



Handbook of Research on Remote Work and Worker Well-Being in the Post-COVID-19 Era

Daniel Wheatley (University of Birmingham, UK), Irene Hardill (Northumbria University, UK) and Sarah Buglass (Nottingham Trent University, UK)
April, 2021 | Copyright: © 2021 | Pages: 420

DOI: 10.4018/978-1-7998-6754-8

Chapter 6 **Teaching Remotely During a Pandemic:** **Impact of Smart-Working on Teachers' Professional Identities**

Traduzione italiana a cura di Maria Grazia Chillemi

CAPITOLO 6

Insegnare a Distanza Durante una Pandemia:

Impatto dello Smart Working sulle Identità professionali degli insegnanti

Francesca Amenduni

Ricercatrice presso Istituto federale per la formazione professionale
e formazione, Svizzera

Maria Beatrice Ligorio

Docente ordinario dell'Università degli studi di Bari

Maria Grazia Chillemi

Docente di Latino e Greco, distaccata presso il Ministero dell'Istruzione

Lorenzo Raffio
<https://orcid.org/0000-0001-9499-8956>
Tony Blair Institute for Global Change, UK

Patrizia Giaveri
Dirigente Scolastica presso l'ITCTS Vittorio Emanuele II, Bergamo, Italy

Dena Markudova
Politecnico di Torino

Giuseppe Giliberto
Nuvolar srl, Italy

Alberto Gritti
Docente e tecnico informatico presso l'ITCTS Vittorio Emanuele II, Bergamo, Italy

Giovanna Barzanò
Ispettrice del Ministero dell'istruzione

ABSTRACT

Questo capitolo presenta un progetto di ricerca qualitativa chiamato "Punti di svista". Cinquantanove insegnanti italiani hanno partecipato a interviste semi-strutturate in profondità concentrandosi sulle loro percezioni, rimostranze e speranze riguardo all'insegnamento a distanza durante il blocco determinato dal COVID-19.

Gli intervistati appartengono a una rete nazionale di scuole, che condividono da lunga data iniziative di ricerca con azione mista.

La ricerca è stata ispirata alla teoria dell'identità professionale dell'insegnante (TPI) e la teoria del sé dialogico (DST) è stata utilizzata come lente analitica. I dati sono stati organizzati tramite Nuvolar, un software in grado di generare word-cloud e fornire i timestamp dei video clip correlati. I risultati suggeriscono che gli insegnanti sono smart-worker particolari.

Aspetti distintivi dello smartworking sono stati: la libertà di spazio e tempo, il miglioramento personale e l'autonomia, che hanno assunto significati specifici, implicando aspetti sia positivi che negativi. Una serie di posizionamenti sono stati trovati. Gli autori discutono su come sia possibile determinare la riorganizzazione delle identità degli insegnanti. Infine, indicano alcuni possibili sviluppi e implicazioni pratiche.

INTRODUZIONE

La crisi del COVID-19 è stata un evento improvviso e inaspettato. Le interruzioni scolastiche dovute alla pandemia hanno determinato, infatti, una delle più lunghe interruzioni dell'istruzione formale nei tempi moderni, in molti paesi.

Carrillo e Flores (2020) hanno evidenziato quanto fosse stressante per gli insegnanti adattare il loro stile di insegnamento, soddisfare le aspettative degli studenti, considerando anche le condizioni in cui le scuole hanno dovuto operare.

Le scuole spesso non disponevano di un'adeguata strumentazione digitale, gli insegnanti non avevano una formazione adeguata e le condizioni che gli studenti avevano a casa in termini di qualità della connessione Internet erano deficitarie (Zhang et al. 2020). Judd e colleghi (Judd et al.2020) hanno denunciato anche la mancanza di mentoring e supporto, che è stato riconosciuto come essenziale.

Nel contesto europeo, l'Italia non brilla per le sue performance nello sviluppo digitale. Il rapporto “Educating Digital” (AGCOM 2019) ha indicato che solo il 47% degli insegnanti utilizza la tecnologia nelle proprie lezioni quotidiane, solo il 74% delle scuole dispone di Internet in tutte le classi e solo l'11,3% dispone di banda larga ad alta velocità di accesso (almeno 30 Mbps). Eppure la “politica educativa” non ha completamente trascurato le questioni digitali.

Dagli anni '90 l'attenzione dei policy maker si è concentrata con crescente interesse sul miglioramento di alfabetizzazione digitale tra insegnanti e studenti. Nel 2007 un importante piano nazionale per la scuola digitale è stato lanciato con l'obiettivo di cambiare gli ambienti di apprendimento e sviluppare l'innovazione digitale nelle scuole ma la maggior parte di queste iniziative riguardava solo piccoli gruppi di scuole e alcuni insegnanti.

