

CENTRO STUDI AU.MI.RE.

A blue-toned illustration of a laptop computer. A magnifying glass is positioned over the laptop screen, which displays a grid-like pattern. To the right of the laptop, there is a document with the word 'REPORT' written on it. The background is a light, textured surface.

RELAZIONE SUL MONITORAGGIO 2022

Materiale a cura del Centro Studi Au.Mi.Re.
Sant'Angelo in Pontano, 21 novembre 2022

SOMMARIO

RELAZIONE SUL MONITORAGGIO 2022

<i>Il contesto di transizione e il monitoraggio</i>	4
<i>I caratteri della “restituzione” dei dati</i>	4
LE CONDIZIONI MATERIALI DELLA GESTIONE E DELLA OPERATIVITÀ DELLE SCUOLE	5
Istituti del primo ciclo	5
<i>L’ambiente di apprendimento</i>	6
<i>Gli investimenti legati alla didattica digitale</i>	6
<i>Le dotazioni disponibili</i>	8
Gli Istituti del secondo ciclo	8
<i>Dati strutturali</i>	8
<i>Le spese per l’ambiente</i>	9
<i>Gli investimenti nel digitale</i>	9
<i>Le dotazioni disponibili</i>	10
LA PROGETTAZIONE FORMATIVA DELLA SCUOLA E I CARATTERI DEI PTOF	11
Il lavoro dei docenti	12
<i>Le esperienze operative</i>	12
<i>Il comportamento degli studenti osservato attraverso la didattica digitale</i>	13
<i>Atteggiamenti e percezioni dei docenti</i>	13
<i>Le modifiche del lavoro docente</i>	14
<i>Il lavoro e l’impegno collettivo nella organizzazione</i>	14
<i>Il lavoro, l’ambiente e la strumentazione digitale disponibile</i>	15
<i>Sincrono e asincrono</i>	16
<i>La valutazione come punto critico della didattica digitale</i>	16
<i>L’autovalutazione dei docenti delle esperienze della didattica digitale</i>	17
<i>I giudizi positivi sulla efficacia della esperienza e i rilievi delle criticità</i>	19
<i>Senso comune e consenso</i>	20
I riscontri di studenti e famiglie	22
<i>L’emergenza digitale nelle esperienze degli studenti</i>	22
<i>La “padronanza” degli strumenti e delle condizioni personali</i>	24
<i>La valutazione della esperienza “digitale” da parte degli studenti</i>	26
<i>L’emergenza digitale vissuta dalle famiglie</i>	26

PROVVISORIE CONCLUSIONI	29
<i>Il rapporto tra sviluppo delle Tecnologie della Informazione e Comunicazione e i processi di apprendimento</i>	<i>29</i>
<i>Le stratificazioni contraddittorie tra strutture e modelli istituzionali e realtà operative.....</i>	<i>30</i>
<i>Le articolazioni più significative nelle scale di atteggiamento.....</i>	<i>31</i>
<i>La misura della disponibilità delle scuole.....</i>	<i>31</i>

RELAZIONE SUL MONITORAGGIO 2022

Il contesto di transizione e il monitoraggio

L'impegno storico della Associazione AUMIRE nel realizzare il monitoraggio annuale delle scuole marchigiane ha sempre declinato due motivazioni di fondo.

In primo luogo, definire strumenti di monitoraggio intesi come base di raccolta di informazioni significative sulla operatività delle scuole e con tali strumenti promuovere ed impostare processi di autovalutazione su un comune protocollo e dunque, in secondo luogo, rendendo possibile sia una ricostruzione fondata dello stato complessivo della scuola della regione sia il raffronto analitico/clinico tra le diverse istituzioni scolastiche.

Nella ricerca del protocollo di monitoraggio, via via migliorato negli anni, ci si ispirò al modello CIPP (Contesto, Input, Processo, Prodotto) e, pur anticipando negli anni la costruzione del Sistema di Valutazione Nazionale con il protocollo RAV, che a sua volta a tale modello si ispira, si sono realizzate non solo coerenze di ispirazione, ma possibilità di approfondimenti, di arricchimenti nella rilevazione e nella trattazione e lettura dei dati raccolti.¹

In tale prospettiva l'esperienza della pandemia COVID e la diffusione generalizzata delle forme di Didattica a Distanza e Integrata, del ricorso sempre più pervasivo degli strumenti delle Tecnologie della Comunicazione e della Informazione nella didattica, costituiscono una vera e propria transizione che procede a modificare anche profondamente modi e significati del "fare scuola" e della organizzazione delle Istituzioni scolastiche; dunque, necessariamente anche degli strumenti più adeguati al rilevamento ed al monitoraggio della loro operatività.

In tale fase di passaggio l'Associazione ha provveduto a modificare alcuni strumenti di rilevazione anche accantonando quelli sperimentati precedentemente.

Un processo che, come in ogni transizione storica, rielabora approfondimenti e verifiche successive mai definitive.²

Testimonianza di tale innovazione è presente negli strumenti costruiti per il monitoraggio effettuato negli anni scolastici 2018-19, 2019-20, e 2020-21, che sono reperibili sul sito citato.

In estrema sintesi: il monitoraggio di questi anni è stato realizzato attraverso una serie di questionari coordinati tra loro e destinati a:

- 1) i docenti di ogni scuola;
- 2) i Referenti definiti in ogni scuola relativamente agli aspetti più direttamente economici e organizzativi;
- 3) le Famiglie, per ordine e grado di scuola frequentato dai figli;
- 4) gli Studenti con distinzione di ordine e grado di scuola.

La relazione che segue vuole elaborare una lettura coordinata e correlata dei dati rilevati dalle risposte a tali questionari³

I dati rilevati si riferiscono a 25 scuole di ogni ordine e grado, e hanno coinvolto 728 docenti, 375 studenti, 540 genitori, attraverso questionari a loro dedicati.

I caratteri della "restituzione" dei dati

I dati qui commentati sono "restituiti" alle scuole innanzi tutto nella loro totalità.

¹ Cfr. il sito www.centrostudiumire.it

² In questa prospettiva ci si permette di sottolineare che non altrettanta disponibilità ad aggiornare e migliorare gli strumenti di monitoraggio (e conseguenti processi di autovalutazione) viene presentata dai protocolli del Sistema Nazionale di valutazione (innanzi tutto il RAV, ma anche i successivi di Rendicontazione Sociale). Essi rimangono sostanzialmente i medesimi e non consentono di rilevare le variazioni inevitabili riscontrate in questi ultimi anni. Si tenga conto non solo delle innovazioni nella didattica, ma anche nella quantità degli investimenti e della spesa delle risorse delle scuole, e della loro composizione, che vi sono state in questi anni.

³ Il testo completo dei questionari è disponibile sul sito della Associazione www.centrostudiumire.it

In tale restituzione generale gli Istituti scolastici risultano “anonimati”: la funzione del report relativo è quella di consentire loro di ricostruire una realtà complessiva della scuola regionale della quale fanno parte (con i limiti quantitativi sopra indicati).

Ma ogni scuola riceverà una “*seconda restituzione*” dei propri dati specifici con la finalità esplicita che essi, nel confronto con il complesso delle scuole coinvolte, costituiscano un materiale diagnostico della “propria” operatività indispensabile a rielaborare un fondato processo di autovalutazione, di conseguente progettazione di miglioramento e di rendicontazione del proprio operare sia verso l’organizzazione interna (docenti, studenti, famiglie...) sia verso il contesto sociale e istituzionale esterno.

Un processo di autovalutazione e rendicontazione in grado di qualificare la scuola stessa e la sua organizzazione operativa, arricchendo gli stessi “modelli” nazionali, in rapporto alle istituzioni ministeriali e alle loro articolazioni nazionali e locali.

LE CONDIZIONI MATERIALI DELLA GESTIONE E DELLA OPERATIVITÀ DELLE SCUOLE

Dall’esame delle rilevazioni trasmesse dai Referenti di ciascuna scuola emerge un panorama generale della scuola marchigiana che sembrerebbe contraddire, con i “numeri”, alcune affermazioni “drammatiche” che sono invece legate a “percezioni” ricavate dalla realtà vissuta spesso percepita come “preoccupante” e in peggioramento (una percezione a volte moltiplicata attraverso un confronto autoalimentato sui “social media”).

Istituti del primo ciclo

Il numero degli alunni per classe è mediamente di 20, e la deviazione standard definisce un *range* che va da 18 a 23.

Certo si tratta di dati ovviamente da migliorare per la funzionalità e qualità della didattica (ma si ricordi che “gli alunni per classe” è solo uno dei parametri che influiscono sulla didattica). Ma certo non si possono assimilare al costrutto molto in uso nel confronto sociale, di “classi pollaio”. Si tratta di plessi scolastici di relativamente piccole dimensioni con 126 alunni in media in un range che va da 84 a 168.

La variabile “dimensionale” è stata a lungo considerata fondamentale per determinare la “economicità” della organizzazione, anche attraverso definizioni di “minimi” dimensionali per la esistenza di una Istituzione scolastica autonoma.

Tra gli elementi che la frattura operata dalla pandemia ha posto in rilievo vi è anche quello che, alle condizioni attuali determinate dal COVID e dalle misure assunte per controllarlo, *la piccola dimensione ha costituito una condizione più favorevole.*

Certamente non come “valore in sé”. Ma ha promosso la consapevolezza che “l’economia dimensionale” non possa/debba costituire il solo o prevalente criterio cardine per l’individuazione delle dimensioni adeguate degli istituti scolastici autonomi.

Anzi proprio *la pandemia ha posto in rilievo la necessità evidente di intervenire sugli ambienti di apprendimento* (ambiente = spazi + tempi + relazioni) come permanente e preesistente problematica irrisolta della scuola italiana.⁴

Il problema è però di così ampia portata per la scuola italiana (dalla edilizia agli arredi, ai caratteri del “canone” organizzativo da modificare radicalmente) che la ricerca di necessarie soluzioni immediate ha mostrato l’effetto “tamponante” comunque esercitato della “piccola dimensione”.

⁴ In tal senso (e qui il significato più pieno del termine transizione) l’evento pandemico ha sollevato dal fondo contraddizioni che vi erano stratificate da tempo. La inadeguatezza mortificante dei modelli organizzativi tradizionali della scuola italiana (classi, discipline, cattedre, aule, ore di lezione...sequenze temporali e spaziali ...). Insomma, il “canone” tradizionale tendenzialmente riprodotto nella operatività concreta, ma soprattutto adottato dalla Pubblica Amministrazione come parametri operativi non ostante le tante e generose sperimentazioni tentate sul campo.

L'ambiente di apprendimento

Se si analizzano i dati relativi alle spese delle scuole dedicate agli “ambienti” si può ricavare una immagine coerente con tale problematica.

La pandemia ha portato in emersione la questione delle carenze generali di qualità degli ambienti di apprendimento della scuola italiana. Alla dimensione dell'emergenza si è dato ovviamente priorità di intervento (sia pure con alcune scelte discutibili: vedi “famosi” banchi a rotelle) ma permanendo una “insufficienza strategica” e dunque assenza di linee di sviluppo per una politica dell'istruzione di lungo termine.

Prevale comunque invece la dimensione “contingente” nel comportamento e nelle decisioni delle scuole analizzate, come emerge dagli esempi successivi

Le uscite relative alle problematiche di distanziamento (banchi e aule) vanno da poco più di 1000 euro (mediamente) a poco più di 4000. Come si comprende entità assai ridotte a fronte delle problematiche sopra accennate.

Una quota consistente di risorse è stata impegnata in interventi specifici legati alla emergenza COVID: per la “Sanificazione” ambientale sono state spese mediamente poco meno di 2000 euro per scuola con punte di 4000 euro (dunque non sono cifre particolarmente elevate) mentre più consistenti sono le spese di “Igienizzazione” da circa 5000 euro mediamente a circa 12mila.

Si noti che per entrambe le voci (*sanificazione e igienizzazione*) è considerevole lo scarto tra spese previste e spese effettivamente erogate, soprattutto nel primo caso.⁵

Le considerazioni relative alle realtà dimensionali sia degli Istituti che delle classi vanno ovviamente completate con le rilevazioni relative alla presenza di alunni che richiedono impegni particolari e che possono essere riassunte nei dati seguenti, sempre riferendosi alle scuole del primo ciclo.

