi alla collaborazione tra docenti e tra essi e il DS sono significativi.

La *leadership* non è la descrizione di un *modello idealtipico*, ma l’esercizio concreto di un ruolo organizzativo reale; esattamente come la dimensione collettiva del lavoro docente non è l’adempimento degli organismi collegiali, ma la concreta divisione del lavoro per raggiungere il risultato comune, “a prescindere” dalle definizioni formali dei ruoli.

Quando la realtà forza con la sua drammaticità la condizione operativa concreta, come nel caso della epidemia, il formalismo di alcuni modelli si rivela nella sua incapacità di rispondere adeguatamente alle necessità reali.

La combinazione dei due sguardi e preoccupazioni che abbiamo indicato con i termini “nomotetico” e “idiografico” mette capo alla questione fondamentale del livello e grado di autonomia riconosciuta ed agita nelle singole organizzazioni (le scuole nel nostro caso) e *della responsabilità collettiva e professionale* di esplorare e sviluppare compiutamente tale autonomia.

Si tratta di uno spunto di riflessione critica sulle stesse modalità e modelli di valutazione delle organizzazioni scolastiche (RAV) la cui più piena significanza è legata alla singolarità e “specificità dello sguardo”, che sappia avvertitamente coniugarsi sensatamente con lo “sguardo di sistema”.

Gli strumenti di lavoro: i mille fiori

L’articolazione delle risposte dei docenti alla rilevazione di quali strumenti abbiano prevalentemente utilizzato nelle esperienze della DAD (Domanda 8) mostra una grande variabilità legata sia alla circostanza del dover affrontare l’urgenza della necessità, sia alla esilità e soprattutto alla diversificata diffusione delle esperienze dell’uso della strumentazione digitale nella didattica (realtà avanzate e all’avanguardia compresenti con realtà estranee/avverse alle esperienze del digitale, mescolate in una stratificazione non collegabile a evidenze causali riconducibili per esempio a differenze territoriali).

Alle domande relative a quali strumenti siano stati prevalentemente utilizzati per la didattica a distanza, si riscontra la pluralità delle risposte

- ✓ Ovviamente *la gran parte delle risposte dei docenti cita l’uso delle piattaforme dedicate come G Suite o Microsoft ecc.* (70,4% tra “molto e abbastanza”; ma da rimarcare il 18.8% di “per nulla”)

- ✓ Di maggiore intensità, nelle citazioni, è indicato *l'uso dei diversi strumenti di messaggistica istantanea* come Whatsapp et similia (sempre tra “molto e abbastanza” per il 78,5% delle risposte)
- ✓ Ampio *l'uso dello strumento del registro elettronico*. (il 77%)
Ma si noti che il 14% delle risposte in riferimento ad esso indica un “*per niente*” circa la sua utilizzazione, che si vorrebbe invece “istituzionalmente” generalizzata.
- ✓ Oltre il 60% delle risposte tra “molto e abbastanza” citano *l'uso di strumenti di classe virtuale come Teams, EdModo, ecc...* per lo svolgimento di attività di gruppo, condivisione di materiali
- ✓ inferiore risulta *l'uso della posta elettronica*. (il 55,3%)
- ✓ Da rimarcare anche che *il ricorso al sito della scuola* appare in poco più del 35% delle risposte “molto o abbastanza”, mentre quasi *il 14% risponde “per nulla”*.
Evidentemente il sito della scuola è poco considerato come uno strumento per l'organizzazione del lavoro.

Anche nelle indicazioni relative ai materiali usati ed alle tipologie della comunicazione vi è ampia variabilità (Domanda 9 e Domanda 10).

- ✓ Molte indicazioni verso *materiali multimediali gratuiti disponibili in rete* (54,6% delle risposte)
- ✓ *ricorso a video Youtube* (quasi il 50% delle risposte, sempre tra “molto e abbastanza”).
- ✓ *Poco utilizzati invece i materiali predisposti per esempio da RaiPlay* (meno del 10% delle risposte). Spesso di grande qualità, ma probabilmente arrivati tardi ed elaborati per fruizione “secondaria”.
- ✓ La rilevazione sul carattere prevalente delle modalità di interazione (Domanda 9) nelle *esperienze della DAD realizzate mostra il prevalere netto della modalità asincrona* (93,2% delle risposte)
- ✓ *L'interazione sincrona* è meno utilizzata (82% delle risposte).
Ma da notare per quest'ultima modalità una presenza *di risposte nettamente negative* (“per nulla utilizzata”) nel *8% dei casi*.

Ne emerge dunque una immagine complessiva sia di variabilità della strumentazione sia di una segmentazione priva di un centro di gravitazione.

Si veda l'osservazione sullo *scarso ruolo del sito della scuola* al quale evidentemente sono affidate solo o prevalentemente funzioni di comunicazione dentro-fuori, ma non di coordinamento della operatività e della comunicazione interna.

L'Amministrazione scolastica (il MIUR...), a fronte della crisi pandemica, ha fornito alle scuole indicazioni anche preziose per orientare le loro risposte (un mix di indicazioni: per formulare risposte, spesso per inventarle, per tamponare emergenze, per valorizzare esperienze...) ma si è trattato di segnalazione di repertori plurimi possibili (si vedano le stesse pagine del sito del Ministero dedicate a tali indicazioni e il repertorio di strumentazioni diverse indicato alle scuole). Dunque, sempre un “ventaglio” di scelte possibili...

Nel nostro sistema di istruzione, a differenza per esempio di quello francese, le esperienze di *e-learning* e il loro sviluppo non hanno finora promosso la predisposizione di piattaforme unificate e dedicate (di “sistema” cioè) cui le scuole possano accedere per le diverse finalità e circostanze previste per l’insegnamento e l’apprendimento on line.

Parimenti, e *pour cause*, non vi è un “deposito” organizzato e fruibile di esperienze, documentazione, materiali formativi, cui le scuole possano riferirsi in modo organizzato, confrontabile, generalizzato.

Semmai vi sono “depositi” di appartenenze di esperienze (reti ecc. anche coordinati per es. da INDIRE, ma sempre come “singolarità” di sperimentazione e senza il carattere “di sistema” o comunque esercitato in modo molto attenuato)

L’esperienza di una esplorazione della problematica dell’*e-learning*, forzatamente diffusa a livello dell’universo del sistema scolastico dalla epidemia ma nei termini e significati “riduzionistici” di DAD, è stata interpretata quasi necessariamente nel paradigma dei “mille fiori”, cercando di liberare e creare le condizioni per affermare le migliori esperienze e disponibilità.

Ma appare evidente che tale dimensione, sia pure contingentemente propulsiva di creatività, non può essere né riprodotta come garanzia di successo, né utilizzata come tale in termini di esauriente esperienza di esplorazione delle potenzialità del digitale nell’insegnamento e nell’apprendimento.

Il processo di diffusione e generalizzazione delle più sviluppate e significative esperienze in questo campo, che pure vi sono e sono identificabili nella scuola italiana, deve invece essere proposto in termini espliciti come necessità di rendere “universale” il riferimento a tale ricchezza.

Si richiede programmazione esplicita e disponibilità di risorse strutturali, umane e organizzative.

I “mille fiori” possono essere solo una “fase”.

Per utilizzare altro costrutto: *occorre combinare la doppia modalità di trasmissione della trasformazione: per “forza di spingere” e per “forza di tirare”.*

La prima modalità richiede incentivazione e promozione anche della diversità come fonte di miglioramento; il “carico” è davanti a chi spinge e il percorso ha un tracciato non evidente; occorre gestire anche possibili deviazioni e la loro creatività insieme ai loro errori.

La seconda modalità “per tirare” richiede una guida sicura top-down; poiché il “carico” è alle spalle le mete sono definite e visibili davanti a sé. Il rischio è perdere i vagoni e trovarsi con la sola locomotiva.

La dinamica di un “sistema complesso” necessita di combinare assennatamente le due modalità.

Rimane una terza modalità che è quella di organizzare “zone franche” dove la sperimentazione si eserciti ed autoregoli.

È stata proposta recentemente da autorevoli interlocutori (Roberto Maragliano) ed ha grande fascino operativo ma anch’essa richiede un grande impegno “di rete” per non condannare i protagonisti alla solitudine che, per quanto qualificata, rischia di non avere ricadute di sistema.

In alternativa, senza tale capacità di gestire “la transizione”, la componente di “sicurezza” connessa alla salvaguardia “riproduttiva” di significati e competenze di professionalità ritenute essenziali, che

ha accompagnato “la generosità dell’impegno” innovativo nella fase dell’emergenza rischia di prevalere sul “disegno del futuro”. (Come segnalato nel paragrafo precedente)

Dunque, di mortificarsi come istanza di “conservazione” inevitabilmente sconfitta dalla dinamica dei processi.