Sebbene questo piano nazionale sia stato profondamente criticato per la sua mancanza di impatto, nel 2015 si è verificata una riforma rilevante, chiamata “La buona scuola”. Questo atto ha introdotto un nuovo ruolo, denominato “digital lead”, con la nomina di 8.000 nuovi esperti che dovevano essere sia digitalmente esperti che interni alla scuola. Nonostante sia potenzialmente una strategia intelligente, questa legge non poteva essere definita un successo, probabilmente a causa degli investimenti finanziari inadeguati, delle impostazioni di formazione e monitoraggio deboli. L'interruzione totale delle scuole che si è verificata in Italia nel marzo 2020 introdusse la possibilità dell'insegnamento a distanza, divenuto obbligatorio un mese dopo. La Tecnologia è divenuta determinante, ha svolto un ruolo cruciale mai sperimentato prima, in quanto è stata l'unico mezzo per poter affrontare il disagio scolastico, consentendo il proseguimento della missione educativa.

Come osservano molti commentatori (Franchini, 2020; Giovannella et al., 2020), gli insegnanti si sono trovati ad affrontare uno sforzo enorme; sono diventati smart worker senza alcuna preparazione specifica e le debolezze del sistema che li circonda rendevano i loro compiti ancora più difficili. Certo che è possibile insegnare a distanza, tuttavia, questo implica una surrogata della presenza fisica che nasconde molte sfide.

Con questo studio abbiamo inteso avvicinarci alle storie e alle esperienze degli insegnanti in questo particolare momento storico, per esplorare le opportunità e le sfide che hanno incontrato, per dare un senso alle loro avventure, invenzioni, percezioni ed emozioni nello svolgere un nuovo, avvincente ruolo in un contesto influenzato da tempo da debolezze permanenti.

CHE COSA SIGNIFICA ESSERE UNO SMART-WORKER?

Molte professioni stanno attualmente cambiando per conformarsi alle regole di distanziamento sociale e la maggior parte le sta adottando con il cosiddetto approccio allo smart working. Boorsma e Mitchell (2011) definiscono lo smart working come risultato di un cambiamento evolutivo in atto su diverse dimensioni del mondo del lavoro. Queste dimensioni mutevoli portano a un nuovo approccio al lavoro, alle culture del lavoro, alle architetture aziendali, ai locali, al processo decisionale, comunicazione e collaborazione (Bednar & Welch, 2019).

Questi cambiamenti culturali sono collegati ad alcune questioni pratiche. Ad esempio, il luogo in cui viene eseguito il lavoro diventa meno pertinente. Gli smart worker dovrebbero essere in grado di collaborare a distanza, essere autonomi nel prendere decisioni e monitorare i loro risultati, per

introdurre innovazione nelle loro pratiche (Hamel, 2007) e, infine, per essere flessibili in termini di tempo e obiettivi (Lake, 2013). McEwan (2013) concettualizza lo smart-working, si tratta di pratiche agili, dinamiche ed emergenti. In altre parole, gli smart worker sono in grado di adattare il proprio lavoro alle esigenze dei “clienti”, valorizzando le relazioni positive per tutti gli agenti coinvolti.

Gli smart-worker sono individui che si avvicinano al lavoro in modo molto diverso rispetto a quello tradizionale. Lavorano dove vogliono e dove è necessario, di solito non seguono orari fissi e fanno ampio uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). E' possibile identificare le caratteristiche specifiche di uno smart worker guardando i dati relativi al movimento, alla posizione, alla velocità e direzione dei lavoratori, trasporto e logistica, monitoraggio potenziato dall'intelligenza artificiale. Un tentativo in questo senso è stato fatto da Moore (2020). Sostiene che gli algoritmi che trattano i dati tracciano due dimensioni che rappresentano gli smart worker e le macchine utilizzate per lo smart-working:

(a) auto-miglioramento e (b) autonomia.

Poiché le macchine sono in grado di auto-migliorarsi, allo stesso modo i lavoratori umani dovrebbero essere in grado di auto-migliorarsi sul posto di lavoro. Questa caratteristica si riferisce alla "sindrome del benessere" (Cederström & Spicer, 2015) che, in una certa misura, potrebbe essere migliorata da programmi specifici, spesso rimanendo rigorosamente sotto il controllo e la responsabilità del lavoratore. Le macchine autonome costituiscono un ulteriore attore con presunta agenzia e autonomia rispetto al rapporto di lavoro tradizionale. Questo porta ad un profondo ripensamento di cosa sia l'autonomia umana, bisognerebbe essenzialmente considerare le macchine come partner nel loro lavoro.

Al giorno d'oggi, uno smart-worker dovrebbe funzionare direttamente e in concorrenza con nuove forme di macchine intelligenti (Moore, 2017).

In breve, le seguenti dimensioni sembrano le più rilevanti per definire uno smart-worker:

1. Libertà di luogo. L'attività che compone l'attività professionale può essere svolta ovunque;
2. Libertà di tempo. Non ci sono limitazioni rigide nel momento in cui le attività devono essere eseguite;
3. Auto-miglioramento. Dovrebbe esserci la possibilità di condurre il lavoro nel modo in cui il lavoratore lo ritiene più efficace, mirando ai migliori risultati possibili;
4. Autonomia. Sebbene le nuove iniziative dovrebbero essere discusse con colleghi e manager, gli smartworkers dovrebbe avere il diritto di prendere l'iniziativa e utilizzare tutte le risorse disponibili per massimizzare i propri risultati.