- Alunni con problematiche riferite alla legge 104/92 (disabilità) sono mediamente 4 per scuola, con un range che va da 3 a 6.
- Alunni con “disturbi specifici di apprendimento” (legge 170/10) sono invece mediamente 3 per scuola con una variabilità da 1 a 5.

Un aspetto particolare di impegno è rappresentato certamente dalla presenza di alunni stranieri non italofofoni: mediamente 7 per scuola con range da 2 a 11.

La Regione è caratterizzata da immigrazione anche di lunga data, ma come ovvio con distribuzione variabile da zona a zona in relazione alla specifica multiformità dello stesso territorio e delle relative possibilità di integrazione.

Gli investimenti legati alla didattica digitale.

Le spese legate allo sviluppo “emergenziale” della didattica digitale rappresentano, come ovvio, un punto di osservazione importante. Si tenga conto naturalmente che le iniziative che hanno variamente coinvolto le scuole rispetto allo sviluppo della didattica digitale non sono esclusivamente legate alla fase emergenziale.

Quest'ultima ripropone in termini generalizzati, e in qualche modo “obbligati”, la problematica, ma essa è già presente.

Basti citare come riferimenti sia la fase sperimentale (2009/10) denominata CI@ssi 2.0, nella quale si iniziò sia a distribuire attrezzature nelle scuole (LIM, PC...) sia a formare docenti e a sviluppare programmi sperimentali.

⁵ La distinzione tra “Sanificazione” e “Igienizzazione” degli ambienti è esplicitamente indicata nelle “Raccomandazioni ad interim sulla sanificazione ...ecc..” pubblicate il 18 Maggio 2020 dall' Istituto Superiore di Sanità. Reperibili sul sito Istituzionale dell'ISS. In particolare, per comprendere le difficoltà relative all'applicazione di tali linee guida nella scuola, nella voce “sanificazione” sono comprese problematiche relative alla aerazione e al mantenimento delle buone qualità dell'aria.

Soprattutto occorre riferirsi al PNSD che dal 2015 ha fornito alle scuole ampie risorse finalizzate a tale sviluppo, che in parte sono “rientrate” anche nel computo più recente delle iniziative legate al progetto Scuole 4.0 finanziato con i fondi del PNRR.⁶

Il coinvolgimento emergenziale delle scuole del primo ciclo nella didattica digitale è comunque stato notevole.

Dalla rilevazione risulta che mediamente quasi il 70% degli alunni (con casi di totalità) è stato *impegnato nella didattica a distanza* e che per essa sono state utilizzate le modalità di coinvolgimento *sia della intera classe* (mediamente da circa il 50% fino a oltre l’80%) *sia con la classe ripartita in presenza e distanza alternativamente* (modalità mediamente utilizzata dal poco meno del 60% delle scuole, con punte di coinvolgimento totale)

Sempre in riferimento alle scuole *del primo ciclo* i dati relativo agli acquisti digitali si offrono a considerazioni analitiche di rilievo.

1) **Acquisti per didattica digitale:** le spese previste ammontano mediamente da 27mila euro a 60mila euro per scuola.

Le spese effettivamente operate nel corso dell’anno scolastico 2020/21 sono in realtà mediamente da 6 mila a 16 mila euro.

Di tali acquisti quelli previsti riferiti ad attrezzature da assegnare in comodato agli studenti sono mediamente da 3mila euro per scuola a circa 8 mila; quelle effettivamente realizzate ammontano mediamente da 5mila a oltre 10 mila.

Come si vede lo scarto tra il previsto e l’effettivo è un elemento permanente e spesso consistente.

Segnala certamente una variabilità di condizioni operative tra Istituti diversi, ma anche (o soprattutto) una questione “di sistema” per la scuola italiana relativa alle modalità di spesa e di rendicontazione amministrativa.

Tra previsioni e acquisti reali spesso si passa da un anno scolastico all’altro anche solo a causa delle procedure di acquisto e di autorizzazione.

Si segnala (quasi a riprova) che tale “ritardo” è di fatto contraddetto per le spese destinate all’attrezzatura da assegnare in comodato per gli studenti che ne sono privi e non in condizione di provvedervi autonomamente.

In tali casi, dove l’urgenza della disponibilità è effettiva e dove si può fare ricorso a motivazioni specifiche di supporto e assistenza e a volte di compresenza dell’apporto di altri soggetti come gli Enti Locali, il rapporto tra previsto e realizzato è più ridotto.

2) **Potenziamento infrastrutture di rete.**

Lo sviluppo emergenziale della Didattica a Distanza o Integrata ha ovviamente posto in evidenza la necessità delle scuole di adeguare le proprie infrastrutture di rete.

Le spese relative previste sono infatti di entità consistente: vanno mediamente dai 17 mila ai 43mila euro per scuola.

Ma anche in tali casi si misura lo scarto più sopra commentato tra previsione e realizzazione, con differenze particolarmente elevate.

Le spese effettuate sono infatti mediamente da circa 170 euro a poco più di 700 per scuola.

L’entità dello scarto sembrerebbe confermare le difficoltà che regole amministrative e autorizzative vincolanti frappongono in particolare alla decisionalità delle scuole quando le problematiche da affrontare coinvolgono non solo acquisti di singoli oggetti (come negli esempi precedenti) ma il complesso dell’ambiente scolastico, come nel caso delle connessioni di rete.

⁶ Si veda il Progetto Scuole 4.0 e in particolare la parte introduttiva che “fa il punto” dello sviluppo della problematica digitale nella scuola italiana.

3) **Formazione del personale**

La fenomenologia descritta nei punti precedenti si ritrova confermata, sia pure su quantità assolute assai più ridotte, per le spese relative al personale che si è ritrovato, con il ricorso alla DAD/DID, a misurarsi con modalità di lavoro assai diverse da quelle “normali”.

Le spese previste hanno valori assoluti assai ridotti: mediamente da 750 a 1700 euro per scuola (entità assoluta ridotta, ma variabilità elevate).

Le spese effettivamente realizzate sono mediamente da 500 a 1200 euro per scuola.

Si mantiene cioè una variabilità particolare tra scuole, ma si riduce, rispetto agli “oggetti di spesa” commentati precedentemente la differenza tra previsione e realizzazione.

La “potestà” realizzativa su una materia come la “formazione del personale” ha autonomia operativa più elevata e vincoli amministrativi e autorizzativi del tutto diversi da quelli che rallentano l’economia della organizzazione scolastica.

Le dotazioni disponibili

Dai dati raccolti emerge una condizione che *accomuna tutte le scuole del primo ciclo* che hanno partecipato al monitoraggio: in nessuna di esse è abilitato l’uso dei dispositivi personali degli alunni (BYOD).

Negli Istituti monitorati le aule cablate corrispondono mediamente a circa il 70%, con punte di totalità.

La presenza di LIM corrisponde sostanzialmente a tale distribuzione. In generale nelle scuole del primo ciclo vi è una scelta unificata tra tutti i docenti sulle software didattico da utilizzare (piattaforme Google molto diffuse) e vi è un uso in tale direzione anche del registro elettronico.

Gli Istituti del secondo ciclo

Dati strutturali

Nelle scuole coinvolte nel monitoraggio 2020/21, vi è un’articolazione di plessi assai ridotta: mediamente 2 plessi per ciascun Istituto.

Vi è invece *una consistente articolazione di indirizzi*: 4 in media con un range da 3 a 5.

Per ciascun Istituto sono presenti in media circa 45 classi con un range che va da circa 38 a circa 51.

Per ogni classe vi sono mediamente 18 studenti.

Il rapporto tra studenti e docenti va da 3 a 5 in relazione agli indirizzi.

La rappresentazione complessiva è dunque di strutture di dimensioni contenute e con un buon grado potenziale di flessibilità operativa.

Gli studenti con disabilità risultano mediamente tra i 4 e i 7 per scuola (dati non dissimili da quelli del primo ciclo, si veda sopra)

Mentre quelli *portatori di DSA risultano mediamente da 9 a 12 per scuola*: un dato nettamente superiore a quello rilevato negli Istituti del primo ciclo.⁷

Nettamente inferiore a quanto accade nel primo ciclo, la presenza di studenti stranieri non italofoeni: mediamente da 1 a 2 per scuola.

L’età, le difficoltà di integrazione se la formazione primaria è stata realizzata altrove, le stesse difficoltà eventuali nel reperire compatibilità appropriate tra le caratteristiche della scuola di base italiana e sistemi di altri paesi stanno probabilmente alla base di tali differenze.

In generale gli alunni stranieri che si integrano positivamente negli Istituti scolastici del secondo ciclo sono già “italofoni”.

⁷ Una differenza sulla quale occorrerebbe riflettere in modo più specifico e approfondito di quanto consentito in una panoramica generale come quella corrente: una tendenza che si iscrive in quella della “medicalizzazione” delle difficoltà con il ricorso a misure *compensative e dispensative*

La limitata casistica, relativa invece alla necessità di inserire e integrare studenti stranieri che pur avendo titoli di studio confrontabili acquisiti in altri paesi non hanno ancora padronanza della lingua italiana, mostra (casi molto isolati) la estrema difficoltà di affrontare e risolvere tali problemi nella scuola secondaria superiore.

Nella “cultura diffusa” entro gli Istituti superiori, (Dirigenza, docenza, Amministrazione) si tende invece a *considerare come un “dovuto” senza alternative il “plafond” determinato dai percorsi precedenti nel sistema scolastico nazionale e nei suoi itinerari formali.*

Le spese per l'ambiente

L'emergenza epidemica ha ovviamente comportato impegni particolari relativamente alla cura degli ambienti scolastici.

Le spese previste per *interventi di sanificazione* ammontano mediamente da circa 17mila euro a oltre 40 mila, e vi è una sostanziale corrispondenza tra quanto preventivato e quanto speso effettivamente. Le spese previste per *interventi di igienizzazione* vanno da circa 1000 euro a poco oltre 2000. Ma quelle effettivamente erogate sono mediamente il doppio del previsto.

Si può pensare ad una particolare inefficacia previsionale e programmatica, ma occorre anche richiamare le particolari *formulazioni delle linee guida* in proposito, già citate precedentemente (vedi nota (5) riferita alle linee guida dell'Istituto Superiore di Sanità)

Gli investimenti nel digitale

Come prevedibile *le spese rilevate degli Istituti superiori destinate al potenziamento digitale sono mediamente assai superiori a quelle del primo ciclo.*

1. Spese per la Didattica Digitale

Le relative previsioni nei bilanci degli istituti che hanno partecipato al monitoraggio sono mediamente comprese in un ampio range, da quasi 85 mila euro a oltre 200mila.

L'efficienza della spesa è particolarmente elevata: *la spesa effettuata mediamente coincide sostanzialmente di fatto con la previsione.*

2. Spese destinate al potenziamento dell'infrastruttura di rete.

Considerazioni analoghe valgono anche in tale casistica.

Le spese previste mediamente sono collocate in un range che va da circa 25 mila euro a poco oltre 60 mila. Anche in tal caso vi è una sostanziale coincidenza tra previsione e realizzazione, e dunque una soddisfacente efficienza nella spesa.

Dai dati raccolti risulta che nei fatti la totalità delle aule degli istituti che hanno partecipato alla rilevazione risulta cablata.

D'altra parte, come si evince dalle risposte ai questionari di rilevazione, negli Istituti Superiori gli studenti coinvolti nella didattica a distanza per ragioni sanitarie specifiche (sia di tutta la classe, sia con classe suddivisa tra presenza e distanza) supera mediamente il 75%, con casi che riguardano la totalità di essi.

3. Spese per la formazione del personale

Andamento particolare presentano quelle destinate a formare all'uso specifico di piattaforme dedicate alla Didattica digitale.

Le spese previste ammontano mediamente da circa 13mila euro fino a oltre 30 mila.

Ma vi è uno scarto notevole tra la previsione e la spesa effettiva. Quest'ultima varia mediamente da poco meno di 4 mila euro a poco più di 8 mila.

L'efficienza della spesa per tale voce, che nel *primo ciclo si presentava più elevata di quella relativa alle strutture materiali*, qui presenta una situazione capovolta.