Valutare e dare valore

Uno dei momenti più critici rilevati nella esperienza della DAD connessa al COVID è senz’altro quello della valutazione e sembra confermare il quadro stratificato che si delineato nei punti precedenti. (Domanda 12)

- ✓ il 68,3% dei docenti che hanno risposto al questionario *afferma di avere dovuto modificare i criteri di valutazione normalmente utilizzati.*
- ✓ 87,8% dei docenti *afferma di avere assunto le linee guida individuate nel Collegio dei Docenti*
- ✓ 80,9% indica *come riferimento le indicazioni del Ministero.*

Per contro, nelle metodologie valutative indicate si trova invece il repertorio consolidato delle prove di valutazione

- ✓ “*i test*” nel 49,6% delle risposte,
- ✓ “*compiti e prove scritte*” il 69,2%,
- ✓ “*colloqui orali interrogazioni*” il 66,2%.

Almeno in prima approssimazione si potrebbe sostenere che strumenti più flessibili e adattabili alla condizione della esperienza DAD, come *tesine individuali* (22,4%) *report di ricerche* (39,1%) *lavori di gruppo* (18,7%), rimangono comunque sullo sfondo come se si trattasse di strumenti “altri” in ogni caso e contesto.

Se si connette, almeno concettualmente se non statisticamente, tali risposte relative alla valutazione, con ciò che emerge dai dati relativi alla Domanda 16 (il 63,2% dei docenti condivide l’affermazione che *La valutazione attraverso la didattica a distanza è inaffidabile*) se ne può supportare una affermazione di grande e critico interesse. (vedi oltre)

È largamente diffusa una concezione (e una pratica) per la quale il cuore della valutazione sia una misura della corrispondenza giusto/sbagliato tra le risposte dello studente ed alcuni contenuti degli insegnamenti.

Una corrispondenza rilevabile appunti attraverso le interrogazioni, i compiti, le prove “in classe” che costituiscono sulla base delle risposte commentate, gli strumenti più largamente utilizzati (Curiosamente occorrerebbe rammentare che proprio il paradigma giusto/sbagliato è coerente ad un modello “digitale”. Alla realtà reale appartiene invece più la risposta “*forse*” ...).

In questo senso vi è la probabilità che la lettura di “inaffidabilità” sia legata alla impossibilità di “controllo” della fase delle risposte, se si utilizzano gli strumenti comuni della “comunicazione a distanza”.

È una interpretazione probabilmente restrittiva e riduttiva, ma che ritroviamo in altri riferimenti: per esempio “studenti che copiano” riportati in diversi report giornalistici; ma anche (più tristemente) in alcuni protocolli universitari per gli esami *on line* che richiedono la “fissazione degli occhi” dello

studente entro la telecamera, senza “deviazioni dello sguardo altrove” pena annullamento della prova, come se il problema fosse appunto, la consultazione occulta di altre fonti

Senza forzare tale interpretazione occorre comunque ricordare che spesso la fatica (anche psicologica) della doppia componente della azione valutativa (la misurazione e la elaborazione del giudizio, che son processi diversi) incontra la tentazione del semplificare.

Che consiste nel dotarsi di strumenti di misura definiti e affidabili che sostituiscano la inquietudine operativa della elaborazione del giudizio, che è largamente indipendente dal controllo della fase della risposta.

Certo il contesto *on line* sia in interazione sincrona, sia (soprattutto?) asincrona, attenua la possibilità del controllo diretto.

E, in tal senso esalta invece la funzione e la fase essenziale della “elaborazione del giudizio”.

Che ovviamente richiederebbe di avere altri e più complessi riscontri che non siano le risposte (giusto/sbagliato) alle interrogazioni, o ai compiti, o ai test. (Altro da “misurare”: ma cosa? Una domanda che esige risposta da parte di chi giustamente richiami la “valutazione formativa” ma non come slogan).

Il rilievo della criticità della valutazione vissuta nella esperienza della DAD è testimonianza fondamentale di quanto finora argomentato, sia rispetto alla combinazione specifica di disponibilità all’innovazione e riproduzione di modelli consolidati, sia rispetto a ciò che “emerge dalla emergenza”.

Quello della valutazione nell’operato della scuola (dalla valutazione degli apprendimenti alla valutazione delle organizzazioni scolastiche e dei loro risultati) rappresenta come noto uno dei temi critici della politica dell’istruzione e della cultura professionale agita ed espressa nella nostra scuola, prima dopo e durante l’emergenza.

Anche per tale aspetto la relativa persistenza degli strumenti tradizionali di valutazione (prove scritte ecc...) conferma che l'emergenza ha provocato l'effetto di amplificazione di un elemento critico preesistente,

Per contro la necessità, rinforzata, che di tale criticità si faccia oggetto specifico di investimento professionale, culturale, organizzativo, per contrastare la potenziale deriva della rassicurazione e conferma riproduttiva.

Nelle stesse risposte dei docenti a diverse domande relative alla valutazione emergono contraddizioni evidenti. *La valutazione attraverso la didattica a distanza è inaffidabile* per il 63,2% (Domanda 16); tale affermazione è contemporanea al mantenimento degli strumenti usuali per la valutazione (*compiti, interrogazioni ecc...* vedi sopra); parallela è l’affermazione perentoria che “*la efficacia nell’apprendimento degli studenti*” della Didattica a Distanza viene considerata *negativa* per quasi l’80% delle risposte dei docenti (Domanda 13).

Anche solo il tentativo di rintracciare coerenza tra tali diverse affermazioni innesca una riflessione più generale sulla valutazione degli apprendimenti e sulla cultura professionale più diffusa in proposito.

Quello della valutazione deve proporsi comunque come nodo essenziale della politica dell’istruzione nel nostro Paese.

Caleidoscopio

Ai docenti che hanno compilato il questionario, sono state sottoposte una serie di diverse affermazioni apparentemente sconnesse e disarticolate, chiedendo loro di indicare il grado di accordo con esse con un punteggio a quattro livelli, da “molto d’accordo” a “per niente d’accordo” (Domanda 16); le formulazioni intermedie scelte sono state “abbastanza d’accordo” e “in parte d’accordo”.

Ne emerge conferma della stratificazione complessa delle percezioni e dei giudizi che l’esperienza della DAD introdotta nell’emergenza epidemica ha stimolato, raccolto e rielaborato nelle consapevolezze personali e collettive dei docenti coinvolti e impegnati. (Si veda il quadro riassuntivo delle risposte alla domanda 16 del questionario).

Di seguito alcune note riassuntive di aspetti che possono avere un rilievo interpretativo che almeno in parte si pone in continuità con le osservazioni precedenti.

Abbiamo connesso grappoli di risposte, su temi diversi, ma tra le quali si può formulare una ipotesi di interconnessione dei diversi atteggiamenti degli interlocutori

Il richiamo ai principi e al “cuore” dell’insegnare

Un primo gruppo di risposte rileva il richiamo ai “principi fondamentali” della formazione che viene messo in campo dovendo esprimere un giudizio sulla DAD e in particolare sulla esperienza di DAD condotta in questa fase di emergenza.

Tale richiamo rivela la sotterranea deriva critica e sostanzialmente negativa che emerge quando ci si interroghi sul valore pedagogico della DAD.

Di seguito le affermazioni e il grado di accordo (“molto d’accordo + abbastanza d’accordo”) con esse espresso nelle risposte ai questionari

- ✓ *Quello che conta nella scuola è la relazione educativa* 85,8% sommando “molto e abbastanza”
- ✓ *La mediazione digitale influisce sulla relazione educativa* 68,1%
- ✓ *La valutazione attraverso la didattica a distanza è inaffidabile* 63,2%
- ✓ *La didattica a distanza è solo la risposta ad una emergenza* 69,1% (meno del 5% non è “per niente d’accordo”)

L’ultima affermazione è più che riassuntiva di un orientamento molto diffuso, realisticamente connesso sia al carattere emergenziale dell’esperienza sia al riduzionismo pragmatico con cui è stata definita la DAD come “eccezione” e non come potenziale richiamo a consolidate esperienze di *e-learning* e del potenziale formativo e didattico del digitale nel lavoro della scuola.

Sotto tale stretto profilo (lettura riduzionista della DAD) si tratta di un giudizio sostanzialmente corretto: la minaccia latente è che possa invece essere utilizzato per validare le posizioni negative

pregiudiziali rispetto sia a *e-learnig* sia alle problematiche trasformative del digitale nella formazione

L'esperienza della emergenza come occasione innovativa

In questo “grappolo” sono le risposte comunque correlate ad un atteggiamento non solo “positivo” rispetto all’esperienza condotta, ma soprattutto che la interpreta in termini “profetici” come scommessa per il rinnovamento.