In questo capitolo, analizziamo in che misura potrebbero essere applicate le dimensioni relative allo smart-working agli insegnanti e come queste dimensioni possano influenzare l'identità professionale degli insegnanti e la loro evoluzione come risultato della recente esperienza di insegnamento a distanza forzato.

SMART-TEACHERS

Insegnanti ed educatori hanno lottato adeguandosi a lavorare e insegnare online (Donitsa-Schmidt, & Ramot, 2020), in particolare quelli che avevano sempre insegnato solo in una classe secondo il metodo tradizionale si sono riorganizzati rapidamente per un periodo più lungo di “allontanamento sociale” educativo. Il difficile passaggio degli educatori all'insegnamento/apprendimento online avrebbe potuto essere previsto in una certa misura. Per esempio, guardando il più recente rapporto OCSE (OECD, 2019), si possono osservare diverse questioni riguardanti l'uso da parte degli

insegnanti delle tecnologie digitali in classe. È stato insegnato a meno del 60% degli insegnanti come utilizzare le TIC per l'insegnamento durante la formazione formale e meno del 45% si è sentito "bene" o "molto bene preparato". Tuttavia, meno del 20% degli insegnanti ha segnalato un elevato bisogno di sviluppo professionale nelle competenze ICT per l'insegnamento (OCSE, 2019).

La percezione degli insegnanti in merito ai loro bisogni nello sviluppo professionale delle TIC è chiaramente cambiata durante la prima chiusura in Italia. Secondo INAPP (Ferritti, 2021) che ha intervistato un campione di 548 docenti italiani, il 91% dei partecipanti pensa che in futuro avrebbe bisogno di una formazione specifica nell'istruzione online.

Gli atteggiamenti verso lo sviluppo professionale delle TIC sono probabilmente collegati a un attuale cambiamento della realtà. Solo l'8,1% degli insegnanti ha ricevuto formazione sull'uso di piattaforme educative, videolezione progettazione, app educative, cloud e servizi di archiviazione prima di marzo 2020. Durante il blocco, la percentuale degli insegnanti che utilizzano risorse digitali ha raggiunto il 91,9%.

Il divario di competenze digitali percepito ha richiesto agli insegnanti di attivare risorse personali, sociali e contestuali.

Secondo il rapporto INAPP, gli insegnanti hanno fatto ricorso a strategie non formali e informali come formazione autodiretta attraverso webinar e tutorial (55%), chiedendo supporto ai colleghi con migliori competenze digitali (25%) e "contatti digitali" scolastici (25%). Il ruolo centrale dei "contatti digitali" durante il blocco è stato segnalato anche da INDIRE; infatti il 61,7% degli insegnanti ritiene che sia più rilevante il supporto, insieme al coordinatore di classe.

Oltre al divario di competenze, gli insegnanti in Italia hanno anche riscontrato problemi legati agli strumenti tecnologici. In qualche caso, gli insegnanti hanno riferito che la connessione a Internet e il numero di dispositivi disponibili per una famiglia non erano sufficienti per consentire loro di fare il loro lavoro (Ferritti, 2021). Problemi simili e, a volte, peggiori sono stati affrontati dagli studenti e dalle loro famiglie. Le famiglie a basso reddito hanno potuto richiedere un nuovo hardware (ad es. Tablet) tramite prestiti. Tuttavia, non è stato possibile affrontare le questioni relative all'accesso a Internet e alla velocità. Questo è stato il motivo principale dell'abbandono scolastico degli studenti (Ferritti, 2021). La combinazione di questi problemi ha avuto un impatto sulla libertà, sull'autonomia e sui processi di auto-miglioramento degli insegnanti, dimensioni chiave evidenziate da Moore (2017) per gli smart-worker. Abbiamo scoperto che un tipo specifico di risorsa impiegata dagli insegnanti era la loro identità professionale.

IDENTITA' PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI E SE' DIALOGICO

L'approccio dell'identità professionale degli insegnanti (TPI) (Beijaard et al., 2004) sostiene che i docenti vedano la loro identità professionale consistente in una combinazione di aspetti distinti, come competenza disciplinare, conoscenza didattica e pedagogica. I modi in cui questi aspetti sono correlati tra loro sono flessibili e dinamici. Anni di esperienza, contesto scolastico, esperienziale e biografico sono i fattori che potrebbero influenzare il modo in cui gli insegnanti percepiscono la loro identità professionale (Beijaard et al., 2000).