È probabile che ciò corrisponda ad una più diffusa competenza del personale già acquisita con iniziative precedenti e dunque ad una *non del tutto attenta previsione* o a una sua *“ritualizzazione”* in Bilancio.

Alle considerazioni precedenti relative agli ostacoli burocratico amministrativi che si frappongono all'esercizio effettivo di una buona efficienza di spesa da parte della organizzazione scolastica, potremmo in tal caso aggiungere la considerazione della esistenza di meno attenti meccanismi e procedure di programmazione di attività e di valutazione e risposta a necessità reali del personale da parte delle scuole stesse.

Una capacità effettiva di interpretare la dialettica tra “domanda e offerta” nelle dinamiche interne alla organizzazione.

Certamente non estranea a tale problematica la sottolineatura che *il “mercato” esterno della formazione del personale scolastico, in questi anni particolarmente legato al settore digitale, è ricco di iniziative spesso a costi ridotti (se non mascherati come “promozione” dell’acquisto dei prodotti) utilizzando le modalità della formazione on line. Dirottare la “domanda” verso tale direzione può “tornare utile” almeno apparentemente.*

La formazione del personale nella organizzazione dovrebbe in realtà avere significati che vanno oltre alla dimensione dei “bisogni immediati”, e che declinano le esigenze di “identità” professionale collettiva.

Le dotazioni disponibili

Nel secondo ciclo, per le scuole monitorate, la totalità delle aule risulta cablata.

La presenza di LIM è mediamente superiore alla metà delle aule con punte che riguardano la totalità in alcuni istituti.

Nella scelta delle piattaforme didattiche vi è in qualche caso come Classroom Google, o Aule virtuali Spaggiari (software legato al registro elettronico), una scelta unificata delle applicazioni utilizzate da tutti i docenti.

Per altre piattaforme come Moodle o Google for Education vi è invece una scelta lasciata ad ampia discrezionalità dei docenti stessi.

I PC sono prevalentemente destinati e concentrati nei laboratori.

Nei dati rilevati una media di oltre 170 PC con punte che arrivano a 350.

Ovviamente *nelle aule sono invece presenti notebook e netbook* e disponibili in misura rilevante.

Dai dati rilevati una media disponibilità che va dai 30 agli oltre 70 notebook destinati alle classi, e con presenza di laboratori mobili da 10 a 24 casi.

Nel caso di *Tablet prevale nettamente la presenza in laboratorio mobile.*

Da sottolineare l'alto numero di strumentazione offerta in comodato agli alunni: una media che oscilla intorno ai 100 dispositivi.

Come per le scuole del primo ciclo, anche per Istituti superiori non è previsto l'uso didattico dei dispositivi personali (BYOD).

LA PROGETTAZIONE FORMATIVA DELLA SCUOLA E I CARATTERI DEI PTOF

L'emergenza che ha portato in primo piano il ricorso alla didattica digitale o on line, nelle diverse modalità seguite, ha influito strutturalmente sulle procedure e sugli strumenti consolidati della progettazione formativa, come il POF/PTOF e i collegati Piano di Miglioramento. Tali strumenti hanno tuttavia conservato il loro valore istituzionale e comunque le scuole hanno provveduto a percorrere formalmente tale itinerario di progettazione.

- Uno sguardo complessivo ai dati raccolti in riferimento alla progettazione e realizzazione del PTOF nelle scuole che hanno partecipato al monitoraggio mostra la sostanziale permanenza operativa del riferimento allo strumento del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, come istituzionalmente formalizzato.
- I diversi PTOF si caratterizzano innanzi tutto per l'ampiezza stessa della progettazione delle scuole. Il numero dei progetti compresi nei PTOF è assai elevato in tutte le scuole: si va da una media di oltre 40 progetti nel primo ciclo a 30 per le superiori. In entrambi i casi con punte sostanzialmente raddoppiano il dato.
- In generale si tratta di progetti che per la maggior parte vengono dichiarati sostanzialmente realizzati e quasi certamente "confermati" in futuro. Solo una piccola parte (meno di un terzo mediamente) vengono indicati come oggetto di rimodulazione e solamente circa un decimo accantonati. Rappresentano, dunque un elemento di continuità della operatività e della identità della scuola stessa e in tal modo vengono percepiti e interpretati.

Non si può non sottolineare come appaia evidente che tale permanenza si declini contraddittoriamente entro una fase di sostanziale e spesso radicale trasformazione della operatività concreta e quotidiana del lavoro scolastico, a partire dalla didattica in aula, introdotta drammaticamente con la pandemia, ma via via posta *all'ordine del giorno* come possibile innovazione strutturale con l'affermarsi delle diverse forme di didattica digitale, on line e/o in presenza.

Si scorge una frattura, con riflessi oggettivi ma anche con evidenti effetti di percezione e posizionamento soggettivo, tra la "condizione materiale" reale, che viene attraversata da un mutamento anche radicale, e la "rappresentazione" istituzionale i cui strumenti e "modelli" codificati rimangono e si riproducono "eguali".

È una condizione che segna sempre le fasi di transizione "storica".

In altre parole: da un lato un "canone" di regole, rappresentazioni, modelli, strumenti codificati che tende fisiologicamente a riprodursi a garanzia di sicurezza e regolazione sia del lavoro dedicato, sia del "significato sociale" codificato della stessa organizzazione istituzionale.

Sull'altro lato la durezza e l'impatto dei processi materiali che, spesso con forza e automatismi capaci di sottrarsi al controllo, tendono a decostruire il canone e a introdurre innovazione radicale, fino a ricostruire un nuovo canone futuro. (La diffusione e pervasività sociale delle ICT ne sono un esempio: la scuola e i processi di apprendimento un terreno privilegiato)

Una condizione che genera i riposizionamenti personali dei soggetti direttamente coinvolti: dalla contrapposizione classica degli "apocalittici e integrati" (Umberto Eco), alla più semplice e spesso più sofferta attesa del "ritorno alla normalità", nella drammatica inconsapevolezza che, appunto "il problema è la normalità".

Il vero problema "di sistema" sono infatti le stratificazioni conservative assemblate e riprodotte nel "canone" e che occultano i problemi e le necessità di innovazione per risolverli. Nel Sistema di Istruzione Nazionale e nelle politiche dell'istruzione, si tratta di un carattere che segna drammaticamente almeno gli ultimi 40 anni di storia istituzionale e politica.

Le considerazioni precedenti sono in larga parte *avvalorate dalla analisi delle risposte relative ai Piani di Miglioramento nei quali le scuole si sono impegnate.*

Nella maggior parte dei casi si tratta di progetti, certamente impostati in precedenza e mantenuti anche nella emergenza, prioritariamente destinati a promuovere, per esempio nella scuola del primo

ciclo, la *cittadinanza attiva e la consapevolezza sociale* o la *collaborazione e condivisione comune della programmazione e della operatività didattica*.

Negli Istituti superiori i progetti di miglioramento sono prevalentemente *destinati alla progettazione, sviluppo e valutazione per competenze*.

I progetti di implementazione digitale (obbligata dalla materialità delle condizioni) sono solo una piccolissima parte degli impegni per il Miglioramento.

Una contraddizione tra “emergenza e progettazione” che ha certamente carattere oggettivamente strutturale, ma che si avvalora nelle condizioni istituzionali delle procedure di progettazione nella organizzazione scolastica.

Il lavoro dei docenti

Nelle analisi successive si cercherà di distinguere, a volte con grande difficoltà, le condizioni materiali operative del lavoro scolastico con le stratificazioni di opinioni, percezioni, attese e speranze che necessariamente ed ovviamente da esse vengono ispirazione e nutrimento.

Le esperienze operative

Una parte più che rilevante dei docenti è stata coinvolta, nell’anno scolastico 2020/21 in attività di Didattica a Distanza, prevalentemente nella forma di ripartizione contemporanea della classe sia a distanza che in presenza. Mediamente risulta oltre l’80% dei docenti ma in un range che va da oltre il 60% alla totalità.

Nettamente più limitate le esperienze di classi a turnazione (mediamente circa il 7%)

Da sottolineare che per circa il 20% (in particolare nella superiore) la presenza è stata limitata alle sole attività laboratoriali.

Si tenga conto che, da quanto risulta dai dati raccolti, circa un terzo dei docenti sono stati coinvolti in attività di Didattica a Distanza con carattere “misto” (alunni in presenza ed altri on line) da provvedimenti sanitari espressamente assunti in relazione a condizioni epidemiche specifiche. (Naturalmente i livelli di coinvolgimento hanno una variabilità anche notevole in relazione alle singole situazioni locali)

In parallelo notare che mediamente più di un quarto dei docenti coinvolti ha utilizzato altri ambienti diversi dalla classe per svolgere la didattica “mista”.

Alla domanda del livello di utilizzazione della strumentazione digitale nella didattica quotidiana prima della emergenza, le risposte danno una rappresentazione efficace di quanto indicato nelle righe precedenti circa il rapporto emergenza/normalità.

Le risposte sono articolate in quattro livelli: “per niente”; “poco”; “abbastanza”; “molto”.

Se polarizziamo comprendendo i primi due (per niente+ poco) e i secondi (abbastanza+ molto), si ha una ripartizione che *segnala il carattere di estraneità che il digitale ha comunque declinato in questi anni nel lavoro corrente* dei docenti del nostro sistema scolastico.

Mediamente *quasi il 60% delle risposte corrisponde ad un “poco o niente”*.

Dunque, l’uso degli strumenti digitali nella didattica si configura come una esperienza fortemente legata alla contingenza della pandemia, più che ad un patrimonio di competenza e padronanza professionale.

Una potenziale occasione per una configurazione innovativa del profilo professionale del docente, se quest’ultima si riesca a sganciare dal legame con tale contingenza (vedi le osservazioni precedenti sul valore residuale del costruito del “ritorno alla normalità”).

Le risposte relative alla scelta delle interfacce didattiche prescelte confermano le preoccupazioni legate alla condizione di affrontare una “novità” cruciale.

Nella grandissima maggioranza dei casi infatti, (una media oltre il 70% delle risposte) la scelta si è diretta verso piattaforme comuni e condivise da tutti i docenti.

Una scelta motivata da considerazioni sia di “facilità d’uso”, sia di possibilità di condivisione e di scambio di esperienze e dati (le due motivazioni si ripartiscono sostanzialmente in modo eguale intorno ad una media del 40% delle risposte).

Nettamente inferiori invece le motivazioni relative alla costruzione di un ambiente digitale comune a tutta la scuola, accessibile agli stessi studenti e che consenta la costruzione di una memoria e di archivi di Istituto sempre interrogabili.

Motivazioni certamente “più evolute” e legate ad esperienze più consolidate nell’uso degli strumenti digitali nella didattica, ma che si mantengono mediamente intorno al 20% delle risposte.

Il comportamento degli studenti osservato attraverso la didattica digitale.

Alla affermazione che le esperienze della didattica digitale abbiano aumentato le preoccupazioni relative al comportamento degli studenti, le risposte sono aggregate nelle categorie rituali: “Per niente d’accordo”, “In parte d’accordo”, “Abbastanza d’accordo”, “Molto d’accordo”.

Nell’analizzare le risposte appare una concentrazione nelle posizioni intermedie: Il “Per niente d’accordo” e il “Molto d’accordo” raccolgono ciascuna poco una media di più del 16%. Mentre la gran parte delle risposte si aggrega tra “Abbastanza” e “In parte”.

Anche tali dati possono avere un significato ambivalente: da un lato una effettiva assenza problematica nei comportamenti degli studenti; ma dall’altro una relativa inconsapevolezza dei riflessi profondi, di carattere psico antropologico che il digitale ha nei processi di apprendimento, sia formale (che accade “sotto gli occhi” del docente in classe) sia “informale” che si rielabora nel rapporto tra il soggetto e il suo “device”.

Un campo di approfondimento largamente da esplorare per realizzare consapevolezza adeguata della portata della fase di transizione storica rappresentata dallo sviluppo delle ICT.

Atteggiamenti e percezioni dei docenti

Son state raccolti i livelli di accordo/disaccordo con alcune affermazioni descrittive delle reazioni ed atteggiamenti “immediati” dei docenti relativamente alle esperienze e alle problematiche operative nelle diverse fasi dello sviluppo della situazione dell’anno scolastico 2021/22.