Come si può vedere riguarda un gruppo ristretto, anche se variamente composto, di docenti interessati alla problematica del digitale che vada oltre alla contingenza dell’emergenza, e oltre il riduzionismo interpretativo della DAD

✓ *Il Digitale apre l’apprendimento a nuove prospettive e fonti di conoscenza*

51,5% tra “molto e abbastanza d’accordo” (ma quasi il 9% è “totalmente in disaccordo”)

✓ *La didattica a distanza disegna una prospettiva didattica nuova*

35,3% (quasi il 30% totalmente in disaccordo)

✓ *Finalmente cambia la didattica!*

Intorno al 10% (oltre il 60% totalmente in disaccordo)

Comunque, no

Qui sono raggruppate posizioni negative e in qualche caso “pregiudizialmente” schierate. Inclini a leggere in particolare tutti gli aspetti considerati negativi della esperienza DAD ed estenderne il “pericolo” nel caso di mantenimento della esperienza.

✓ *Con la didattica a distanza si standardizza l’apprendimento* 33,6%

✓ *Con la didattica a distanza si perde la programmazione collegiale dei docenti*

poco più del 35,6%%

✓ *Qualcuno vorrebbe sostituire i docenti con i dispositivi digitali* poco più del 6%

✓ *In fondo cambia solo il supporto materiale: digitale o cartaceo sempre libro è*

meno del 10% (ma circa il 60% totalmente in disaccordo).

✓ *La formazione dei docenti è totalmente inadeguata* 25,4%

I dati sembrano individuare un gruppo di opinioni certamente rilevante, ma nettamente minoritario. Una sorta di arroccamento rispetto anche al fattore “impegno generoso” che è sottolineato dai docenti che non si sono sottratti alla sfida etica della esperienza emergenziale.

Si, se, ma...

In questo raggruppamento sono raccolte le diverse risposte che comunque sembrano essere basate su un atteggiamento positivo ed esplorativo degli aspetti e delle potenzialità della esperienza condotta, a condizione che se ne modifichino e migliorino alcune componenti, in particolare sul

piano organizzativo (anche giuridico/contrattuale) e della disponibilità di risorse economiche e strumentali.

✓ <i>La didattica a distanza rende più intenso ed impegnativo il lavoro dei docenti</i>	84,0%
✓ <i>La didattica a distanza discrimina tra studenti e disponibilità famigliari</i>	74,3%
✓ <i>Con questa esperienza la nostra scuola ha dimostrato la sua generosità</i>	72,3%
✓ <i>È indispensabile potenziare gli investimenti digitali nella scuola</i>	72,6%
✓ <i>La didattica a distanza richiede classi meno numerose</i>	70,3%
✓ <i>Occorre valorizzare le esperienze e le competenze digitali presenti</i>	67,3%
✓ <i>Le strutture digitali della scuola sono inadeguate</i>	35,8%
✓ <i>La didattica a distanza non è regolata dal contratto</i>	52,6%

Come si può facilmente riscontrare se ne può estrarre un repertorio di interventi di *manutenzione e supporto* delle condizioni organizzative e strumentali della scuola, nonché del rapporto e delle condizioni di lavoro dei docenti.

In tale senso vanno le risposte circa la “regolazione contrattuale” della DAD, come se si trattasse di una sorta di “straordinario”.

Ma a tale considerazione di non “ordinarietà” dell’uso del digitale è correlabile anche il composito giudizio circa le dotazioni digitali della scuola.

Da un lato se ne invoca il potenziamento, ma dall’altro la loro inadeguatezza è dichiarata solo da poco più di un terzo delle risposte.

Un giudizio contraddittorio che sembra avere radice proprio nel non considerare quelli digitali come strumenti di uso quotidiano.

Similmente si può interpretare il significato del richiamo ad un parametro classico (alunni per classe) per indicare un possibile fattore di miglioramento.

Diminuire gli alunni per classe è una sorta di “ricetta universale” che vincola ad un unico parametro quantitativo le diverse forme organizzative e strutturali degli ambienti di apprendimento (gruppi, laboratori, moduli...). Mentre sembra codificare ed assolutizzare (sia pure implicitamente) il contesto d’aula con lezione frontale.

Dunque, anche i giudizi e i pareri qui raccolti a proposito della esperienza DAD rischiano di richiamare una sorta di “canovaccio” permanente che viene rieditato in ogni occasione si parli genericamente di problemi della scuola (dal “mancano le strutture” al “bisogna retribuire meglio i docenti”).

Il rischio di “convenzionalismo” delle risposte (che si traduce ovviamente sempre nella loro scarsa incidenza reale) è presente fin anche nella notazione della “discriminazione” potenziale che la DAD opererebbe su studenti di diversa estrazione sociale rispetto alla disponibilità della strumentazione digitale.

È notazione ovviamente corretta (anche se nella stessa ricerca abbiamo precedentemente indicato pareri e risposte positive dei docenti circa le disponibilità anche tecnologiche mostrate dalle

famiglie: tale disponibilità familiare viene giudicata molto o altamente critica solo da circa un terzo delle risposte dei docenti).

Ma occorrerebbe sempre ricordare, specie nel mondo dei docenti, l'elevata percentuale di abbandoni e "scomparsa" di studenti lungo il ciclo scolastico, entro i processi "normali" della didattica normale e della "normale" relazione educativa.

La quota di "dispersi" ad opera delle tradizionali "tecnologie didattiche" (la lezione, i compiti, le interrogazioni, i voti, i libri di testo) è sostanzialmente analoga a quella potenzialmente imputata alla DAD. Ma è in certo modo considerata "fisiologica". La DAD la porta invece alla ribalta.

Cosa fare per rifarlo meglio? Qualità e criticità

Alle richieste del questionario di valutare la qualità e le criticità (Domande 13 e 14) delle esperienze condotte nella DAD i docenti forniscono un repertorio di risposte assai articolato.

Gli elementi più critici risiedono proprio in affermazioni che sottolineano la difficoltà di ricondurre la relazione educativa e didattica nell'alveo del lavoro consolidato.

- ✓ Nel valutare la qualità della esperienza per *l'efficacia dell'apprendimento degli studenti* 84,6% delle risposte comprende il giudizio "Medio Basso";
- ✓ ma anche per *il livello di inclusione* il giudizio di qualità medio basso copre 77,0% delle risposte.
- ✓ Drastico il giudizio sulla *qualità della interazione e della comunicazione*: giudicata medio bassa per oltre 80% delle risposte.
- ✓ Molto critico anche il giudizio sul *livello di autonomia degli studenti nella gestione delle attività a distanza*: anche in tale caso il giudizio di "medio-basso" copre oltre 80% delle risposte.

La correlata domanda circa le criticità trova conferma: circa il 61,9% delle risposte indica *la ridotta autonomia degli studenti come fattore critico della esperienza*.

A tali dati occorre aggiungere, per complessificare l'interpretazione, la indicazione tra le *delle forme di contatto inadeguate con gli studenti* nel 61,6% delle risposte "molto e abbastanza" critiche.

- ✓ Più positivo invece il giudizio sulla *disponibilità e collaborazione delle famiglie* il 58,4% indica un valore "molto alto-alto" e oltre un terzo delle risposte indica una analoga (alta e molto alta) *diponibilità di strumenti tecnologici* da parte delle famiglie (un dato evidentemente correlato al contesto socio culturale medio della Regione; le risposte che indicano un basso livello di disponibilità di risorse tecnologiche nelle famiglie è contenuta al 7,6%).

Nel confronto con le risposte alle domande circa gli elementi di criticità, il rapporto ed il ruolo apprezzato delle famiglie si complessifica e disegna una rappresentazione contraddittoria:

- Le *interferenze dei genitori* indicate come criticità "molto e abbastanza" per il 44,5%
- Cui si aggiunge *la inadeguatezza del supporto delle famiglie* per 36,5%

- ✓ Molto positivo è il giudizio sulla *partecipazione dei docenti*, come fattore di qualità della esperienza, la sua influenza viene indicata come “molto alta-alta” per oltre 88,4% delle risposte non ostante il *rimarcato carico di lavoro dei docenti* “molto alto/ alto” per 85,9% delle risposte. Anche in tale caso l’analisi si articola se si confrontano tali elementi indicati come qualità con gli analoghi indicati come criticità.
- ✓ *Il rapporto con i colleghi* viene indicato come critico (molto e abbastanza) per il 44,4% delle risposte dividendo in due l’opinione (“per niente” critico al 41,3%)
- ✓ Positivo anche il giudizio sui *supporti tecnologici della scuola*: il 63,1% delle risposte si esprime in termini di “alto-molto alto” e analogo il giudizio sulla qualità dei *supporti organizzativi*. (61,9%).
In entrambi i casi si noti però *una presenza non trascurabile di giudizi nettamente negativi*: 8,3% nel caso delle dotazioni tecnologiche, e il 7,1% rispetto ai supporti organizzativi.
Anche in tale caso si può accostare la lettura dei fattori indicati come promotori di qualità con quelli analoghi indicati come criticità.
- ✓ *La gestione degli ambienti di apprendimento* viene indicata come criticità (molto e abbastanza) nel 66,9% delle risposte.
Poiché si tratta di Didattica A Distanza, sia con modalità sincrone che asincrone (vedi più sopra) appare evidente che il termine “ambiente di apprendimento” si riferisca ai supporti tecnologici utilizzati.