Recentemente, Beijard e il suo gruppo di ricerca (Ping et al., 2020) hanno mostrato come le situazioni informali rappresentano una grande opportunità per modificare la percezione del TPI. Gli insegnanti non alimentano la loro identità professionale basandosi solo sul loro insegnamento, ma anche attingendo da esperienze quotidiane, anche se vagamente connesse all'insegnamento. Un'identità professionale soddisfacente aiuterebbe gli insegnanti ad affrontare i cambiamenti professionali,

contribuendo alla diminuzione dell'abbandono scolastico e del burnout degli insegnanti (Alsup, 2006). I docenti hanno dimostrato di essere in grado di superare crisi e svolte basate sulla riconfigurazione delle proprie identità professionali (Legrottaglie & Ligorio, 2017). Detto questo, è abbastanza importante chiedersi come una situazione dirompente, come quella causata dalla pandemia - stia influenzando il TPI.

Un'ulteriore lente analitica in tal senso è offerta dai concetti di posizioni identitarie e posizionamento (Davies e Harré, 2001). La Dialogical Self Theory (DST) proposta da Hermans (2001) fornisce una definizione di identità particolarmente utile per i contesti educativi: una configurazione flessibile dell'identità.

Posizioni, relativamente autonome, dinamiche e mai stabili, in perenne dialogo tra di loro. Ad esempio, le posizioni che un insegnante assume dipendono non solo dai doveri richiesti dal lavoro, ma anche dagli elementi contestuali, da opinioni personali e da relazioni interpersonali. L'insieme delle posizioni compone uno scenario identitario, all'interno del quale le posizioni sono organizzate spazialmente e raggruppate in posizioni "interne" - estrapolate dall'esplicita declinazione di "io sono" - e posizioni "esterne" che appartengono alle dimensioni contestuali, esterne all'individuo ma comunque connesse alle posizioni interne, desunte dalle concettualizzazioni relative a persone e oggetti definiti come "il mio". Qualsiasi posizione esterna è collegata a una o più posizioni interne. Ad esempio, nel panorama mentale dell'identità di un insegnante, le posizioni esterne come "i miei studenti" sono strettamente collegate alle posizioni interne come "Io come studente alla loro età" e "Io come genitore con bambini a scuola". Nel determinare queste dinamiche, gli elementi contestuali giocano un ruolo rilevante. L'attuale pandemia può essere considerata una di queste cioè, una di quegli elementi capaci di riconfigurare l'insieme delle posizioni e la loro relazione. Allo stesso tempo, i posizionamenti identitari sono risorse che gli insegnanti potrebbero attivare per affrontare questa crisi.

PRINCIPALI OBIETTIVI DI RICERCA

L'obiettivo principale della ricerca è descrivere le peculiarità dell'essere un insegnante in smart working nel contesto italiano durante il primo blocco, mostrando come gli insegnanti abbiano attivato risorse di tipo personale, sociale e contestuale.

Le interruzioni causate dal blocco hanno richiesto l'elaborazione di soluzioni rapide che meritano un'attenta osservazione e una profonda comprensione per eventuali decisioni future. Finora dati raccolti evidenziano come ciò abbia coinvolto principalmente tecniche quantitative attraverso questionari online (Aliyyah, et al., 2020; Giovannella et al., 2020; Silva & Sousa, 2020; Sokal et al., 2020; UNESCO, 2020). Per esplorare gli effetti delle modifiche, abbiamo avviato uno studio qualitativo partecipativo "on the move" attraverso interviste one-to-one video-registrate. Al di là di semplici ampie panoramiche, eravamo interessati a svelare alcuni emergenti problemi cruciali attraverso una profonda esplorazione delle esperienze e dei sentimenti vissuti dagli insegnanti.

Pertanto, le domande chiave della ricerca del nostro progetto sono: in che misura gli insegnanti stanno diventando smart-worker?

I nuovi metodi di comunicazione con studenti e colleghi possono essere considerati una dimensione dello smart-working? In che modo questo potrebbe influenzare la pratica quotidiana della pianificazione educativa e lo sviluppo professionale? Di conseguenza, in che modo questo è interconnesso con l'identità professionale degli insegnanti? Rispondendo a queste domande e cogliendone le implicazioni, presentiamo il nostro progetto di ricerca "Oversight Points", finalizzato a contribuire alla comprensione delle modalità di insegnamento a distanza durante la pandemia

COVID-19 e a vedere come ciò ha influenzato alcuni aspetti cruciali dell'identità professionale degli insegnanti.

IL PROGETTO “PUNTI DI SVISTA”

Il progetto “Oversight Points” è stato promosso da una rete scolastica italiana denominata Rete Dialogues (RD), insieme all'Università degli Studi di Bari (IT). Il titolo "Punti di Svista" è stato scelto per evidenziare che l'emergenza sanitaria ha portato a “perdere di vista” riferimenti consolidati e, allo stesso tempo, ha riportato alla luce quello che in precedenza poteva essere considerato un elemento marginale trascurabile: una "svista". La necessità di comunicare a distanza ha cambiato la prospettiva su cosa significa insegnare, e ne ha evidenziato una serie di nuovi problemi e domande, così come opportunità inaspettate.