Le tabelle successive si prestano a numerose riflessioni che si possono sviluppare con diversi livelli di approfondimento.

TAB. 1 Indichi le osservazioni che ritiene più significative e con cui è d’accordo rispetto alla esperienza di DDI

	LIVELLI DI ACCORDO			
	per niente	in parte	abbastanza	molto
È stato positivo rivedere di persona gli studenti e recuperare le forme usuali della comunicazione	7.46	3.89	14.10	74.55
Basterebbe una drastica riduzione degli alunni per classe	12.88	25.83	26.88	34.42
La DDI contribuisce ad attenuare il disagio dovuto al prolungamento della emergenza	10.53	31.71	39.38	18.38
Occorre riprogrammare l’attività didattica: ciò che si fa in presenza non si può fare a distanza	7.90	21.39	30.26	40.45
È necessaria una adeguata formazione dei docenti	8.79	17.29	35.60	38.31

Come si può riscontrare il complesso delle risposte rielabora consapevolezze delle innovazioni connesse alla emergenza, e nostalgie del passato (si veda il giudizio sul ruolo positivo della Didattica Digitale Integrata, congiunto con la speranza ed il piacere di “tornare in presenza” e alle forme usuali della comunicazione).

Allo stesso modo la combinazione contraddittoria tra il pensiero degli impegni connessi con l'uso della strumentazione digitale (riprogrammare l'attività didattica e sviluppare una adeguata formazione del personale) e il richiamo ad uno "slogan" paradigmatico come *"basterebbe diminuire gli alunni per classe..."* (e si tenga conto di quanto rilevato nel commento ai dati strutturali emersi dal monitoraggio: non siamo in presenza di scuole con particolari addensamenti, vedi paragrafo "Le condizioni materiali della gestione e della operatività delle scuole").

Si conferma entro tali stratificazioni che il limite alla consapevolezza della importanza della strumentazione digitale nell'apprendimento è costituito da una lettura sostanzialmente emergenziale. E dunque nella speranza di "tornare alla normalità".

Le modifiche del lavoro docente

Ai docenti è stato chiesto di indicare quali modifiche sono state rese necessarie nel loro operare quotidiano. Anche in tale caso le risposte incrociano elementi di realtà operativa e percezioni e opinioni, in una stratificazione certamente non omogenea delle risposte, non solo dovuta a realtà operative di scuole "diverse" ma anche a soggettivi "modi di pensare" al proprio lavoro

TAB.2 Quali aspetti della sua programmazione didattica ha modificato con l'esperienza della didattica a distanza?

	LIVELLI			
	per niente	in parte	abbastanza	molto
Obiettivi di apprendimento	19.83	43.25	30.70	6.21
Strategie didattiche	2.55	9.06	53.16	35.22
Tempi	2.67	8.66	47.08	41.59
Modalità di valutazione	6.49	19.76	50.94	22.81
Spazio dedicato alle competenze emotivo-relazionali	4.09	13.57	42.91	40.94
Piani educativi personalizzati	12.96	29.25	43.13	17.61
Piani educativi individualizzati	13.96	28.66	41.80	15.57

Come si può riscontrare dalle risposte, nella programmazione didattica vengono modificati gli obiettivi di apprendimento in misura "moderata" ("in parte" e "abbastanza"). Si tratta di aspetti "formalizzati" nelle "Indicazioni didattiche" di valore istituzionale.

Le modificazioni più rilevanti sono invece introdotte negli elementi che connotano le "strategie" del lavoro "autonomo" dei docenti: i tempi, le modalità di valutazione, l'attenzione alle competenze relazionali ed emotive degli alunni.

In termini sostanzialmente "intermedi" sono collocate le modificazioni che hanno comunque "riferimenti istituzionali" come i Piani Educativi Individualizzati e i Piani Educativi Personalizzati che hanno, sia pure in misure diverse, definizioni riportate a parametri variamente formalizzati, e comunque definiti collegialmente.

Il lavoro e l'impegno collettivo nella organizzazione

Con le domande successive si è inteso verificare quali siano stati i riferimenti formali e non formali nel lavoro collettivo/collegiale organizzato durante i "passaggi" emergenziali.

Anche in tale caso le risposte sono state aggregate per intensità su quattro parametri

TAB.3 Durante la progettazione e la realizzazione della didattica a distanza con chi ha avuto la possibilità di collaborare?

	LIVELLI			
	per niente	in parte	abbastanza	molto
Coordinatore di classe	10.67	11.52	34.08	43.73
Team/Consiglio di classe/sezione	7.14	17.15	42.57	33.14
Collegli di disciplina	9.69	20.25	42.15	27.91
Funzioni strumentali	29.67	36.39	25.11	8.82

Animatore digitale, squadra digitale	25.04	30.67	29.18	15.11
Dirigente Scolastico	27.43	31.41	29.07	12.48
Staff del Dirigente Scolastico	22.82	29.75	34.46	12.98
Rappresentante di classe	19.24	21.23	31.37	28.16
Altri genitori della classe	31.35	34.29	26.74	7.30
Esperti esterni (università, formatori)	60.63	26.00	10.69	3.93

Dalla analisi delle risposte e dalla loro distribuzione si potrebbero sintetizzare le seguenti considerazioni.

- Viene valorizzato il ruolo delle collaborazioni “di prossimità”, dal Consiglio di Classe ai colleghi della medesima disciplina. Ma anche, sia pure in tono minore, il colloquio con il rappresentante dei genitori della classe stessa.
- Nettamente inferiore il ruolo collaborativo riconosciuto a figure “formalizzate” che pure tale ruolo dovrebbero assolvere istituzionalmente: si veda i dati relativi agli “Animatori digitali”, alle “Funzioni strumentali” e fin anche al Dirigente Scolastico e al suo Staff.
- Assolutamente ininfluente il ruolo riconosciuto a interlocutori esterni come esperti della ricerca e formatori. Si consideri come, nella comunicazione sociale e nella offerta sul “mercato della formazione”, tali ruoli vengano invece enfatizzati.

Il lavoro, l'ambiente e la strumentazione digitale disponibile

In un paragrafo precedente si è dato conto dei dati risultati dalle rilevazioni “oggettive” della strumentazione digitale disponibile alle scuole.

Di grande interesse è anche, per il carattere di impulso auto valutativo che ha il nostro monitoraggio, rilevare il “vissuto” soggettivo/collettivo dei docenti nel rapporto tra il proprio lavoro “autonomo” e l'ambiente della didattica digitale.

È stato chiesto ai docenti quali fossero gli strumenti e gli ambienti più utilizzati nel loro lavoro, attraverso gradazioni di risposte su quattro livelli di preferenza, e ovviamente consentendo più di una risposta.

Le risposte, plurime, alla domanda relativa agli strumenti utilizzati per la creazione dell'ambiente digitale sono dislocate come negli esempi precedenti tra “Per nulla”, “Poco”, “Abbastanza”, “Molto”, sulla elencazione degli strumenti largamente disponibili alle scuole coinvolte.

TAB 4. Quali strumenti ha utilizzato per costituire l'ambiente di apprendimento digitale?

	LIVELLI			
	PER NIENTE	IN PARTE	ABBASTANZA	MOLTO
Sito della scuola	37.24	33.93	18.88	9.95
Registro elettronico	8.52	10.37	27.93	52.67
E-mail	21.21	29.77	28.73	17.25
Telefono	21.88	22.68	27.75	27.89
Whatsapp, Telegram, Flipgrid, Skype, chat di Google)	84.98	11.08	3.91	1.00
Blog	31.81	21.86	26.79	18.94
Siti dei libri di testo digitali	19.83	23.89	34.49	21.80
App interattive per la condivisione e la produzione di documenti, fogli di calcolo, presentazioni...	22.89	15.48	23.88	37.82
Classe virtuale per la condivisione di materiali, lo svolgimento di attività in gruppo o individuali, e la consegna compiti	19.69	14.69	25.71	39.90
RaiPlay	58.81	24.53	14.46	2.19
Youtube	15.59	26.25	37.83	20.34
Facebook, Instagram, Padlet, ...	76.46	14.32	6.90	2.31
Materiali multimediali gratuiti	19.50	20.78	34.67	25.05

La lettura dei dati delle risposte e delle relative intensità di uso dei dispositivi fa emergere una pluralità di approcci

- Da segnalare come il “sito della scuola” in teoria luogo sia della pratica digitale che della identità dell’Istituto, sia pochissimo utilizzato (oltre il 70% delle risposte si colloca tra il “per niente” e il “in parte”). Probabilmente la “standardizzazione” dei modelli di sito, ha tolto il tratto di identità e di riconoscimento della utilità del sito “ufficiale” per “proprio specifico lavoro” da parte dei singoli docenti.
- Al contrario uno strumento che, dal punto di vista della didattica digitale ha applicazioni limitate e fortemente standardizzate come il “Registro elettronico” è largamente utilizzato come strumentazione quotidiana, probabilmente per gli aspetti “normali” e formali di “registrazione” del lavoro.
- Contrariamente a quanto spesso viene spesso strumentalmente e polemicamente diffuso sui media, il ricorso ad app come WhatsApp, Facebook, Instagram, ecc... è assai limitato e residuale, mentre l’attenzione operativa è indirizzata alla ricerca delle applicazioni utili e meno onerose, come i materiali multimediali gratuiti, quelli legati ai siti dei libri di testo; elevata la attenzione l’uso ad applicazioni utili per lo scambio di materiali e per attività sia individuali che di gruppo.
- Le indicazioni precedenti sono nella sostanza confermate, pur con dettagli che si prestano ad analisi differenziate opportune in sede di autovalutazione diagnostica, dalle risposte a domande successive relative alle modalità di condivisione dei materiali didattici, della partecipazione collettiva della classe, alla presentazione di relazioni e compiti individuali ecc... (si veda le risposte alle domande 15,16,17, del questionario docenti)
- Da sottolineare come vi sia uno scarso ricorso ai materiali che la Rai pone a disposizione gratuitamente e che spesso hanno un grande interesse culturale e per l’apprendimento: probabilmente corrisponde ad una scarsa promozione di tali materiali, pure di valore, della quale è responsabile la stessa Rai.

Sincrono e asincrono

La rilevazione relativa alla intensità ed alla frequenza d’uso delle due modalità fondamentali della didattica digitale mostra, nelle risposte dei docenti, alcuni elementi sintomatici relativi ai significati assegnati a tali esperienze e declinati nel lavoro quotidiano.

Per la gran parte dei docenti la modalità sincrona corrisponde alla effettiva riproduzione/simulata del contesto didattico usuale: *l’on line* simula la presenza diretta.

Oltre il 90% dei docenti indica l’uso *dell’on line* con intensità tra “Abbastanza” e “Molto”. Una quota che scende al 70% per le modalità asincrone.

La durata temporale dell’on line è indicata mediamente per circa il 40% delle risposte in “meno di un’ora”. Mentre le risposte di “un’ora” o “più di un’ora” si ripartiscono sostanzialmente le restanti risposte.

La modalità *on line* è certamente la preferita, ma contemporaneamente viene utilizzata con intensità *misurata*.

La valutazione come punto critico della didattica digitale

Come già verificato nelle risposte precedentemente commentate tra gli elementi della prassi didattica messi più radicalmente in discussione dalla Didattica Digitale Integrata sono i caratteri della valutazione.

A domanda specifica di come siano state modificate le procedure e gli strumenti, i Docenti hanno elaborato una serie multiforme di risposte.

La domanda aperta è:

TAB.5 Per la valutazione ha utilizzato...

le ultime indicazioni sulla valutazione fornite dal Ministero	85.40
le linee guida individuate dal collegio docenti	92.06
criteri di valutazione diversi da quelli che utilizzo ordinariamente	34.52
rubriche di valutazione costruite ad hoc e condivise	56.48
autovalutazione dell'alunno	50.02
colloqui orali, interrogazioni in diretta	76.76
compiti scritti in diretta	55.48
compiti scritti ritrasmessi	35.67
test	55.58
ricerche	48.18
lavori di gruppo	45.46
tesine individuali	27.52

Come è evidente, la affermazione generale che la valutazione degli studenti abbia rappresentato uno degli elementi più critici del lavoro docente, messo in discussione nella situazione di emergenza, corrisponde un atteggiamento operativo che ricombina tale esigenza di innovazione con la costanza dei riferimenti.