La dialettica tra il giudizio di apprezzamento circa il supporto tecnologico offerto dalla scuola e il giudizio di criticità rispetto all’ambiente di apprendimento che attraverso di esso si è realizzato, contiene tutte le contraddizioni della esperienza DAD più direttamente enunciate nelle risposte dei docenti commentate nei paragrafi precedenti.

La questione critica del rapporto tra gli studenti

Dai dati commentati precedentemente è possibile formulare un ipotetico collegamento tra risposte diverse, afferenti a diverse domande, ma che focalizzano una questione comune costituita da percezioni e opinioni dei docenti rispetto al loro rapporto con gli studenti nella esperienza di impatto con la epidemia e con la DAD.

Dati riportati più sopra: nell’80% delle risposte dei docenti si considera “medio basso” *il livello di autonomia degli studenti* nella DAD; circa il 61,9% delle risposte indica questa come “*un fattore critico*” della esperienza generale; il 61,6% indica come criticità, più generale le “*forme di contatto inadeguate con gli studenti*”; e infine l’indicazione della necessità dell’ampliamento de “*lo spazio dedicato alla cura delle competenze emotivo-relazionali*” per 82,5% , immediatamente colpite dalla emergenza (82,5% delle risposte Domanda 4).

Il rilievo critico del rapporto tra docenti e studenti e tra studenti (la dimensione uno a molti e molti a molti della relazione educativa) fatto emergere dalla epidemia appare con evidenza incrociando tali affermazioni dei docenti.

Il COVID e la DAD, nella loro emergenziale “funzionalizzazione” decostruiscono le forme della comunicazione, l’espressione dei ruoli e dei protagonismi dei diversi soggetti, il rapporto più o meno “organico” e consolidato tra il docente e l’allievo.

Il rilievo, in quanto tale, si iscrive pienamente il quello che è stato indicato più sopra come “*l’emergere dell’emergenza*” connesso con l’impatto della DAD.

Vogliamo però qui indicare anche un altro aspetto, che spesso rimane implicito.

La necessità di sviluppare una comunicazione e una interazione capaci di promuovere l’autonomia degli studenti, non tanto e solo circa la DAD, ma in particolare per la rielaborazione e la consapevolezza proprio della epidemia entro la quale stanno vivendo e che modifica così profondamente la loro vita quotidiana, per l’oggi ma anche nella prospettiva degli anni successivi. Promuovere proprio tale consapevolezza ha un decisivo “valore formativo”.

Dunque, occorre assumere la pandemia stessa come riferimento per la costruzione di consapevolezze individuali e sociali: un richiamo che coinvolge la conoscenza scientifica, la storia, l’educazione civica, la consapevolezza del io e dell’altro, la costruzione della “noità”, le regole del comportamento degli individui e della collettività, la questione della responsabilità di sé e della città.

Ovviamente la costruzione di “consapevolezza, padronanza e autonomia” attorno ad una dislocazione che probabilmente caratterizza una intera fase storica, richiede interventi formativi articolati per età, fasi di formazione, ruoli formativi stessi (dagli insegnanti alle famiglie).

In molte scuole si procede alla definizione di una sorta di “Patto di corresponsabilità” che ha per oggetto contingente proprio il decalogo dei comportamenti comuni da rispettare come impegno di tutti. Passo certamente indispensabile.

Ma qui ci riferisce non tanto ad un protocollo da sottoscrivere, quanto a tutto ciò che occorre sviluppare in termini di formazione, consapevolezza, confronto e approfondimento comune nelle articolazioni necessarie per ruoli ed età attraverso il quale dare significato e nutrimento a ciò che non può essere (pena l’inefficacia spesso già dimostrata contingentemente) un semplice elenco di regole e/o proibizioni, o di una “segnaletica” da rispettare.

Una azione che si impegna clinicamente sul rapporto tra “paura del contagio”, “ubbidienza alle regole determinate”, “negazionismo” o “sottovalutazione” come risposta/fuga alla paura, sollecitando la necessità di costruire un sensato effetto di “padronanza” delle condizioni che la propria vita e il proprio percorso verso l’autonomia (la formazione) attraversa.

Un compito formativo nuovo, in particolare per i docenti (di ogni ordine e grado...ma anche di specificità disciplinari, dalla Storia alla Statistica, alla Biologia) che si aggiunge agli altri problemi portati a galla dalla emergenza e presentati in queste note.

Altri sintomi per il che fare

Vi sono poi alcuni aggregati di risposte che pur non segnalando criticità rilevanti maggioritarie sotto il profilo quantitativo, mostrano però delle concentrazioni di giudizi negativi che possono avere certamente valore sintomatico.

In particolare, riguardano

- ✓ *La necessità di riorganizzazione delle modalità della valutazione*: giudizio di criticità “molto e abbastanza” per il 73,0% (conferma il significato delle risposte critiche precedenti sulla stima dei livelli di qualità della esperienza)
- ✓ *La gestione degli ambienti di apprendimento* (in questo caso ovviamente quelli offerti dalla comunicazione digitale) risulta critica (“molto e abbastanza”) per il 66,9% delle risposte.
- ✓ *Le forme inadeguate di contatto con gli studenti indicate* dal 55,6% delle risposte
- ✓ *Il rapporto con la dirigenza* che viene indicato come criticità (molto e abbastanza) per il 31,7% delle risposte (per niente per il 39,7%).

Dunque vi è una distribuzione intermedia di pareri che sembra indicare un clima diffuso circa le funzioni effettive della leadership spesso ideologicamente indicata come interpretazione autentica delle funzioni del Dirigente Scolastico.

Anche nel quadro generale di tali giudizi si rimarcano elementi di continuità con quanto precedentemente rilevato come nucleo sostanziale di criticità sistemica della esperienza: un mix di generosità e impegno dei docenti, partecipazione delle famiglie, inadeguatezza della strumentazione e dei materiali, difficoltà della comunicazione e insufficienza dei risultati di apprendimento.

Una stratificazione contraddittoria che pare essere l'inevitabile risultato della declinazione di elementi e strumenti della operatività professionale tradizionale (interazione, comunicazione, valutazione) inevitabilmente forzati entro un contesto di radicale innovazione strumentale costituito dal digitale “obbligato dall'emergenza”.

Ma in tale considerazione sta anche la risposta alla domanda radicale circa il “cosa rifare” per meglio rifarlo.

Occorre ribadire la “necessità essenziale” che l'emergenza sia solo lo spunto per sviluppare compiutamente un approccio strutturale alla problematica dell'innovazione della formazione, della istruzione e del suo significato sociale, in particolare dopo decenni di politiche dell'istruzione segnate dalla dimensione contingente e separata degli interessi “particolari” coinvolti.

Lo spunto per un necessario ed essenziale “salto culturale” rispetto ad una cultura sociale della scuola che in questi anni si è *consolidata e consolata* guardando alla qualità dei pochi e nella rassicurazione della riproduzione sociale del modello di tradizionale qualità.

La crisi economica e sociale mondiale che la stessa pandemia “marca” di caratteri universali, ci offre una incredibile opportunità di ripensamento della scuola, dei suoi compiti, del suo rapporto col mondo.

La lettura “in positivo” delle reazioni dei docenti che emergono dalle risposte al questionario evidenzia un transitorio, e dunque precario, equilibrio realizzato nella contingenza e nella sfida della DAD tra tre essenziali componenti rielaborate all'interno della categoria professionale.

- ✓ La prima è la considerazione e valorizzazione di una “generosità” di impegno e di assunzione della sfida a porre il “rimedio possibile” mettendo in campo le competenze possibili.
- ✓ La seconda è il mantenimento a riferimenti culturali e professionali consolidati e dunque “rassicuranti”: la replica dei riferimenti didattici (lezioni centrate sulla trasmissione/riproduzione di contenuti, repertori di “programmi”, interrogazioni, prove scritte, paradigmi della valutazione)
Ma anche di condizioni operative organizzative istituzionalizzate (la collegialità, il colloquio con le famiglie, la programmazione didattica collettiva).
- ✓ La terza è la tentazione di ascrivere le cause dei risultati insoddisfacenti alle inadeguatezze delle strutture e degli strumenti; che si tratti di modelli organizzativi o di dotazioni tecnologiche.
Dunque, proiettare “fuori da sé” la contraddizione fondamentale costituita dal fatto che la percezione generale della necessità del cambiamento, sia pure letta con generosità di intenti, ha come prevalente riferimento interpretativo un repertorio di valori e strumenti (e interessi) consolidati e riprodotti nella conservazione.