RD è una comunità di apprendimento professionale (PLC), lanciata nel 2010 e raggruppa 30 scuole situate in diverse regioni italiane. La sua missione è sviluppare e attuare iniziative che promuovano l'educazione alla cittadinanza globale, il dialogo interculturale e interreligioso e la sostenibilità tra insegnanti e studenti, offrendo opportunità innovative di sviluppo professionale e organizzando progetti di ricerca-azione con una varietà di partner, inclusi studiosi, editori, attori sociali, ecc.

RD può essere considerata una "comunità di apprendimento professionale" (PLC) in quanto è composta da un grande gruppo di insegnanti, in continua ricerca e condivisione di pratiche e idee (Brodie, 2013; Skinner et al., 2014).

Quando è iniziato il blocco COVID-19, sono state lanciate diverse iniziative online all'interno di RD. Il rapporti di lunga data all'interno di RD, sono diventati una risorsa nel nuovo scenario. È in questo contesto che tra gli insegnanti è emersa la necessità di comprendere più a fondo ciò che stavano vivendo nella loro nuova vita da smart-worker, a seguito della nuova richiesta dell'insegnamento a distanza. Gli insegnanti hanno iniziato a condividere le loro preoccupazioni e modi per affrontare l'emergenza. Questo è stato il primo passo della ricerca "Punti di svista", da cui è nata l'idea di creare un quadro di ricerca più strutturato per raccogliere e interpretare esperienze e percezioni degli insegnanti. La ricerca è stata ulteriormente sviluppata con l'Università degli Studi di Bari, che era già stato uno dei principali partner di RD.

Abbiamo adottato la metodologia di ricerca-azione (Mills, 2003) per esplorare in profondità le esperienze degli insegnanti, emozioni e strategie messe in atto per affrontare le sfide improvvise dell'insegnamento a distanza. Più precisamente, noi volevamo un "progetto di ricerca-azione congiunto", con professionisti che lavorassero fianco a fianco con gli accademici in una sorta di “atelier” in cui gli accademici/ ricercatori sono percepiti come co-designer che danno forma alle nozioni e ai concetti che consentono alla pratica di acquisire senso e significato e migliorare la cultura del "praticante riflessivo".

STRATEGIA PER L'INTERVISTA

Le interviste tra pari sono state al centro della nostra ricerca, seguendo un approccio partecipativo progettato con cura.

Un team di 15 intervistatori volontari (12 insegnanti e tre ricercatori) è stato formato per la sperimentazione di un'intervista narrativa semi-strutturata con i loro colleghi. Una prima bozza della struttura dell'intervista è stata redatta da un gruppo di ricerca che comprendeva ricercatori esperti e alcuni insegnanti volontari.

Le linee guida includevano domande che consentivano agli insegnanti di esprimere i loro "punti di vista", sia consolidati che nuovi, sviluppati durante la loro esperienza di smart-working. Le domande si sono concentrate su ciò che gli insegnanti avevano sperimentato durante la pandemia e comprendeva diversi temi: rimostranze e paure, sorprese e vittorie, emozioni e punti salienti dell'esperienza.

Non c'erano domande predefinite, ma temi piuttosto chiari articolati in una "guida tematica" (Seale, 1998) fornita agli intervistatori. Siamo stati ispirati dall'"intervista attiva" di Holstein e Gubrium (1995) e dalla nozione di "ricerca narrativa e apprendimento narrativo" (Goodson, 2013) in cui l'intervistatore cerca di svelare le storie dell'intervistato attraverso i loro sentimenti e le loro emozioni. Le linee guida preparate per gli intervistatori includevano il seguente elenco di temi:

- **Contesto scolastico:** background sociale delle famiglie; cultura scolastica e atteggiamenti verso l'innovazione;
- **Strumenti utilizzati per l'insegnamento a distanza:** abitudini della scuola nel supportare l'uso delle tecnologie educative; le reazioni degli insegnanti di fronte all'imposizione dell'istruzione a distanza; digital divide;
- **La sfida professionale dell'insegnante:** cosa hanno potuto imparare da questa esperienza, in che misura hanno dovuto reinventare e adattare le loro pratiche; come vedevano il loro ruolo; come sono riusciti ricevere e dare sostegno;
- **Gestione del tempo:** i cambiamenti nel ritmo della vita e del lavoro; come la vita professionale e privata hanno convissuto;
- **Spazi:** come gli insegnanti hanno vissuto il cambiamento di scenario dall'aula (concepito come uno spazio formale) allo spazio privato da cui si collegavano da casa; la percezione delle offerte di questo nuovo spazio digitale;
- **Relazioni ed emozioni:** com'è cambiato il rapporto con alunni, colleghi e famiglie; quali reazioni emotive sono emerse; come ha influito nell'insegnamento la mancanza di contatto fisico;
- **Aspettative future:** quali effetti ci si aspetta dopo l'esperienza di insegnamento a distanza; vantaggi e svantaggi; l'impatto della pandemia sulla percezione dell'identità professionale degli insegnanti; quali aspettative stanno emergendo per il futuro.