Si potrebbe affermare che ciò che “cambia” sia in realtà la “interpretazione personale e professionale” del proprio lavoro in applicazione di riferimenti generali assunti comunque come fondamenti.

Si vedano le più elevate frequenze nelle risposte relative alle “Indicazioni Ministeriali” (85.40) o alla “Linee guida individuate dal Collegio dei Docenti” (92.06), ma anche la rilevanza di “Rubriche di valutazione costruite ad hoc e condivise” (56.48).

Tuttavia, ciò alimenta la consapevolezza di mutamento di “criteri di valutazione diversi da quelli che utilizzo ordinariamente” (34.52) applicati però a modalità esecutive tradizionali come “Colloqui orali e interrogazioni in diretta” (76.76) e “Compiti scritti in diretta” (55.48).

Elementi innovativi più marcati si hanno in relazione metodologie di Autovalutazione da parte degli alunni (50.02) e uso di Test (55.58). Molto scarso il ricorso a “Tesine individuali”.

L'autovalutazione dei docenti delle esperienze della didattica digitale

Si tratta ovviamente di un tentativo di raccolta organizzata e sistematica di “opinioni” sia sull’impegno che è stato richiesto nella gestione della didattica digitale come risposta alla emergenza sanitaria, sia sulla efficacia delle esperienze condotte in relazione ai risultati dell’apprendimento.

Vi sono in proposito di questi ultimi, rilevazioni di carattere “universale e standard” come quelle condotte da INVALSI, che devono essere interrogate con altri criteri e finalità oltre che fornire dati di altro significato.

La rilevazione è stata effettuata innanzi tutto raccogliendo dati sulla “Intensità percepita” del lavoro digitale. Come si vedrà in seguito tale “percezione” spesso non corrisponde a quelle analoga rielaborata nel “senso comune” degli altri “interpreti” come gli studenti o le famiglie stesse.

TAB. 6 Quante ore di impegno quotidiano le ha richiesto la gestione della didattica digitale (preparazione delle lezioni, ricerca degli strumenti, ...)?

1-2 ore	22.63
2-3 ore	28.58
2-3 ore	22.39
più di 4 ore	26.40

Come si vede le risposte sono molto “distribuite” anche se le 2-3 ore giornaliere sono le più rappresentate. Ma si noti l’elevato numero di risposte relative a “più di 4 ore giornaliere”.

In generale le percezioni dei docenti è quella di un impegno significativo quanto a “tempo di lavoro preparatorio”: gli accorpamenti da 1 a 3 ore giornaliere e da 3 a più di 4 ore giornaliere si ripartiscono sostanzialmente equamente la totalità delle risposte.

Sulla efficacia percepita del proprio lavoro, le risposte sono stata accorpate per “gradazioni” “Bassa”, “Media”, “Alta” e “Molto alta” per le diverse modalità

TAB 7. Come valuta la qualità dell’esperienza che sta realizzando o che ha realizzato in relazione a:

	BASSA	MEDIA	ALTA	MOLTO ALTA
Efficacia per l’apprendimento degli studenti	17.30	57.88	22.77	2.04
Inclusione di tutti gli studenti	22.85	42.98	26.78	7.38
Possibilità di una adeguata valutazione	27.33	48.75	21.96	1.98
Qualità dell’interazione	22.30	48.97	24.68	4.06
Qualità della comunicazione	19.66	48.28	27.60	4.46
Impegno da parte degli studenti	18.68	55.71	23.44	2.18
Partecipazione e attivazione degli insegnanti	3.55	27.12	51.19	18.13
Condivisione con i colleghi	6.92	34.59	44.14	14.36
Funzionalità degli ambienti di apprendimento	11.31	50.18	33.09	5.43
Autonomia degli studenti nella gestione delle attività a distanza	25.20	49.26	22.33	3.21
Collaborazione da parte dei genitori	14.00	45.11	33.79	7.10
Disponibilità di strumenti tecnologici da parte delle famiglie degli studenti	8.71	55.63	31.59	5.33
Supporto organizzativo della scuola	8.75	39.52	40.26	11.47
Supporto tecnologico della scuola	14.34	40.06	34.72	18.88

Vi sono “polarizzazioni” interessanti rispetto alle motivazioni che hanno ispirato la raccolta di questi dati (le opinioni e le percezioni dei singoli docenti...).

- Una nettissima maggioranza delle risposte giudica molto efficaci le scelte fatte durante l’esperienza di Didattica Digitale, rispetto alla “efficacia per l’apprendimento degli studenti” (oltre l’80% delle risposte somma tra media e alta efficacia)
- In un gruppo interessante di considerazioni come l’inclusione, la qualità della comunicazione e dell’interazione, e l’adeguatezza della valutazione, la maggioranza delle risposte si allinea sull’apprezzamento MEDIA ma, volendo evitare il rischio di un “accomodamento medio” se si guarda agli ipotetici accorpamenti possibili tra “Bassa e Media” e “Media e Alta” si suddividono le risposte spesso quasi equamente. Si tratta cioè di “argomenti” sui quali le percezioni e le opinioni son particolarmente disseminate e “individuali”.
Volendo approfondire in considerazione di uno sviluppo della ricerca per un intervento di tipo autosvalutativo, si potrebbero organizzare in proposito lavori da *focus group* finalizzati a sciogliere le ineliminabili ambiguità contenute nelle approssimazioni quantitative.
- Più nette le risposte a domande che sottendono un giudizio sia sul lavoro e l’impegno dei docenti che degli studenti. Si veda il livello della *partecipazione degli studenti* con un 55.7 di MEDIA e oltre il 23 di Alta.
Dati che per la *partecipazione dei Docenti* sono rispettivamente oltre il 51 di ALTA e il 21 di MEDIA (corrispondentemente oltre il 44 di ALTA e oltre il 34 di MEDIA per la *condivisione tra colleghi*)
- Sulla medesima linea di supporto tra le valutazioni di MEDIA e ALTA sono i dati delle risposte relative alle attrezzature messe a disposizione dalla scuola, quelle da parte delle famiglie, e l’autonomia espressa dagli studenti nell’uso delle strutture e dei dispositivi.

In generale, dunque vi è un corpo consistente di giudizi positivi relativi alle esperienze della didattica digitale, che pure ne sottolineano elementi critici, ma considerando che ciò che è stato fatto, con l'impegno sia dei protagonisti professionali che degli studenti e delle famiglie, ha consentito di affrontare positivamente l'emergenza.

Non è ovviamente un "giudizio generale" sulla Didattica Digitale, ma appare fortemente legato alla contingenza.

I giudizi positivi sulla efficacia della esperienza e i rilievi delle criticità

Ai docenti è stata rivolta la richiesta di esprimere il loro giudizio sugli elementi di criticità riscontrati nelle esperienze di Didattica Digitale condotte nell'anno scolastico ancora in parte legato alla emergenza sanitaria.

La domanda indicava un repertorio di risposte graduate secondo le usuali quantificazioni di "Per niente", "Poco", "Abbastanza", "Molto"

TAB 8. Quali criticità principali sta riscontrando/ha riscontrato nella sua esperienza di didattica digitale?

	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Riorganizzazione della programmazione	10.06	40.53	38.94	10.46
Riorganizzazione delle modalità di valutazione	1.08	33.63	46.90	12.39
Gestione degli strumenti e degli ambienti di apprendimento	6.31	28.31	53.01	12.38
Forme di contatto inadeguate con gli studenti	8.99	31.53	39.13	20.43
Ridotta autonomia degli studenti	7.12	31.65	43.08	18.14
Aumento del carico di lavoro per gli studenti	17.57	53.72	25.10	3.61
Aumento del carico di lavoro per gli insegnanti	2.16	9.67	40.92	47.25
Interferenze dei genitori	14.96	42.08	27.12	15.84
Carenza di ambiente domestico personalizzato/dedicato	11.44	34.53	39.14	14.89
Supporto inadeguato da parte dei genitori	15.91	44.18	30.14	9.35
Rapporto con la dirigenza	40.97	35.78	17.52	5.37
Rapporto con i colleghi	39.15	31.47	21.29	8.09
Disagio personale nella gestione della DAD	33.02	38.91	21.76	6.31
Disagio da parte degli studenti	15.52	46.37	28.97	8.14
Funzionalità dei dispositivi digitali utilizzati	12.87	35.35	41.32	10.46
Funzionalità della connessione disponibile agli studenti	6.47	33.76	42.35	17.41
Collaborazione con i colleghi	37.27	33.04	22.16	7.53

Molte risposte proposte possono essere considerate come "conferme" di controllo di rilevazioni già commentate come per esempio le difficoltà riscontrate per la riprogrammazione dell'attività didattica o quelle relative alle modalità di valutazione. (Si vedano paragrafi immediatamente precedenti).

Qui vengono rinforzate le considerazioni relative all'aumento dei carichi di lavoro sia dei docenti (oltre 80% delle risposte collocate nell'area tra ABBASTANZA e MOLTO) che per gli studenti, dei quali si richiama però la criticità di "Autonomia".

Inoltre, si sottolinea qualche criticità (41.32 Abbastanza) nella funzionalità dei dispositivi digitali utilizzati e nella funzionalità della connessione disponibile.

Si segnalano anche elementi critici relativi alla adeguatezza degli ambienti famigliari disponibili agli studenti ed allo stesso supporto delle famiglie.

Parte di essi si configura come un "apprezzamento" dei docenti che, nelle risposte di studenti e genitori, mediamente più positive, sembra trovare necessità di riallineamento (si veda oltre).

Senso comune e consenso

È stata raccolta una serie di affermazioni molto diffuse sia sui media che in ambiente vicino alla scuola, che tendono a descrivere il digitale nell'apprendimento nelle categorie interpretative di "apocalittici e integrati" di Umberto Eco.

Su tali affermazioni è stato richiesto di indicare il grado di consenso da parte dei docenti che hanno partecipato alla rilevazione tramite compilazione del questionario specifico.

Come in precedenza le risposte sono stratificate nei parametri PER NIENTE, POCO, ABBASTANZA, MOLTO

TAB 9. Esprima il livello di accordo con le seguenti affermazioni

	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
La didattica a distanza/mista è solo la risposta ad una emergenza	5.57	24.09	23.15	47.19
La didattica a distanza disegna una prospettiva didattica nuova	31.38	37.36	23.31	7.49
La didattica mista disegna una prospettiva didattica nuova	31.86	35.58	22.67	8.63
Quello che conta nella scuola è la relazione educativa	2.19	11.07	28.45	58.28
La didattica a distanza/mista discrimina tra studenti e disponibilità familiari	6.16	27.43	34.37	32.04
Le strutture digitali della scuola sono inadeguate	19.22	31.61	27.03	22.14
La didattica a distanza/mista non è regolata dal contratto	15.55	27.64	23.51	33.30
Con questa esperienza la nostra scuola ha dimostrato la sua generosità	11.14	25.06	38.00	25.79
Con la didattica a distanza/mista si perde la programmazione collegiale dei docenti	27.34	35.14	25.12	12.40
C'è una grande differenza di impegno e di disponibilità all'innovazione digitale tra i colleghi	10.13	37.89	31.44	20.54
Con la didattica a distanza/mista è difficile la personalizzazione dell'apprendimento	11.17	29.45	33.12	26.26
La valutazione nella didattica a distanza è inaffidabile	11.26	31.56	32.19	24.99
Il Digitale apre l'apprendimento a nuove prospettive e fonti di conoscenza	10.16	35.77	33.19	20.87
In fondo cambia solo il supporto materiale: digitale o cartaceo sempre libro è	50.68	36.82	10.55	1.95
Ciò che ho imparato da questa esperienza cambierà in meglio il mio modo di fare scuola	11.94	43.89	29.92	15.05
La didattica a distanza/mista rende più intenso ed impegnativo il lavoro dei docenti	1.77	12.89	29.35	55.99
L'emergenza che continua non può essere affrontata solo con la sperimentazione. Vanno introdotte innovazioni strutturali	2.22	18.49	35.58	42.45
La didattica a distanza/mista richiede classi meno numerose	3.94	14.66	24.47	56.92
La formazione dei docenti è totalmente inadeguata	18.20	42.61	26.48	12.70
Occorre valorizzare le esperienze e le competenze digitali presenti	2.67	22.47	47.36	27.51
È necessario cambiare radicalmente le modalità di valutazione	11.87	39.55	35.63	13.16
È indispensabile potenziare gli investimenti digitali nella scuola	3.53	17.71	34.28	44.48
La mediazione digitale influisce negativamente sulla relazione educativa	12.27	38.32	27.30	22.11
L'emergenza continua condiziona l'impegno e l'entusiasmo verso l'innovazione	10.91	34.48	32.27	22.73

L'analisi delle risposte relative ai gradi di accordo circa le affermazioni (più o meno stereotipe) proposte può avere un elevato grado diagnostico rispetto alla valutazione degli atteggiamenti e delle opinioni più diffuse e condivise tra i docenti, scontando, ovviamente anche il "peso" esercitato da molte affermazioni convenzionali e da "senso comune diffuso", rispetto ad analisi differenziate e approfondite.