Ricomporre e rielaborare tali componenti costituisce uno snodo fondamentale delle politiche dell’istruzione che può sciogliersi solo in una azione molecolare “dentro” la categoria professionale. E ciò chiama a raccolta sia l’impegno dei singoli professionisti, sia quello delle organizzazioni professionali e culturali collettive

Certo modelli, schemi di riforma, innovazioni ordinamentali sono necessari (e hanno come loro drammatico punto di debolezza il “riduzionismo” della interpretazione giuridico amministrativa incapace di misurarsi in termini di padronanza con i processi reali di sviluppo tecnologico) ma le questioni che emergono (anche) da questa rilevazione riferita alla DAD, declinano una inevitabile dimensione di necessaria “rigenerazione interna alla collettività professionale”.

In conclusione

La lettura dei dati complessivi delle risposte fornite dai docenti può costituire un punto di partenza critico per la analisi che ciascuna scuola farà dei “propri” dati che verranno restituiti in modo organizzato e di facile lettura.

Lo potranno fare declinando la lettura generale che qui offriamo con le necessarie correlazioni con la specifica condizione (per esempio la composizione delle tipologie di docenti e di indirizzi).

Naturalmente il richiamo che nella analisi qui proposta viene fatto a problematiche di carattere generale relative alla scuola ed alle politiche dell’istruzione, vuole essere solo una proposta di quadro interpretativo, nella quale collocare le diverse proposizioni. Come tale si può condividere ma anche negare.

Proprio l’analisi differenziata delle situazioni specifiche delle singole scuole mentre approfondisce l’esame dei dati, può determinare assennati ed appropriati spunti di falsificazione del quadro interpretativo. E dunque arricchire la consapevolezza collettiva di tutti noi.

Vi sono, nella analisi proposta, numerosi spunti che riguardano “il dopo”, ma anche la prosecuzione “dentro e durante” la eventuale prosecuzione delle misure restrittive causate dalla epidemia.

Si potrebbe sintetizzare il complesso delle osservazioni fin qui condotte in una affermazione che, proprio perché sintetica rischia di sottovalutare la complessità che si è tentato di esplorare.

Soprattutto in relazione al che “fare domani” emerge dai dati commentati una fondata considerazione: **non si può “tornare come prima”**, anche se in tale modo si tenta di alimentare speranze di superamento dell'emergenza.

Quest'ultima, al contrario, ha evidenziato che **gran parte dei problemi che oggi emergono sono costitutivi proprio del “come prima”**. L'epidemia ne ha interrotto la tacita riproduzione reinterpretata negli anni passati in una sorta di convenzionale descrizione dei “mali della scuola” compensati nella constatazione rituale del loro ripetersi e delle provvisorie rammendature messe in campo successivamente ricomponendo i diversi interessi in gioco (i Docenti, le famiglie, gli studenti, l'amministrazione centrale e gli Enti Locali).

Invece in questa occasione, proprio per la complessità dei problemi che *emergono nell'emergenza*, e per la contraddittorietà delle percezioni e dei pareri, crediamo non vi sia possibilità di una “deliberazione” assennata del ripartire, se non passando attraverso una analisi ed un confronto condiviso, la costruzione di una “consapevolezza partecipata” capace sia di alimentare la “razionalità decisoria” dei responsabili, sia di controllare l'influenza spesso inconsapevole e disinformativa dei media.

In altre parole: occorre cambiare, anche radicalmente, alcuni aspetti del sistema di istruzione, ma perché ciò avvenga nella realtà è *necessaria la costruzione di una democrazia informata e partecipata*.

La nostra Associazione Centro Studi AU.MI.RE. è disponibile ed impegnata in tale direzione.

LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI E DELLE FAMIGLIE AL QUESTIONARIO SULLE ESPERIENZE DI DIDATTICA A DISTANZA

La vista degli altri...

Sulle esperienze della DAD nella fase emergenza sono stati predisposti questionari analoghi a quelli per i docenti e somministrati a Studenti e Famiglie.

Con le relative specificità dedicate agli interlocutori, le domande e le rilevazioni ripercorrono in sostanza le medesime problematiche e dunque consentono, sia pure con le dovute cautele e attenzioni qualche confronto significativo.

Si ricorda ancora che la popolazione rilevata ha il carattere di un gruppo di scuole particolarmente impegnate nella problematica della autovalutazione e della rendicontazione e che dunque alcune letture sintomatiche possono/devono essere estese e generalizzate con grande cautela.

Inoltre, tutte le scuole che hanno partecipato a tale rilevazione si sono misurate con l'impegno della DAD e dunque hanno coinvolto sia studenti che famiglie.

Gli alunni che hanno risposto al questionario sono complessivamente **2323** (di cui 29% primaria, 71% secondaria, di cui 65,5% I° grado, e 34,5% II° grado)

Genitori complessivamente **3258** (di cui 82,7% primo ciclo, e 17,3% secondo ciclo)

Preliminare: la partecipazione alla esperienza DAD

Studenti raggiunti con diverso coinvolgimento (Vedi Domanda 15 questionario docenti)

- ✓ con un grado di coinvolgimento da 80 al 100 rappresentano complessivamente circa il 70%,
- ✓ con un grado di coinvolgimento da 0 a 59 s rappresentano il 14,5%

La polarizzazione scelta nel commento delle risposte consente di dire che la assoluta maggioranza degli studenti è stata comunque coinvolta, sia pure in grado diverso, nella esperienza.

La strumentazione agile.

I dati relativi alla disponibilità familiare (Domande 1, 2. 3 Studenti Domanda 3, 4, 5 Genitori) della strumentazione digitale da usare per la formazione a distanza per le famiglie coinvolte è certamente confortante rispetto a molte rilevazioni relative ad altre realtà nazionali, nelle quali si lamenta un alto grado di deprivazione

Si tratta di una strumentazione “agile” prevalentemente costituita da smartphone e pc portatili.

- ✓ Per oltre 66,57% delle risposte non vi è presenza familiare di un pc fisso (La percentuale sale al 68,53% per le famiglie della scuola primaria).
- ✓ Per contro solo nel 11,26% delle famiglie non vi è uno smartphone e solo nel circa il 20% non vi è pc portatile.

- ✓ *sia per gli smartphone che per i portatili vi è un numero rilevante di situazioni nelle quali la disponibilità è plurima (tra due e più di due portatili il 21,25% delle risposte; per gli smartphone la medesima pluralità di disponibilità porta al 52,08% delle famiglie)*
- ✓ *In circa un terzo dei casi il dispositivo può così risultare ad uso esclusivo dell'alunno. (25,83% nella primaria; 57,02% nel secondo ciclo, 71,70% nella scuola superiore). Certo una condizione privilegiata rispetto ad altre realtà regionali.*
- ✓ *Risulta generalizzata la proprietà familiare dei dispositivi utilizzati (94,90%) mentre in caso di comodato d'uso esso è stato predisposto prevalentemente dalla scuola (77,25% dalla scuola; 18,01% dall'ente Locale)*
- ✓ *Nel 91,4% dei casi viene utilizzata la wi-fi domestica. (Per il secondo ciclo il 94,32%)*

Naturalmente l'ampia diffusione di una attrezzatura "agile", in particolare di smartphone e tablet influenza l'approccio ai materiali didattici alle loro caratteristiche e utilizzazioni, ma anche ai caratteri dello scambio: si è fatta notare da più parti che la cosiddetta "competenza digitale" degli studenti (ma anche dei docenti...) è segnata dai caratteri e vincoli dei *devices* più usati e usati "spontaneamente".

Per esempio, sembra accertato da molti osservatori che anche molti dei più agili "giovani digitatori", abbiano però difficoltà nel costruire un testo complesso e composito (testo, grafici, figure, ecc...) o allegare un file ad un messaggio...

*Comunque, l'uso di uno smartphone induce **abilità immediate** diverse da quelle connesse all'uso di un PC o di un portatile.*

Le risposte degli alunni confermano il quadro precedente seppure con qualche scostamento nelle diverse età:

- ✓ *per la scuola primaria solo il 24,63% degli allievi dichiara la esclusiva disponibilità individuale dello strumento utilizzato, (mentre la maggioranza delle risposte indica la condivisione con la famiglia per il 54,75%) la percentuale sale nel caso degli studenti della secondaria: la disponibilità individuale è 59,19% (52,59% nel primo ciclo, 71,7% nel secondo ciclo)*
- ✓ *Nella Primaria l'uso dello smartphone congiunto a quello del Tablet pareggia in sostanza quello del pc portatile. (26,42% lo smartphone, 22,15% il Tablet; 40,55% portatile)*
- ✓ *Nella Secondaria i dati sono analoghi (32,43% smartphone, 11,65% tablet; 43,96% portatile) ma aumenta l'uso del PC fisso (12,58%).*

Si noti che nel secondo ciclo si accentua l'uso dello smartphone (42,72%) che supera l'intensità dell'uso del portatile (38,05%). L'interpretazione più ovvia guardando alla distribuzione dei dati che vede crescere la presenza del PC fisso, è che nel secondo ciclo si accentui l'uso contemporaneo di più strumenti, anche per l'aumento significativo della proprietà personale dello strumento.