Gli insegnanti-intervistatori sono stati istruiti in modo tale da adottare uno stile di comunicazione non induttivo durante le interviste; tuttavia, erano flessibili nel formulare le domande giuste e nel decidere l'ordine degli argomenti, seguendo il flusso dell'interazione e instaurando un rapporto costruttivo con gli intervistati. Sia gli intervistatori che gli intervistati sono stati coinvolti nel lavoro di creazione di significato, sulle questioni affrontate durante le interviste. Il progetto "Oversight Points" nasce dal desiderio di invitare gli insegnanti a condividere le loro storie ed esperienze in modi più strutturati piuttosto che lasciarle come se fossero delle conversazioni informali.

Voleva essere un'opportunità per sfruttare le difficoltà incontrate durante il blocco per suscitare nuove prospettive, migliorare l'identità professionale degli insegnanti ed espandere la consapevolezza di cosa significhi insegnare. Tutte le interviste sono state condotte online, videoregistrate e successivamente trascritte.

IL NOSTRO CAMPIONE

Il team scelto per condurre le interviste online è costituito da 12 insegnanti e tre ricercatori già formati. Il campione finale, che copre diverse regioni, è costituito da 59 insegnanti (54 donne, 5 maschi), 12 dei quali erano sia intervistatori che intervistati. Inoltre, tre ricercatori hanno partecipato solo come

intervistatori. Gli intervistati avevano diversi anni di esperienza e insegnano materie diverse nei vari ordini di scuola (vedi Tabella 1).

Abbiamo ritenuto importante coinvolgere solo insegnanti motivati e impegnati, già familiari alla metodologia di ricerca-azione attraverso la loro esperienza in RD. Ciò ha portato a un campione di scopo (Silverman, 2005) di insegnanti impegnati a fornire un resoconto onesto e profondo delle loro esperienze e percezioni. Rispetto agli obiettivi del nostro progetto, li abbiamo considerati gli informatori più affidabili per rispondere alle nostre domande di ricerca, poiché erano molto interessati allo sviluppo della ricerca e ai suoi risultati. Gli insegnanti coinvolti nella prima fase hanno reclutato altri colleghi, creando un effetto valanga (Breakwell et al., 2000) che ci ha permesso di raggiungere un ampio gruppo di partecipanti.

Region	School level	Subject	Years of experience				Total	
			1-9	10-19	20-29	30+		
Northern Italy	Lower secondary	Religious Education			2		2	
		Science			1		1	
		Humanities		2	1	4	7	
	Upper secondary	Religious Education				1 (Male)	1	
		Science			1	1	2	
		Humanities	2 (Male)	3	1	2	8	
	Primary	General education	1	1	4	6	12	
	Total			3	6	10	14	33
	Central Italy	Lower secondary	Religious Education			1		1
			Humanities		1	1 (Male)	2	4
Upper secondary		Religious Education				1	1	
		Humanities	1 (Male)	3	1	2	7	
Primary		General education			2	2	4	
Total			1	4	5	7	17	
Southern Italy		Lower secondary	Science			1		1
	Humanities		1			2	3	

Upper secondary	Humanities			4	1	5
Total		1		5	3	9
Grand total		5	10	20	24	59

Tabella 1. Ripartizione della composizione del campione

RACCOLTA E ANALISI DELLE VIDEO-INTERVISTE DEGLI INSEGNANTI

59 video-interviste sono state registrate e tenute in remoto su Google Meet. La raccolta dei dati è avvenuta tra aprile e giugno 2020, corrispondente alla prima ondata di pandemia in Italia. Le Interviste hanno avuto una durata variabile da 36 minuti a 1 ora e 37 minuti, per un totale di 55 ore di video-registrazioni.

Le registrazioni sono state quindi caricate in un software chiamato Nuvolar che trascrive i video e offre diversi strumenti di ricerca, compresa la fornitura di un elenco delle parole più rilevanti, il calcolo delle correlazioni tra le frequenze delle parole, fornendo i time-stamp dei minuti delle interviste. Nuvolar considera la frequenza delle parole usate in un documento e in una serie di documenti. Le parole ricevono un grado in base alla loro importanza o correlazione - e questo è usato per produrre nuvole di parole.

I video sono stati analizzati in due fasi. In primo luogo, come le parole sono organizzate all'interno delle video registrazioni raccolte, è merito di Nuvolar, che ha creato una nuvola di parole, risalendo agli argomenti principali e alle connessioni emerse durante le interviste. La seconda fase ha riguardato l'organizzazione del cloud e l'introduzione di parole specifiche che potrebbero essere collegate alle quattro dimensioni delineate dalla letteratura e precedentemente descritta. In questo modo, abbiamo potuto vedere come quelle dimensioni erano percepite dagli insegnanti.