Si tratta comunque di materiale che si presta (presterebbe) a supplementi di analisi sulle scale di atteggiamento e sulla "cultura diffusa e condivisa" sulla scuola e sulla professione docente.

Qui si mettono in rilievo solo alcuni elementi essenziali

1. La consapevolezza che la ricaduta dello sviluppo delle ICT sulle modalità di apprendimento e sullo sviluppo generale e potenziale delle conoscenze è senza dubbio diffusa, anche se carica di contraddizioni relativamente alle ricadute sulle forme di apprendimento scolastico. Si coglie la novità dello strumento digitale rispetto alle potenzialità di conoscenza anche se il giudizio è intermedio (POCO condivisa l'affermazione dell'importanza cognitiva: più del 35% delle risposte, mentre il MOLTO è al 21%) Ma se si aggregano le risposte, radicalizzandole, ABBASTANZA + MOLTO va al 54%... POCO+ABBASTANZA al 69%). Si potrebbe affermare che a fronte della pervasività delle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione e dei "dispositivi" connessi, al giudizio generale di interesse non ci si possa sottrarre, ma che tale giudizio si carica di problematicità se trasferito nel lavoro scolastico.

2. Elementi sostanziali di tale problematicità sono rappresentati per esempio dal fatto che per una grande maggioranza di docenti l'esperienza della didattica digitale rimane *vincolata ad una emergenza* rispetto alla prefigurazione di prospettive nuove. Oltre il 47% delle risposte sottolinea l'aspetto emergenziale (MOLTO); se si radicalizza l'analisi considerando (MOLTO+ABBASTANZA) si delinea oltre il 70%.

Per altro le affermazioni relative alle prospettive di innovazione didattica potenzialmente contenute nella didattica digitale (on line e mista) si concentrano su condivisioni intermedie (MOLTO+ABBASTANZA) per circa il 60% delle risposte.

3. I limiti dell'esperienza effettuata in questi anni e più sottolineati nelle risposte sono relativi ad alcuni aspetti delle condizioni operative sperimentate. Per esempio, si ritiene che tali esperienze abbiano caratteri discriminanti rispetto alle condizioni familiari e di contesto degli studenti. Circa un terzo delle risposte sottolinea con MOLTO tale carattere discriminante. Se si somma il MOLTO con ABBASTANZA si arriva a quasi il 66% delle risposte.

A ciò si deve aggiungere una largamente condivisa considerazione che comunque la didattica digitale, per esercitare tale ruolo innovativo dovrebbe *superare la dimensione della emergenza* e diventare oggetto di "interventi strutturali" di politica dell'istruzione. Più del 42% delle risposte dei docenti si colloca, in proposito, sul MOLTO di condivisione. Ma se si somma MOLTO con ABBASTANZA si arriva a circa il 78%.

4. Sui limiti sperimentati del digitale nella didattica, specifici rispetto ai processi di apprendimento, vi è un panorama complesso delle risposte fornite.

Per esempio vi è una sottolineatura fortemente condivisa circa la "fondamentale importanza" della "relazione educativa"; ma è una affermazione generale/generica, senza esplicitazioni né sulle dimensioni della relazione interpretate nella organizzazione scolastica (uno-a-uno; uno-a-molti; molti-a-molti); né sulle implicazioni possibili nel digitale.

La condivisione della importanza della Relazione Educativa supera il 58% delle condivisioni per MOLTO e raggiunge 87% sommando MOLTO e ABBASTANZA.

E tuttavia si consideri che quasi oltre il 49% dei docenti condivide tra il MOLTO e ABBASTANZA l'affermazione generale che il digitale influisce negativamente sulla relazione educativa.

La genericità fa sospettare che comunque la condivisione generalizzata faccia riferimento in realtà alla dimensione tradizionale (*il canone*) del *lavoro del docente con la classe*.

Una ipotesi convalidata in una risposta successiva che indica tra le condizioni realizzative da perseguire quella "tradizionale" della "Diminuzione degli alunni per classe".

Necessità MOLTO condivisa da quasi il 57% delle risposte che sale a oltre 81% sommando MOLTO con ABBASTANZA.

Un *“rimedio tradizionale”* che viene ripreso come tale senza considerare che proprio l’esperienza digitale mette innanzi tutto in discussione la dimensione stessa del lavoro “di classe” e la sua organizzazione “canonica”.

L’articolazione delle risposte segnala evidentemente che si tratta di un argomento di particolare sensibilità analitica.

5. Per gli aspetti più problematici del rapporto tra digitale e apprendimento, le stratificazioni delle risposte e dei valori condivisi sono particolarmente articolate.
 - a) L’affermazione che la “formazione dei docenti è totalmente inadeguata” raccoglie consensi fortemente concentrati nei livelli intermedi tra il POCO e ABBASTANZA (complessivamente quasi il 70% delle risposte) e contemporaneamente vi è significativa condivisione sulla affermazione della necessità di “valorizzare le competenze digitali esistenti”.
Per oltre il 27% delle risposte l’affermazione è MOLTO condivisa. E se si somma MOLTO con ABBASTANZA si giunge arriva a quasi il 75%. Dunque, si riconosce diffusamente l’importanza delle esperienze condotte.
 - b) Gli elementi intrinsecamente critici al “digitale nella didattica” presentati nelle affermazioni proposte per la condivisione presentano risposte prevalentemente collocate nei livelli intermedi di condivisione. Per esempio, i limiti della collegialità sono affermati con condivisione tra POCO e ABBASTANZA per circa il 60% delle risposte; ma tali limiti sono anche declinati in termini di “limiti di disponibilità dei colleghi” e in tal caso la condivisione espressa in MOLTO rappresenta un quinto delle risposte e l’aggregato tra POCO e ABBASTANZA sale quasi al 70%. Il segno di contraddizioni operative vissute nelle esperienze concrete.
 - c) Largamente diffusa e condivisa è l’affermazione sulla “inaffidabilità della valutazione nel digitale” e dunque sulla necessità di modificarne gli strumenti (già altrove commentata). L’affermazione della “inaffidabilità” è condivisa per MOLTO da quasi un quarto delle risposte dei docenti. Se però si aggrega il POCO con ABBASTANZA si giunge a quasi il 64%. Dunque, un giudizio assai articolato.
 - d) Di grande interesse operativo i livelli di condivisione delle affermazioni “È indispensabile potenziare gli investimenti digitali nella scuola” e “L’emergenza continua condiziona l’impegno e l’entusiasmo verso l’innovazione”. Si tratta di affermazioni che si riferiscono entrambe alle condizioni per lo sviluppo futuro. Per la prima il livello di condivisione MOLTO è consistente per oltre il 44% delle risposte e risale a quasi 80% sommando MOLTO e ABBASTANZA. La seconda affermazione raccoglie un consenso intermedio (POCO e ABBASTANZA) di quasi il 67%, ma il livello di condivisione MOLTO assomma da solo a oltre un quinto delle risposte (22.33%). Segno di una segmentazione che si riferisce alle prospettive della politica dell’istruzione e condizionata dalle esperienze concrete condotte nelle singole situazioni specifiche.

I riscontri di studenti e famiglie

L’emergenza digitale nelle esperienze degli studenti

Alla domanda sulle esperienze del digitale nella didattica prima delle esperienze di DAD connesse alla emergenza sanitaria, le risposte degli studenti danno testimonianza dei processi di didattica digitale preesistenti

Si riportano le medie delle risposte

TAB. 10. Prima delle esperienze di Didattica a Distanza, nella didattica venivano utilizzati strumenti e applicazioni digitali (scambi di files, grafici, video, documentazione, calcoli, ecc.)?

Si	36,72
Solo qualche volta	42,94
No	20,34

TAB 11. Quanti docenti utilizzavano strumenti e applicazioni digitali?

1. gran parte dei docenti	38,61
2. qualche docente	38,02
3. pochi docenti	14,87
4. solo un docente	8,51

Dal confronto con le risposte date su tali argomenti da parte dei docenti emergono alcune considerazioni che avvalorano la presenza di uno sguardo comun e alla esperienza: per esempio vi è una coincidenza tra l'indicazione dei docenti per la quale la esperienza digitale "prima" della emergenza era molto limitata (per circa il 60% delle risposte dei docenti concentrate tra "Per Niente" e "poco").

Le risposte degli studenti sono oltre il 60% tra il "NO" e il "solo qualche volta". La sfida della didattica digitale è anche per essi "situata" entro l'esperienza emergenziale, ma largamente estranea ai processi di insegnamento/ apprendimento "normali".

Tuttavia, nelle risposte degli studenti vi è anche testimonianza di una significativa presenza di docenti che comunque utilizzavano strumenti e applicazioni digitali anche prima delle esperienze di didattica a distanza.

Si tenga conto in tal caso, del "peso" delle risposte degli studenti del secondo ciclo: nelle superiori certamente la presenza di attrezzature digitali è(era) di gran lunga più estesa che nel ciclo primario.

La esperienza della Didattica a Distanza si conferma come una "svolta potenziale e radicale" nel rapporto tra digitale e didattica proprio nelle risposte che gli studenti danno a conferma di quelle degli stessi docenti.

Ad essere coinvolti nelle attività di DAD o DDI sono la gran parte dei docenti, con la consapevolezza corrispondente degli studenti.

Si noti in proposito la differenza nella entità delle risposte relative alla DAD in senso stretto (quasi 82% delle risposte indica "tutti" i docenti coinvolti) mentre tale percentuale scende a poco più del 60% nel caso della "Didattica digitale" in senso più ampio. (TAB.12 e 13)

Si tenga inoltre conto della percezione distribuita che gli studenti hanno circa le modifiche di orario dei docenti che tale impegno "digitale" comporta.

Nelle risposte dei docenti, in proposito (si veda nei paragrafi precedenti, per esempio la TAB.9), si sottolinea soprattutto l'intensificazione dell'impegno "preparatorio" che comunque il digitale comporta.

TAB. 12. Quanti dei tuoi insegnanti hanno attivato la didattica a distanza?

Alcuni	2.67
Quasi tutti	15.49
Tutti	81.84

TAB.13. Quanti dei tuoi insegnanti hanno attivato la didattica digitale?

Alcuni	28.36
Quasi tutti	29.01
Tutti	60,39

TAB.14 I docenti quando utilizzano la didattica a distanza, svolgono un orario settimanale...

uguale a quello delle attività in presenza	33,97
ridotto in proporzione uguale per tutte le materie	31,51
ridotto variamente per docente/materia	34,30

TAB. 15 Nell'anno scolastico 2021-22, nei periodi di scuola in presenza, hai usato forme di Didattica Digitale nella lezione in presenza?

Sì	22,45
A volte	54,57
No	22,98

TAB. 16 Quanto tempo dedichi alle attività di didattica digitale proposte dalla scuola?

Un'ora al giorno	50,94
Due ore al giorno	27,48
Da due a cinque ore al giorno	20,48
Oltre cinque ore al giorno	1,09

Sul “vissuto” dell’impegno *proprio da studente* relativamente alle esperienze della Didattica Digitale, si consideri una differenza di percezione nelle risposte dei docenti rispetto a quelle degli studenti.