L'impegno richiesto e profuso

Vi sono significativi scostamenti nelle risposte relative alla quantificazione dell'impegno richiesto agli studenti (Domanda 7 Studenti e Genitori) tra quelle degli studenti e quelle delle famiglie.

Per le famiglie

“un'ora al giorno”	21,76% delle risposte (25,53% primo ciclo; 3,73 secondo ciclo%)
“due ore al giorno”	22,96% (rispettivamente 25,42% e 11,19%)
“più di due ore”	48,71% (rispettivamente 43,15% e 75,31%)

Per i figli scuola primaria

“un'ora al giorno”	28,4%
“due ore al giorno”	39,32%
“più di due ore”	31,80%

Per i figli della scuola secondaria

“un'ora al giorno”	3,64% (primo e secondo ciclo si equivalgono)
“due ore al giorno”	20,98% (25% primo ciclo, 13,36% secondo ciclo)
“più di due ore”	68,71% (rispettivamente 65,28% e 75,22%)

Tali differenze significative nella valutazione/percezione degli impegni di lavoro tra le famiglie e i figli, particolarmente crescenti con gli ordini di scuola, rendono problematiche anche alcune interpretazioni e apprezzamenti relativi alla efficacia e al livello di coinvolgimento nella stessa esperienza della DAD.

In particolare, nelle discussioni che animano *i media* si assiste a confronti contraddittori tra chi presenta il carico familiare come “improprio e insostenibile” o chi toglie pregiudizialmente efficacia alla didattica *on line* indicandone la “esilità di impegno” profuso.

Pur tenendo conto della ovvia differenza “fisiologica”, per la quale le famiglie si sentono particolarmente “caricate” nel caso della istruzione primaria, anche solamente la constatazione delle differenze di percezione dovrebbe invitare ad una più attenta analisi dei dati di realtà e delle loro articolazioni.

Le coerenze di risposte tra famiglie e studenti tendono a crescere con i livelli di scolarità, fino ad allinearsi tra loro per la secondaria superiore.

Una possibile interpretazione di tale divaricazione e del suo colmarsi con il livello scolare, sta anche nella considerazione di quanto le modalità di lavoro e le tipologie della didattica nella primaria siano comprese ed effettivamente valorizzate come “valore” del fare scuola.

È possibile (e segnali in tal senso provengono anche da altri dati commentati di seguito) che nel plasmare i pensieri delle famiglie sulla scuola frequentata dai figli, permanga in azione un “canone” tradizionale, per il quale la scuola è fatta soprattutto di ore di lezione, materie, compiti a casa, ecc...

Un canone che proprio nella scuola primaria “non corrisponde” alla realtà, a prescindere dalla DAD.

E ciò provoca una tendenza alla “sottovalutazione” non tanto della scuola primaria in quanto tale, ma delle sue funzioni di istruzione e crescita cognitiva degli studenti.

Dunque, di “impegno di studio”. Insomma, un senso comune per il quale la “scuola”, quella vera, comincia “dopo”, e con essa la “fatica” degli studenti.

Tale canone, in questa ipotesi interpretativa, vien trasferito nelle considerazioni relative alle emergenze della Didattica a Distanza.

Gli strumenti utilizzati ed i contesti della comunicazione on line

Vi sono ovviamente differenze rilevanti tra le risposte degli studenti della primaria e quelli della secondaria.

Per la primaria (Domanda 8)

- ✓ *l'invio e scambio di materiali* (video, audio, documenti...) viene indicato per il 95,85%
- ✓ *le lezioni in diretta* (Teams, Zoom, Skype ecc.) per oltre 87,69%
- ✓ *Il registro elettronico* ha un riconoscimento da parte del 86,05% delle risposte
- ✓ *il riferimento all'uso della messaggistica immediata* (Whatsapp ecc...) è ampio (60,24%)
- ✓ *App* (Padlet, Youtube ecc...) per il 58,61%
- ✓ *le piattaforme didattiche* (Office365, Google suite ecc.) sono invece indicate dal 51,93%

l'interazione asincrona e sincrona dunque sostanzialmente si equivalgono nella esperienza degli studenti della primaria.

per la secondaria (Domanda 8)

- ✓ *Le lezioni in diretta on line* ottengono un riconoscimento “molto e abbastanza funzionale” del 85,51% simile sia nel primo che secondo ciclo (86,4% nel primo, 82,78% nel secondo)
- ✓ *la interazione asincrona* (invio materiali video, audio, podcast, documenti) viene indicata funzionale per 85,87% (l'apprezzamento non ha grandi scostamenti nel primo e secondo ciclo, 88,15% e 81,55%)
- ✓ *Il Registro elettronico* viene riconosciuto come “molto e abbastanza funzionale” per 84,8% delle risposte.
- ✓ *Le piattaforme didattiche* sono riconosciute nella loro funzionalità (molto e abbastanza) per il 72,11% delle risposte. (74,12% nel primo ciclo; 69,89% nel secondo)
Ma si tenga conto che il 15,23% delle risposte è costituito da affermazioni di “poco funzionale” sommate ad affermazione che *tale attività non è stata attivata dalla scuola.*
- ✓ *La messaggistica istantanea* ottiene riconoscimento analogo di funzionalità pari al 75,50% (si noti che l'apprezzamento cresce a 81,37% nel secondo ciclo) Da rilevare anche che in oltre il 10% delle realtà scolastiche tale opzione non viene attivata.
- ✓ *Gli applicativi web* (YouTube, Padlet ecc...) ottengono un apprezzamento pari al 56,21%, decrescente nel secondo ciclo (46,23%). Oltre il 20% delle scuole non attiva tale opzione

Per i Genitori (Domanda 9)

- ✓ *La comunicazione asincrona con scambio di materiali vien giudicata funzionale (molto e abbastanza) per 82,66%% delle risposte con dati sostanzialmente allineati tra primo e secondo ciclo.*
- ✓ *Il Registro elettronico è molto e abbastanza funzionale per il 77,04% delle risposte (sono simili i dati del primo e secondo ciclo)*
- ✓ *La messaggistica istantanea per il 75,75%, Particolarmente elevato il responso relativo a famiglie di studenti del secondo ciclo (85,61%).*
Per tale differenziazione, che è parallela ad un complessificarsi degli strumenti *on line* nella scuola secondaria superiore, può sorgere il dubbio che la messaggistica istantanea venga considerata dai genitori un utile strumento di comunicazione, più che di attività didattica in senso stretto.
- ✓ *Le lezioni in diretta on line hanno analogo riconoscimento per 74,53%, crescente per il secondo ciclo (85,79%). Da rimarcare però anche il dato che per le famiglie il 7,31% delle scuole non attiva l'opzione*
- ✓ *Le piattaforme didattiche sono riconosciute funzionali (molto e abbastanza) per il 64,39%.*
Anche in tale caso sono però consistenti le risposte “per nulla funzionale” e quelle “non attivata dalla scuola” per circa il 22,77%.
L'apprezzamento delle famiglie verso le piattaforme didattiche è crescente nel secondo ciclo (78,87%)

Come si può verificare confrontando le risposte:

- ✓ *Vi è uno spostamento dei riconoscimenti di utilità dalla messaggistica istantanea e dalla interazione sincrona verso le piattaforme dedicate e lo scambio dei materiali, passando dalla istruzione primaria alla secondaria. Le risposte dei genitori segnalano, nel confronto con le risposte degli studenti, una certa “lontananza” (quasi fisiologica) dalle piattaforme didattiche.*
- ✓ *In generale sia le risposte degli studenti che quelle dei genitori mostrano un apprezzamento significativo per le esperienze condotte nella DAD, sia attraverso interazione sincrona che asincrona.*
Una risposta certo variabile tra i diversi interlocutori, ma che sembra contraddire il tono di sottovalutazione se non di negazione che spesso i pareri sulla Didattica a Distanza hanno raccolto nei media e nelle discussioni “fuori” dalla scuola.
- ✓ *Dalle risposte complessive si evince invece una presenza non trascurabile di situazioni nelle quali non sono state attivate piattaforme didattiche dedicate, o comunque raccolgono un bassissimo apprezzamento.*
Si tratta di una questione legata a considerazioni che sono state sviluppate commentando le risposte dei docenti.
- ✓ *Una quota consistente delle risposte apprezza la funzione del registro elettronico. (A differenza dei pareri dei docenti, vedi report dedicato)*
Evidentemente tale apprezzamento è legato più ad un uso di comunicazione funzionale che non alla strumentazione didattica, anche se al momento della sua introduzione se ne fornì una rappresentazione più ricca