Figura 1. Word cloud delle 50 parole più rilevanti, presentate da Nuvolar

UNA PANORAMICA “NUVOLOSA”

La figura 1 mostra la nuvola di parole generata da Nuvolar sulla base delle 59 interviste video. Questa è una dinamica cloud composta dalle 50 parole più rilevanti. La dimensione del carattere fornisce un'indicazione della rilevanza delle parole rispetto al corpus delle video-interviste. Come possiamo vedere nella Figura 1, il file word cloud mette in primo piano due macrogruppi di parole:

- parole relative al posizionamento interno, esterno e collettivo come "Famiglia" (Famiglia), "Collega" (Collega), "Genitore" (Genitore), "Studente / Studente" (Alunno / Studente), "Insegnante" (Insegnante) e “Gruppo” (Gruppo);
- parole relative a condizioni di lavoro socio-materiali come “Home” (Casa), “Space” (Spazio), "Platform" (Piattaforma) e "Digital" (Digitale).

Altre parole importanti sono legate ai momenti difficili affrontati dagli insegnanti, come "Difficoltà" (Difficoltà) e “Problem” (Problema).

ANALISI DEI VIDEO-CLIP

Nuvolar ha permesso di recuperare rapidamente le clip in cui argomenti/parole specifici sono stati menzionati dagli insegnanti durante le interviste. La figura 2 mostra un esempio della visualizzazione offerta dal software. Sopra a destra, la scheda mostra tutte le volte in cui la parola "spazio" è stata menzionata in una delle interviste e in timestamp corrispondenti. Ciò ha permesso di esplorare in dettaglio le concettualizzazioni degli insegnanti di più parole pertinenti durante le interviste.

The screenshot displays the Nuvolar software interface. On the left, a video player shows a clip from a video interview dated 29/05/20. The video features a woman, Giuseppina Bruscolotti, wearing glasses and a white shirt. The video player includes a search bar at the top with the word "spazio" entered, a play button in the center, and a progress bar at the bottom showing a timestamp of 00:00:00 - 01:03:55. On the right, a search results panel titled "53 Documenti" displays a list of occurrences for the word "spazio". The panel includes a search bar, a "Tag" dropdown, and a list of results with timestamps and text snippets. The first result is for the date 29/05/20, with a timestamp of 28/07/2020 - 01:03:55 (2.25) and tags for "Studente", "Punto", "Didattica", "Tempo", and "Distanza". The second result is for the date 27/05/20, with a timestamp of 22/07/2020 - 00:55:08 (1.59) and tags for "Tempo", "Lezione", "Vita", "Senso", "Spazio", and "Punto".

Figura 2. Uno screenshot da Nuvolar

Queste analisi preliminari forniscono un'idea generale di come è strutturato il corpus e quali sono i temi più rilevanti per gli insegnanti. La nuvola di parole creata da Nuvolar è esplicativa di posizioni interne ed esterne. La tabella 2 presenta un elenco dei posizionamenti interni ed esterni citati dagli insegnanti durante le interviste, accompagnate da estratti dimostrativi. Abbiamo identificato due principali dimensioni per la posizione interna: la prima come persona, dove stanno gli aspetti emotivi e personali considerati; il secondo come insegnante, dove sono inclusi tutti gli aspetti relativi alla didattica. Queste posizioni interne a volte venivano presentate attraverso un continuum temporale, in cui gli insegnanti confrontavano il loro sé passato, presente e futuro, evidenziando le traiettorie del loro sviluppo identitario.

Per quanto riguarda le posizioni interne, diversi insegnanti si sono sentiti "sfidati" sia come individui che come professionisti.

Per molti, insegnare a distanza ha permesso loro di rivelare alcune debolezze personali insieme a inaspettate risorse personali, e questo ha sottolineato l'importanza delle relazioni personali nell'insegnamento. Quando si guarda alle posizioni interne, tentiamo di individuare parole in grado di raccontare qualcosa sul sentire degli insegnanti riguardo alla loro autoefficacia e auto-miglioramento, che sono le dimensioni distintive dello smart-working. Per gli insegnanti in smart working, il miglioramento personale significava utilizzare al meglio le TIC e colmare il divario di competenze digitali. In risposta alle nuove esigenze di apprendimento percepite dagli insegnanti, le scuole hanno fornito più opportunità professionali meno strutturate. Oltre alla formazione formale, gli insegnanti - lo hanno ampiamente riferito -hanno imparato dai loro coetanei e da insegnanti più esperti, principalmente in contesti informali.

Parole come "pensare", "parlare", "sentire" sono state spesso menzionate in relazione a una maggiore percezione di autoefficacia, se si considera il periodo di tempo in cui hanno insegnato da casa. Ad esempio, uno degli insegnanti ha detto di sentirsi completamente impreparata all'inizio del blocco. Tuttavia, riferisce come progressivamente i suoi sentimenti verso il suo lavoro sono diventati sempre più positivi. In diversi estratti ha segnalato un crescente senso di autoefficacia, così che alla fine ha affermato: "Ho fatto le mie cose migliori proprio nel momento in cui non sapevo cosa avrei dovuto fare".