Per questi ultimi le durate di tempo di *un'ora al giorno* e dalle *due ore in poi* si ripartiscono quasi paritariamente le risposte (vedi Tab.16)

Per i Docenti sembra invece vi sia una diversa valutazione dell’impegno stesso. (un diverso sguardo...)

Nel paragrafo precedente (*Sincrono e asincrono*) la stima della durata temporale *dell'on line* è indicata mediamente per circa il 40% delle risposte era di “*meno di un'ora*”.

Mentre le risposte di “un'ora” o “più di un'ora” si ripartiscono sostanzialmente le restanti risposte.

La “padronanza” degli strumenti e delle condizioni personali

L’effettiva disponibilità sia della strumentazione digitale che dell’ambiente operativo individuale viene indicata spesso come “fattore limitante” dello sviluppo del digitale nei processi di apprendimento, ai quali si dovrebbe porre rimedio con i processi di digitalizzazione del sistema. (Ma si tenga conto delle considerazioni già sviluppate circa la sostanziale negazione del favorire il BYOD) Come si può riscontrare dalle risposte alla domanda 17, la situazione che emerge per gli studenti marchigiani deve essere considerata *positiva* o comunque smentire molte preoccupazioni spesso ripetute: per la maggioranza degli studenti il “dispositivo” utilizzato per la didattica digitale è “proprio” e oltre il 90% degli studenti risponde di avere un posto “tutto suo” quando partecipa alla Didattica a Distanza.

Dunque, un ambiente familiare dedicato/dedicabile.

Oltre il 91% delle risposte conferma per altro la presenza di una rete Wi-Fi “di casa”. Tuttavia si guardi alle risposte date dai genitori circa le dotazioni disponibili nella famiglia (TAB. 20).

Se si sommano le risposte che testimoniano disponibilità di oltre 2 dispositivi, con quelle che indicano 3 o più, si arriva a quasi il 63% delle risposte.

Ma il dispositivo indicato è lo Smartphone.

Mentre il PC fisso è presente in meno di un terzo delle famiglie, e la presenza del PC mobile copre poco più della metà delle situazioni.

La tipologia dei dispositivi utilizzati è dunque concentrata sullo Smartphone. Tale situazione, mentre testimonia una possibilità estesa di partecipare alla Didattica Digitale, corrisponde ad una sostanziale limitazione “del valore formativo” delle applicazioni del digitale ai processi di apprendimento. In sostanza si dà solo spazio alla didattica *on line*, sostitutiva alla “lezione” di classe.

La promozione e lo sviluppo di iniziative di formazione capaci di costruire effetti di “padronanza” sull’utilizzazione delle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione è fortemente condizionate dalle tipologie di *device*.

Per esempio, promuovere e privilegiare nell’apprendimento le esperienze di *Robotica che combinano uso delle ITC con esplorazioni degli spazi, dei tempi, della materia (dunque con interazioni “materiali” e non solo “virtuali”)* richiede interazione con PC fissi o portatili, mentre è molto limitata avendo a disposizione solo smartphone.

Analogo ragionamento relativo alla “padronanza” delle tecnologie ha il *rilievo formativo che occorrerebbe dedicare all’apprendimento della “programmazione”*.

Si supera il pericolo della subalternità del soggetto in sviluppo (lo studente) rispetto al dispositivo, se si inverte il rapporto: è il soggetto che “comanda” la tecnologia.

Occorrerebbe, soprattutto in una realtà come quella marchigiana, di livello economico medio diffuso, orientare la “domanda” delle famiglie per i dispositivi formativi per i figli verso il PC, piuttosto che al “facile acquisto” degli Smartphone.

Gli stessi Istituti scolastici dovrebbero sviluppare iniziative di orientamento della “domanda” e dunque delle scelte delle famiglie verso le “dotazioni” tecnologiche più utili dal punto di vista formativo.

Naturalmente in tale direzione occorrerebbe potenziare gli stessi “strumenti” del “comodato d’uso” in particolare supportati dall’intervento degli Enti Locali, nella assistenza ai cittadini e alle famiglie.⁸

TAB.17 Il dispositivo che utilizzi più spesso per la didattica a distanza/digitale è tuo?

Sì	62,92
No, condiviso con i fratelli	13,37
No, condiviso con la famiglia	21,23
In comodato d’uso	2,15
Ti connetti tramite la rete Wi-Fi di casa?	91,72
Hai un posto tutto tuo in cui stare quando partecipi alla didattica a distanza?	93,41

TAB. 18 Hai vissuto l’esperienza della Didattica Digitale Integrata con

	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Distacco	25,96	37,37	25,25	11,16
Interesse	2,83	33,16	47,75	15,94
Solitudine	27,62	28,61	28,35	15,26
Soddisfazione	13,04	41,34	37,81	7,70
Partecipazione attiva	4,98	39,01	32,12	23,89
Ansia	43,76	38,18	8,42	9,53

TAB. 19 In generale, come reperi l’organizzazione del lavoro di didattica digitale/mista che la tua scuola ha fatto?

1 mi è piaciuta moltissimo	17,07
2	49,71
3	25,75
4 non mi è piaciuta per niente	7,48

⁸ In relazione alle scelte di “applicazioni” delle Tecnologie della Comunicazione e della Informazione finalizzate alla priorità fondamentale, nei processi di formazione del soggetto verso la “autonomia” e l’adulità, dello sviluppo della “padronanza” dei “dispositivi”, e del significato che potrebbero assumere come priorità formative componenti della “cultura diffusa” e “unitaria” (dunque non “specialistica e tecnica”), della “robotica” e della “programmazione”, rimando ad alcuni contributi personali rintracciabili sul sito personale. Per esempio qui <https://www.aspera-adastra.com/politiche-dellistruzione/il-digitale-nellapprendimento/>

La valutazione della esperienza “digitale” da parte degli studenti

I dati della TAB.18 mettono in rilievo le reazioni e percezioni soggettive che hanno attraversato i singoli studenti nel corso dell'esperienza. Non si può non rilevare come i livelli di “Interesse e partecipazione attiva” e “Soddisfazione” mostrino valori complessivamente positivi. Contemporaneamente occorre tenere conto della rilevanza importante, sia pure “minoritaria”, che hanno risposte relative a “Solitudine” e “Distacco”.

Tale stratificazione delle reazioni e percezioni, da un lato richiama la necessità di “dimensionare” opportunamente posizioni “allarmistiche” che spesso disegnano immagini “generalizzate” di adolescenti “deprivati” e soggetti a “tensioni emotive e/o inerzie solitarie”, spesso non considerando più attentamente che l'emergenza ha portato in superficie tensioni e problematiche preesistenti e non “causate” dal digitale, e “normalmente” non considerate.

D'altro canto, segnala la necessità di prestare attenzione e cura, analisi attenta e partecipata, alle problematiche specifiche dell'isolamento e degli effetti del possibile venire meno della “comunità scolastica”, anche integrando la specifica attività didattica con altre iniziative e forme e ambienti di socializzazione possibili.

Nella medesima direzione vanno le risposte fornite dalle famiglie che sottolineano la stratificazione complessa di elementi di soddisfazione e attenzione, con preoccupazioni di tensioni psicologiche, in misure sostanzialmente simili a quelle qui presentate. (si veda la TAB.25)

Della necessità del carattere *attento e misurato* di tale cura e analisi, forniscono buona motivazione i dati della TAB. 19 che mostrano una sostanziale soddisfazione nel giudizio complessivo degli studenti sulla esperienza digitale condotta con la loro scuola.

La scala delle risposte è diversa dalla precedente ma si può certamente interpretare che la sostanziale maggioranza degli studenti abbia un giudizio *fortemente positivo* dell'esperienza: il 70% delle risposte sta tra il moltissimo, il molto e abbastanza.

L'emergenza digitale vissuta dalle famiglie

TAB.20 Dispositivi a disposizione in famiglia per didattica a distanza/digitale

	0	1	2	3 o più
Smartphone	13,02	24,33	34,07	28,58
Tablet	35,27	49,35	9,80	5,57
pc fisso	65,78	31,68	2,11	0,43
pc portatile	16,60	51,23	22,37	9,80

TAB. 21 Il dispositivo utilizzato per la didattica a distanza/digitale è

Ad uso esclusivo dell'alunno	43,74
Condiviso con i familiari	56,26

Tab.22 Suo figlio/ i suoi figli ha/hanno un posto tutto suo/loro in cui stare quando partecipa/partecipano alla didattica a distanza?

Si	83,53
----	-------

TAB. 23 Quanto tempo secondo lei dedica lo/la studente/essa alle attività di didattica digitale proposte dalla scuola?

Non partecipa alla didattica digitale per mancanza di strumentazioni tecnologiche	1,21
Non partecipa alla didattica digitale perché è non interessato	7,42
Un'ora al giorno	37,01
Due ore al giorno	14,58
Da due a cinque ore al giorno	37,13
Oltre cinque ore al giorno	2,65

TAB. 24 Le proposte dalla scuola sono state funzionali alla realizzazione delle attività di didattica digitale?

	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Piattaforme didattiche	4,94	8,67	40,43	17,99
Lezioni in diretta on line	5,13	10,06	55,30	18,83
Invio di materiali (documenti, video, ...)	4,71	18,26	50,54	22,18
Applicativi web (YouTube, ecc.)	6,01	16,15	27,97	10,30
Messaggistica istantanea (gruppi di WhatsApp, Telegram, ecc.)	7,41	12,62	33,43	23,22
Registro elettronico	5,12	6,96	45,92	37,12
Comunicazioni scuola/famiglia	5,78	7,65	53,93	30,78

TAB. 25 Suo figlio/i suoi figli ha/hanno vissuto l'esperienza della didattica a distanza con

	PER NULLA	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
Distacco	28,70	39,44	24,78	7,08
Interesse	5,45	25,37	53,02	16,16
Solitudine	20,30	31,06	29,47	19,18
Soddisfazione	17,36	47,37	31,51	3,76
Partecipazione attiva	7,87	27,00	47,81	17,32
Ansia	46,01	28,61	17,98	7,41

TAB.26 In generale, come reputa l'organizzazione del lavoro di didattica a distanza che la scuola ha fatto?

1 pienamente soddisfacente	21,81
2	41,19
3	27,56
4 decisamente carente	9,45

L'analisi delle risposte delle famiglie alla rilevazione condotta conferma sostanzialmente i giudizi e le opinioni incontrate nelle risposte degli studenti, sia pure con alcuni elementi di "specificità" dell'osservatore.

1. In particolare, si confermano i dati relativi alle condizioni oggettive di disponibilità individuali e famigliari degli strumenti per l'apprendimento a distanza.

In proposito si noti che vi è, da parte dei genitori, una sottolineatura "accresciuta" dei tempi dedicati dai propri figli per fare fronte agli impegni che la scuola richiede relativamente alla didattica digitale, sia pure per parte delle risposte. (TAB. 23)

Le risposte che indicano tempi valutati "da due e oltre cinque ore al giorno" pareggiano in sostanza le risposte di "un'ora" al giorno.

Segno di una composizione certo non omogenea delle esperienze che meriterà una particolare attenzione in fase di autovalutazione di scuola.

2. Il giudizio relativo agli strumenti attraverso i quali la scuola ha affrontato la didattica digitale vede prevalere l'attenzione rispetto alla didattica on line (oltre il 74% delle risposte collocate tra il Molto e Abbastanza); ma del tutto simile è l'apprezzamento relativo a "Invio di materiali e

documenti”.

In direzione analoga e parallela alla voce precedente, si osservi anche che più dell’80% delle risposte dei genitori (tra Molto e Abbastanza) si esprime positivamente sulla “Comunicazione Scuola/Famiglia”

3. Il “Registro Elettronico” viene considerato uno strumento essenziale per la realizzazione da parte della scuola delle attività di didattica digitale (Circa l’83% delle risposte riconosce tale funzione tra i parametri di Molto e Abbastanza).

È il segno di una sensibilità particolare proprio alla “informazione e comunicazione” relativa a tali attività, piuttosto che alla intrinseca qualità didattica.