Il giudizio complessivo sull'esperienza

Composito e differenziato

- ✓ *Studenti della primaria si dividono sostanzialmente in due parti: a fronte della domanda quanto sia piaciuta l'esperienza DAD rispondono "mi è piaciuta poco o per nulla" 49,4%%, "mi è piaciuta molto o moltissimo" 50,6% (Domanda 11)*
- ✓ *Studenti secondaria La domanda è sul grado di soddisfazione sulla organizzazione realizzata dalla scuola: "l'organizzazione della DAD è "pienamente o molto soddisfacente" raccoglie il 63,62% delle risposte con consenso crescente nel secondo ciclo. (Domanda 11)*
- ✓ *Per le famiglie: analoga domanda raccoglie "pienamente o molto soddisfacente" per il 63,04%, ma rilevante è 8,75% del "per nulla soddisfacente" (Domanda 13)*

La differenziazione del giudizio complessivo mostra diversificazioni interne tra studenti per ordini di scuola con differenze significative per gli studenti della primaria. Una articolazione particolare per le famiglie. Certamente tale differenziazione si può correlare con

- ✓ *La preferenza degli studenti della primaria verso le lezioni on line e la difficoltà della loro realizzazione con continuità e cadenze che certamente gli allievi avrebbero voluto con maggiore frequenza. (vedi oltre)*
- ✓ *La esperienza certamente più ampia e significativa e dunque più positiva per gli studenti della secondaria nell'uso delle piattaforme didattiche dedicate ed anche della qualità della interazione asincrona e dei materiali trasmessi.*
- ✓ *L'esperienza delle famiglie sta sul crinale: non direttamente coinvolte né nella lezione on line, né nelle piattaforme didattiche, hanno probabilmente più interagito con le modalità asincrone (scarico e riproduzione di materiali, ritrasmissione, assistenza ai figli per tali incombenze...) e con l'impegno richiesto da ciò.*

Le mancanze più avvertite dagli studenti rispetto alla didattica in presenza

(Domanda 9)

	Primaria	Secondaria	I°ciclo	II°ciclo
✓ <i>La relazione con i compagni</i>	95,55%	88,24%	91,67%	81,72%
✓ <i>Relazione con i docenti</i>	77,30%	53,55%	57,78%	45,52%
✓ <i>Lezioni in presenza</i>	67,21%	61,43%	65,83%	53,08%
✓ <i>Attività di Laboratorio</i>	55,19%	47,79%	57,96%	28,47%
✓ <i>Attività Extracurricolari</i>	33,98%	22,92%	24,72%	19,51%
✓ <i>Relazione con coll. scolastici</i>	23,74%	16,98%	16,48%	17,93%

Da rimarcare che

- ✓ *le differenze tra i dati della primaria e quelli della secondaria sembrano mostrare una simile percezione di mancanza verso le forme consolidate della didattica (le "lezioni in presenza") mentre più contenuta nella secondaria è la percezione di "mancanza" verso i Docenti.*

- ✓ *Il peso della mancanza dei docenti e delle lezioni in presenza è dunque progressivamente minore nei passaggi dalla primaria alla secondaria in particolare per quella di secondo grado.*
- ✓ *Il dato della sentita mancanza della relazione con i collaboratori scolastici va sottolineato: nella sua immediatezza e semplicità segnala che il richiamo alla “centralità” della “relazione educativa” che spesso viene utilizzato per ridimensionare l’esperienza della didattica a distanza (anche cadendo nell’equivoco della sovrapposizione tra essa e il digitale nella formazione) vada esplorato compiutamente nella sua complessità.*
Il dato, rilevato in tutti gli ordini di scuola, richiama la dimensione plurale della relazione educativa, che ha diversi interpreti e che non può essere declinata esclusivamente nel rapporto docente, classe, lezione in presenza ecc.... La relazione educativa richiama una “clinica” complessa.
- ✓ ***Il grado di mancanza espresso verso forme della didattica diverse dalla diretta interazione con il docente nella lezione, come laboratori o attività extracurricolari, aumenta passando dalla superiore (mancanza minore) alla primaria (mancanza maggiore).***

La riflessione non può non richiamare alle differenze tra gli stili didattici e le forme organizzate dell’insegnamento tra i due ordini di scuola, sulle quali sarebbe molto utile una riflessione collettiva e condivisa sia tra i docenti sia nella pubblica consapevolezza.

Come già sottolineato commentando le differenze di apprezzamento sull’impegno richiesto per la DAD tra le risposte delle famiglie (più legate ad una semantica condizionata dal “canone”) e quelle degli studenti, legate alla esperienza diretta e solo in seguito e progressivamente al “canone” via via sperimentato, la scuola primaria, sia per i suoi ordinamenti che per la sua esperienza, agisce una sorta di “divergenza” rispetto al modello didattico introiettato come canone.

L’ora di lezione per disciplina, la “sistematica classificatoria” delle discipline rispetto ad una enciclopedia irrigidita (e spesso obsoleta); le scansioni temporali della campanella, le lezioni da cattedra, le forme e gli strumenti della valutazione come le prove in classe, le interrogazioni ecc...; la esilità e spesso sottovalutazione dei laboratori (per tutte le discipline...) o delle attività extra curricolari, comunque connesse con la formazione della persona; tutto ciò costituisce e costruisce un “modello” di scuola che nella primaria è da tempo falsificato.

Ma è un canone che si riproduce nella stessa *semantica in costruzione* dei giovani in formazione, mano a mano che si sviluppa il loro percorso scolastico. E che è ovviamente consolidato per le famiglie.

Forse in tale meccanismo risiede la ragione ultima, portata in superficie dalla “emergenza” della DAD, della diversificazione delle risposte fornite a molte delle domande del questionario da parte degli studenti di diverso ordine e grado di scuola e da parte delle famiglie.

Un grappolo di questioni e problematiche cui certo non risponde la statistica dei dati ma occorre una analisi specifica, differenziata, con interrogazione partecipata.

Le difficoltà maggiori per gli studenti (Domanda 10)

	Primaria	Secondaria	I°Ciclo	II°Ciclo
✓ <i>Collegamento internet</i>	30,56%	31,59%	31,48%	31,81%
✓ <i>Troppi compiti</i>	20,77%	26,74%	24,35%	31,28%
✓ <i>Mancanza rapporto classe</i>	72,26%	52,09%	57,13%	42,53%
✓ <i>Solitudine</i>	26,85%	22,98%	17,87%	32,69%
✓ <i>Nessuna</i>	9,79%	17,04%	17,31%	16,52%

L'analisi delle risposte si presta a molte riflessioni che possono/devono essere correlate con opportune osservazioni sulle condizioni concrete nelle quali le singole scuole hanno realizzato l'esperienza DAD.

Si noti naturalmente un dato comune a tutti gli ordini di scuola che richiama non tanto alla esperienza scolastica ma ad una condizione strutturale del Paese rappresentato dalla qualità della connessione.

In generale vi sono differenze essenziali nelle reazioni degli studenti, ma complessivamente sono quelli della scuola primaria (come già emerso in precedenza) ad esprimere le maggiori difficoltà (si veda la rimarcata consistenza differenziata delle risposte alla voce “nessuna difficoltà”)

- ✓ *Il “peso” della “distanza” pare essere particolarmente sentito dagli studenti della primaria: se si sommano altre voci (Troppi compiti, solitudine, rapporto con la classe) che diversificano nettamente la didattica in presenza con le prime esperienze della distanza, se ne ricava conferma anche al confronto con i dati differenziati degli altri gradi di scuola.*
- ✓ *Per entrambi gli ordini di scuola (primaria e secondaria) la mortificazione della socialità (il rapporto con la classe) rappresenta la difficoltà più indicata, anche se tale realtà è particolarmente evidente nelle risposte degli studenti della primaria e va calando nei passaggi successivi*
- ✓ *L'andamento specifico della voce “solitudine” indicata tra le difficoltà connesse con l'esperienza della DAD (alto nella primaria, decresce ma poi riprende nella scuola secondaria superiore) meriterebbe una analisi differenziata sulla semantica del termine stesso “solitudine” che cambia passando lungo le età della adolescenza.*
In questo contesto se ne può solo indicare la necessaria dimensione di “cura” nel concreto e specifico “fare scuola” di ciascuna realtà

Le sottolineature da parte delle famiglie

Nelle risposte delle famiglie vi sono alcune specifiche sottolineature che si possono correlare con risposte dei docenti su quesiti analoghi, e che, dunque possono rappresentare “diversi punti di vista”.

- ✓ *L'autonomia degli studenti nello svolgimento delle attività a distanza viene classificata con il giudizio “molto e abbastanza” nel 63% delle risposte (Domanda 8).*

Nella medesima domanda ai docenti (Domanda 13 del questionario loro dedicato) l'autonomia degli studenti nell'uso della DAD raccoglie circa 80% di risposte di livello "medio-basso".

Si guardi anche con sufficiente criticità alla correlazione tra tale giudizio negativo e le differenze di valutazione delle famiglie circa l'impegno degli studenti richiesto e dedicato a quelle attività (vedi sopra)

- ✓ *Congruità degli obbiettivi proposti per la classe del figlio* risposta "completamente e in gran parte" 61% (Domanda 11)

Si tenga conto che uno dei rilievi più immediati registrati nei questionari dei docenti è che gli obiettivi di apprendimento **non** sono stati modificati ("per niente o poco") per oltre il 55% delle risposte. (Domanda 4 del Questionario Docenti)

- ✓ *Necessità del recupero alla riapertura dell'anno scolastico* risposta affermativa 60%

Si tratta di una opinione che è stata chiesta specificamente ai genitori.