Mentre le “Piattaforme Didattiche Dedicare” raccolgono riconoscimento (misturato in modo analogo) intorno al 58% delle risposte, e la messaggistica diretta e immediata (come i “gruppi” di WhatsApp che spesso nella “narrazione rituale” vengono presentati come “lo” strumento più utilizzato) ottiene un punteggio (per altro di significato rilevante) di poco meno del 57%. A seguire altri applicativi, per altro invece molto utilizzati dai giovani, come YouTube.

4. Anche nel caso dei genitori, come nelle risposte degli studenti, la rilevazione presenta un grado elevato di apprezzamento del lavoro della scuola.

Dalla analisi della TAB.26 si può stimare che circa il 70% dei genitori consideri “L’organizzazione del lavoro scolastico per il digitale” compresa tra “Abbastanza soddisfacente e Più che soddisfacente”.

Stima non dissimile da quella relativa alle risposte degli studenti.

PROVVISORIE CONCLUSIONI

Questo rapporto non può che esplorare la dimensione “di sistema” e semmai indicare, nelle eventuali “emersioni analitiche”, aree di approfondimento e di esplorazione anche con strumenti ulteriori di interlocuzione, necessari per l’applicazione “clinica” di processi di autovalutazione.

Molte delle considerazioni che emergono dalla raccolta tramite i questionari, di elementi relativi a opinioni, percezioni, condivisioni, si prestano per esempio ad approfondimenti che reinterrogano con altri strumenti, come interviste dirette o focus groups gli interlocutori dei questionari stessi.

Ma questo è un lavoro che ha la dimensione esclusiva e specifica della singola realtà organizzativa, al cui impegno si rimanda.

In questo rapporto ci si limita ovviamente a proporre la lettura generale dei dati.

Il rapporto tra sviluppo delle Tecnologie della Informazione e Comunicazione e i processi di apprendimento

Come ricordato in introduzione, il modello di monitoraggio elaborato storicamente dalla associazione AUMI è stato modificato per le rilevazioni, a partire dall’anno scolastico 2018/19, e dalla considerazione della sfida costituita dalle condizioni inedite imposte alla operatività delle scuole dalla pandemia e in particolare dallo sviluppo della Didattica a Distanza poi rivista e più attentamente ridefinita come Didattica Digitale Integrata.

L’emergenza ha nei fatti costituito una condizione di ri-proposizione della questione generale del rapporto tra Sviluppo delle Tecnologie della Informazione e della Comunicazione (TIC) e processi di apprendimento, in termini assolutamente cogenti e urgenti, e non riconducibili semplicemente a processi di lento adattamento e aggiustamento specifico.

Potremmo affermare che la fase apertasi in tale modo ha reso evidente il carattere di una “*transizione storica*” che investe i processi di apprendimento in rapporto alla “*rivoluzione*” delle TIC e che investe sia la vita delle persone, sia “*tutti*” i rapporti tra il *soggetto e il sapere e la conoscenza*, sia per “*l’apprendimento informale*” che per quello *formalmente organizzato nel sistema scolastico*.

Emerge nettamente, soprattutto nella analisi delle risposte alle domande tese a rilevare opinioni e atteggiamenti, valutazioni diffuse e generalizzate, la *dinamica propria delle “fasi di transizione storica”*.

Quanto a dire: *le contraddizioni* tra lo sviluppo e il mutamento delle *condizioni materiali*, comunque operative con la forza della “*materialità*” dei processi che si impongono storicamente, e il *repertorio di significati, valori, regole, socialmente riconosciute che tende invece a riprodursi come tale*.

Tale contraddizione, tipica delle fasi di transizione, alimenta una stratificazione contraddittoria di reazioni e riconoscimenti di significato, di attese e di speranze, di nostalgie del passato e di fiducia nel futuro che spesso agiscono contemporaneamente nelle reazioni del/dei soggetti.

Nella scuola, e nel suo personale, tale stratificazione di significati soggettivi opera anche in trasferimento sul Sistema di Istruzione, che rispetto ai processi di apprendimento esercita una sorta di “monopolio pubblico”.

E, come in tutte le macro-organizzazioni pubbliche, anche (soprattutto?) la scuola ha a proprio fondamento un “*canone operativo*” che tende a confermarsi e riprodursi come tale, e che va dunque in collisione diretta con le modificazioni materiali indotte dalla rivoluzione delle TIC.

Così è per “*l’organizzazione*” dei processi di apprendimento: *le classi, le ore di lezione, le “materie”, le modalità di programmazione del lavoro, gli strumenti di valutazione, la collaborazione alla base del lavoro collettivo. (Solo per fare alcuni esempi)*

Tutti elementi di un repertorio di contraddizioni tra il “*canone*” che si vorrebbe riprodurre, e le condizioni materiali di *cambiamento radicale del rapporto tra soggetto, sapere, conoscenza, apprendimento*.

Il tema della «transizione» è il motivo di fondo della riflessione che proponiamo rispetto al monitoraggio effettuato, e riferendoci non solo a quello dell'ultimo anno, qui commentato.

“*Transizione storica*” per il sistema nazionale di istruzione, che ha due riferimenti essenziali (ciascuno con ricadute variamente articolate su diversi argomenti): 1) *il rapporto tra TIC e processi di apprendimento*; 2) *la questione degli ambienti di apprendimento* (ambiente=spazi + tempi + relazioni).

Questioni di *reforme di struttura* «stratificate» storicamente nell'assetto della scuola italiana, (nel suo «canone») ma portate in emersione dalla pandemia e dalla «necessità» emergenziale di ricorrere alla *didattica on line*.

“*Attraversare la Transizione*” richiede l'impegno *nella decostruzione e ricostruzione di significati*: la forza e pervasività dello sviluppo materiale mette in crisi l'apparato di significazioni riconosciute e necessarie per interpretarlo ed esercitarne capacità di padronanza. (*vedi in particolare sviluppo delle TIC*)

Rispetto a tali questioni di fondo, l'impegno scientifico, culturale, sociale è la questione essenziale. E deve misurarsi con una «*sperimentazione diffusa*». Occorre infatti *ricostruire significati* nella «*incertezza interpretativa*»

Nella scuola ciò acquista un valore particolare proprio per la sua funzione sociale. Si mettono qui in evidenza qui tre direzioni di lavoro e impegno per i prossimi anni.

1. La rielaborazione culturale-professionale collettiva che coinvolga tutti i momenti della «*organizzazione della cultura professionale*» dei docenti: dall'associazionismo professionale, al sindacato, ai *soggetti del terzo settore*
2. La «*sperimentazione*» nella organizzazione scolastica aperta alla possibilità di interpretare l'innovazione *superando il «canone»*. (*gli «istituti» consolidati dell'organizzazione dell'insegnamento/apprendimento*)
Una sperimentazione da «*zona franca*» che faccia della scuola un «*laboratorio di massa*» e che richiede ovviamente di esplorare due dimensioni oggi mortificate: la «*abilitazione*» e riconoscimento istituzionale nella modificazione strutturale del «canone», e il *supporto tecnico culturale che non lasci sole le scuole*, e che si eserciti in *rapporto prossimale* (distribuito nelle articolazioni territoriali-istituzionali)
3. Un rapporto vicinale e prossimale delle organizzazioni scolastiche con gli Istituti della Ricerca Educativa (oggi concentrati nella dimensione nazionale) e della Ricerca Pedagogica dell'Università

Le stratificazioni contraddittorie tra strutture e modelli istituzionali e realtà operative

A livello di “sistema”, dunque in dimensione che va oltre alla operatività professionale dei singoli e investe invece i modelli organizzativi collettivamente riconosciuti, tali contraddizioni si fanno più decisamente evidenti.

Il lavoro collettivo conserva formalmente i riferimenti istituzionali come il POF, il PTOF, i modelli di valutazione del RAV, la progettazione dei “Programmi di Miglioramento” o di “Rendicontazione”; ma anche le forme di organizzazione del personale come le “funzioni di sistema”, il ruolo dei Dirigenti Scolastici, ecc...

La rilevazione diretta sui caratteri della *operatività concreta* della scuola mostra a volte una palese *incongruenza tra quei modelli e le trasformazioni operative in atto*.

Si apre un divario sostanziale anche se formalmente *bypassato*, tra la realtà operativa e la sua descrizione istituzionale/formale.

Si veda in proposito le risposte relative ai livelli di collaborazioni che sono dichiarati più utili e necessari per fare fronte alla DAD.

Le cosiddette “figure di sistema”, gli stessi “esperti digitali”, o il Dirigente Scolastico, stanno spesso in fondo alla “scala di utilità” riconosciuta. Nella operatività concreta prevale *l'importanza dello scambio prossimale e informale*. (Ma ciò non può porre anche domande essenziali e *istituzionali* sulle modalità di definizione e di scelta dei ruoli).

Contemporaneamente il modello di POF/PTOF rimane quello *on line* sul sito del Ministero e fedelmente compilato così come i progetti di miglioramento o di rendicontazione analogamente riferiti a “*modelli on line*” ministeriali.

Le articolazioni più significative nelle scale di atteggiamento.

Con lo sguardo precedente, le contraddizioni citate appaiono nelle loro evidenza e azione contemporanea proprio nelle risposte relative alla valutazione della esperienza della didattica digitale. Una prospettiva essenziale per il futuro, come indicano molti docenti impegnati, viene declinata contemporaneamente a giudizi di disvalore o di “nulla di nuovo” spesso dai medesimi docenti (se si considerano le quantificazioni delle risposte alle domande relative).

Finanche a giudizi nettamente preoccupati per l'avvenire della scuola.

La mescolanza e sovrapposizione tra “*apocalittici e integrati*”, per usare le categorie di Umberto Eco, sono evidenti e si prestano ad analisi “*situate*” rispetto alle singole e specifiche realtà.

Occorre tuttavia rimarcare come vi sia una responsabilità evidente a livello istituzionale: da un lato la sollecitazione rivolta a scuole e docenti, a mettere in campo risorse ed energie culturali e professionali per fare fronte ad una situazione emergenziale e di innovazione, che presto assumerà carattere di innovazione, la cui necessità va ben oltre la stessa emergenza per acquisire dimensione “*sistemica*”.

Contemporaneamente si mantengono inalterati gli “*schemi e i modelli*” interpretativi offerti ai medesimi interlocutori per guidarne la progettazione, la valutazione ed il miglioramento.

Una responsabilità che ovviamente ci coinvolge proprio a partire dal nostro tentativo (perseguito lungo tutta la nostra storia di Associazione) di modificare schemi e modelli per fare fronte ad una realtà che decostruisce le stesse “*speranze in una normalità*” che non ci sarà “*come prima*”.

Vorremmo, come abbiamo sempre fatto come Associazione, trovare anche i momenti di interlocuzione e di confronto istituzionale per dare il nostro contributo.

La misura della disponibilità delle scuole.

Con attenzione dovuta alle contraddizioni e le stratificazioni precedenti, va comunque affermato che le scuole coinvolte nella rilevazione hanno comunque manifestato sia una elevata disponibilità da fare fronte ai mutamenti ed alle innovazioni necessarie ed utili nella loro operatività concreta, sia rispetto al consolidarsi di esse in diverse condizioni operative per il futuro.

In una revisione del “*canone*” dunque.

La nostra rilevazione ha ovviamente dei limiti di significatività: operiamo in una Regione con un tessuto sociale mediamente elevato e con una distribuzione dei redditi sufficientemente equilibrata, anche se è una Regione che in certe zone ha una elevata immigrazione, soprattutto impegnata nella piccola e media impresa (il “*cuore produttivo*” delle Marche) e nei servizi alla persona.

Inoltre, la nostra rilevazione coinvolge un numero ridotto (e non un “*campione*”, ma su base volontaria) di realtà scolastiche.

Dunque, proponiamo una lettura dei dati semplicemente per ciò che sono e possono costituire eventualmente come premessa ad attività di autovalutazione che da essi possono trovare ispirazione. Ma l'atteggiamento positivo delle scuole, espresso sia dai docenti che dagli studenti e dalle famiglie appare inequivocabile e può/potrebbe costituire una risorsa fondamentale sulla quale fare leva per affrontare in termini di sistema (e non più solo “*emergenziali*”) le esigenze di innovazione di fondo, preesistenti e stratificate, che la stessa emergenza ha portato in evidenza.