Le risposte traducono una percezione diffusa: la maggior parte di essi ritiene che la esperienza abbia lasciato incompleta o difettosa la formazione, rispetto a quanto atteso nell'anno scolastico.

Il richiamo al recupero, che per "economia rilevativa" del questionario è necessariamente espresso in termini general/generici (non si specifica né il cosa né il come), sembra essere collegato a tale indifferenziata opinione.

Appare fondato correlare tra loro tali giudizi e ricondurli a quanto emerge da dichiarazioni su argomenti similari da parte di altri interlocutori. (Confronta con commenti a risposte a domande analoghe nel questionario dei Docenti)

- ✓ Da un lato le scuole che per tramite le dichiarazioni dei docenti affermano che il repertorio degli obiettivi formativi è formalmente rimasto immutato, considerando modificate solamente le condizioni organizzative.
- ✓ D'altro lato una contraddittoria "valutazione" didattica prigioniera tra la considerazione di inaffidabilità della valutazione on line e la permanenza di strumenti di valutazione come compiti, interrogazioni, test, organici alla "didattica di prima".
- ✓ Ancora la differenza di percezione tra genitori e studenti circa l'impegno profuso nella DAD da questi ultimi e la loro autonomia
- ✓ Infine, in particolare per le famiglie, il peso esercitato spesso dai media, per una parte consistente dei quali, a prescindere da ogni dato, ma identificando la realtà con l'opinione di molti *opinion maker*, la qualità della didattica a distanza sia "fisiologicamente" marcatamente inferiore, e richieda "recupero".

Si tratta di stratificazioni e diversità di atteggiamenti e sensibilità che emergono dalle analisi differenziate delle risposte dei diversi protagonisti della rilevazione ai rispettivi questionari.

Tale diversificazione, segnalata sui dati complessivi, può rappresentare una interessante indicazione per ciascuna scuola, per sviluppare un terreno specifico di analisi dei propri riscontri, nel proprio insostituibile impegno autoanalitico.

Provvisorie conclusioni

Come già sottolineato, l'analisi delle risposte dei docenti al questionario loro dedicato, e quella che si riferisce alle risposte degli altri protagonisti della scuola - genitori e studenti - mette in rilievo un complesso di contraddizioni e dislocazioni relative a problematiche che la epidemia e la esperienza connessa di DAD ha fatto emergere ma che erano e sono radicate e stratificate nella scuola italiana certo dapprima della epidemia.

Come ovvio alcune differenze nelle risposte si riferiscono a elementi da considerare "fisiologici". L'approccio, l'apprezzamento, la valutazione del lavoro scolastico differiscono di necessità non superabile tra i protagonisti docenti, famiglie, studenti.

Nessuno di loro ha sguardi identici e/o completamente sovrapponibili.

Questa differenza costituisce il cuore della dinamica formativa ed alla "specificità" (tecnica, psicologica, affettiva), e dunque rispetto a tale dialettica occorre sempre essere "attrezzati" per rispettarla e farla esprimere in termini costruttivi, anche nelle diversità radicali di espressione.

Accanto a tali differenze di fondo, vi sono invece alcune conferme di quanto sostenuto anche nel commento ai dati riferiti ai docenti: l'esperienza della DAD fa emergere stratificazioni profonde non risolte (i sugheri nella tempesta come si è metaforizzato) sedimentate ben prima della epidemia, lungo diversi decenni di politiche dell'istruzione.

Si tratta di una consapevolezza che si va generalizzando nello stesso confronto pubblico in occasione della riapertura dell'anno scolastico.

"Non potrà essere come prima" perché gran parte dei problemi emergenti "vengono da prima".

La DAD dunque ha la funzione di "segnaletica".

Ma come tale rischia di semplificare una semantica complessa.

Con diverse conseguenze.

1. La semplificazione più generatrice di confusione è quella di identificare la DAD con la problematica del rapporto tra digitale e formazione.

In tal modo si occulta il problema delle radicali modificazioni della comunicazione operate dalle ICT (forme, strumenti, relazioni, contenuti, riproduzione, trasmissione, potenzialità di coinvolgimento, memorizzazione, plurimedialità, ecc...) che operano ri-sagomando potenzialmente e radicalmente proprio la relazione educativa.

Similmente a quanto accadde in ogni fase di trasformazione radicale delle forme e delle tecnologie della comunicazione nella storia: dalla parola allo scritto, al libro, alla stampa, alla riproduzione dell'immagine, alla trasmissione a distanza di suoni e immagini, ecc...

Ogni “passaggio” e ristrutturazione delle forme e delle tecniche di comunicazione ha modificato radicalmente anche la riproduzione dei saperi, della cultura e dunque i paradigmi della istruzione e della formazione del soggetto.

Sovrapporre l’esperienza della DAD, legata alla contingenza, con lo spessore e il carattere di “fase storica” della questione significa deviare e togliere attenzione analitica e consapevolezza alla “cultura sociale” e non solo agli aspetti professionali della scuola e della formazione.

2. Alcuni “grappoli” di risposte delle famiglie sembrano testimoniare i limiti riprodotti attraverso i media e l’informazione che spesso “dice” di scuola sostituendo i pareri degli *opinion makers* (più che legittimi in quanto tali) con i “dati” e le condizioni reali del “sistema” scuola. Ripercorrendo le risposte delle famiglie nella loro variabilità rispetto ad argomenti analoghi, si ricava spesso la considerazione che vi sia una differenza significativa tra le risposte date a domande di carattere generale (*cosa ne pensi della didattica a distanza?*) e a domande riferite alla esperienza concreta (*cosa pensi delle iniziative assunte dalla tua scuola?*).

Le risposte alle seconde sono normalmente più positive delle prime.

Vi è cioè una evidente e inevitabile influenza delle “opinioni generali” riprodotte attraverso i media.

Tale considerazione, nella sua ovvietà, pone però alla scuola e ai suoi interpreti “interni” un compito culturale che proprio nelle fasi di particolare “emergenza” acquista particolare sottolineatura: la funzione di formazione culturale pur nel suo riferimento principale (gli studenti) non è esclusivamente diretta ad essi.

I compiti e le funzioni culturali della scuola si esercitano verso il complesso della formazione sociale. In fasi storiche come l’attuale occorre dare a tale funzione allargata i sensati e pertinenti strumenti ed ambiti organizzativi.

3. Le differenze tra alcune risposte a domande dirette a valutare l’esperienza condotta sulla DAD stratificate tra studenti e famiglie, e studenti di diverso livello scolastico, sono spesso interpretabili come effetto del grado di “introiezione” di quello che abbiamo indicato come il “canone” consolidato di descrizione “di cosa sia e a cosa serva” la scuola.

Se ne è accennato proprio nel considerare tali differenze non solo nei pareri e percezioni che emergono dalle famiglie verso gli studenti (per esempio l’intensità di impegno o il grado di autonomia esercitato nelle attività a distanza) ma anche nelle diversità misurate tra le risposte degli studenti della primaria rispetto a quelli della secondaria e in particolare del secondo ciclo (si vedano i diversi apprezzamenti sulle assenze di attività extracurricolari o di laboratori rispetto alle lezioni in presenza, commentate più sopra).

Il canone tradizionale (classi, discipline diverse e separate, ore di lezione scandite in sequenza preordinata, compiti, interrogazioni, riproduzione da “libro di testo”...) è evidentemente meno consolidato (anzi storicamente contraddetto) nelle esperienze della scuola primaria, ma si stratifica progressivamente sia nei modelli di scuola interpretati dalle famiglie, sia in quelli “attesi” dagli studenti via via che proseguono il loro corso di studi nei gradi successivi.

Il richiamo a tale canone è evidentemente in palese contraddizione proprio con la esigenza fondamentale di reinterpretare il ruolo della scuola, la sua finzione sociale e i suoi stessi paradigmi di funzionamento ed organizzazione che è emersa in primo piano (ma era da tempo soggiacente) con l’esperienza della epidemia.

Ciò pone interrogativi e compiti particolari ai protagonisti della scuola: come già indicato nel punto precedente sollecita l’impegno ad un confronto ampio e partecipato sui significati stratificati, sulla consistenza e adeguatezza, sulla omogeneità e discriminazione, sulla resistenza e sulla necessaria decostruzione di quel canone.

Uno degli effetti di ciò che *emerge dalla emergenza* è che non è oggettivamente possibile proporre soluzioni “conservative”. Se non incorrendo nelle strette inefficaci della “corta veduta”.

Il costrutto classico de “...la scuola di una volta...” è impraticabile.

L’emergenza ci obbliga oggettivamente ad essere “progressivi”.