Per quanto riguarda le posizioni esterne, vengono spesso citati i colleghi. Gli insegnanti hanno riportato diverse esperienze di sostegno reciproco. Un insegnante, ad esempio, ha dichiarato di essere "orgoglioso di essere un membro di questa comunità".

Un ruolo chiave è stato svolto dagli insegnanti più esperti, come il "digital lead". Quasi tutti gli insegnanti hanno evidenziato come la pandemia abbia aiutato a conoscere i propri studenti in modo più profondo, a vedere aspetti della loro vita a cui non avrebbero mai potuto accedervi. Hanno anche scoperto aspetti privati legati alle condizioni economiche e alle fragilità emotive dei loro studenti e delle loro famiglie. Dovendo connettersi dalle loro case, la vita privata, personale e familiare degli studenti è diventata visibile ai loro insegnanti e viceversa.

	POSITIONS	EXCERPTS
INTERNAL	I-as-person	<i>I started to disclose myself not anymore as an adult who knows everything but as a person with fragilities</i>
	I-as-teacher	<i>I am moved and surprised by myself when I look back at the lessons that I have prepared</i>
EXTERNAL	My-Colleagues	<i>I was surprised and inspired by one of my colleagues. She wasn't able to send even an email at the beginning. But she reacted and she became an example for me</i>
	My-expert colleagues in technologies	<i>We had amazing technical support. After the first day of lockdown, our expert has already prepared a video tutorial for us</i>
	Students' Parents	<i>Parents who previously defended their children now recognise more the work of teachers</i>
	My-Students	<i>I was scared because students from other schools posted parodies of the teachers' video lessons on YouTube</i>
	My-Classroom	<i>I see peer-learning among students. This happened also in the classroom but now it is more evident</i>
	My-headteacher	<i>The headteacher delegated a lot. This was both a good and a bad thing. Initially it caused disorientation, but later allowed to draw out the teachers' potential</i>
	My-school/community	<i>I'm proud to be a member of this community</i>

Tabella 2. Posizionamento interno ed esterno segnalato dai docenti

Posizioni esterne interessanti sono quelle che potrebbero essere considerate indicatori rivelatori delle condizioni socio-materiali, condizioni in cui gli insegnanti hanno sperimentato lo smart working. Uno degli aspetti socio-materiali più segnalati, menzionati dagli insegnanti era lo spazio. Questa dimensione è particolarmente rilevante, in quanto è pesantemente connessa al concetto di “libertà di spazio” evidenziato da Moore come cruciale nello smart-working. Il cloud prodotto da Nuvolar (vedi Figura 1) mostra come parole come home e platform – ovviamente riferendosi a luoghi coinvolti nell'insegnamento - sono spesso citati dai nostri intervistati. Trovare uno spazio adatto da cui svolgere le loro lezioni online era un'importante preoccupazione espressa dagli insegnanti.

Estratto n. 1

Mi collego sempre da diversi punti della casa, per non annoiarli, a volte lo faccio indossando degli occhiali da sole, è stata una cosa divertente. Il mio modo di operare è stato convalidato da un relatore durante un corso di formazione su come gestire la didattica a distanza.

Ha sottolineato come tra i limiti di questo insegnamento ci sia il fatto che usiamo solo due sensi, vista e udito, tutto il resto non si applica. Quindi è essenziale parlare da luoghi diversi.

Potresti posizionarti nella stessa stanza, ma poi tu dovresti cambiare/aggiungere oggetti ad esempio con un dipinto diverso dietro di te, in piedi vicino al balcone, da dove probabilmente vedrai un fiore. Farà pensare ai bambini che il fiore profumerà. È necessario per cercare di garantire che gli altri sensi che non possono essere attivati direttamente, almeno possano essere stimolati.

(Scuola secondaria superiore, Matematica, 38 anni di esperienza, Nord Italia)

Questo insegnante mostra molta cura nell'impostare la scena che gli studenti vedranno. Nelle sue parole il nuovo spazio per le sue lezioni sembra davvero un palcoscenico. È consapevole del potere comunicativo dell'ambiente mostrato in background. La “fenomenologia” della comunicazione nell'educazione post-COVID è un aspetto importante degli insegnanti che lavorano in smart-working. Da una prospettiva socio-materiale, sfondi reali e virtuali diventano importanti attori non umani che prendono parte alla lezione (Barzanò et al., 2020). Nell'estratto 1, vediamo anche il diverso posizionamento che l'insegnante attiva per prendere decisioni su come strutturare il suo spazio di lavoro. Si affida a “esperti” esterni che convalidano la sua intuizione relativa all'impostazione della videolezione. Allo stesso tempo, prende in considerazione gli stati psicologici dei suoi studenti, la loro capacità di attenzione e la loro esperienza sensoriale.

Gli sfondi possono anche diventare mezzi interessanti per segnare il confine tra compiti educativi e vita privata, ovvero distinguere lo spazio “scuola” da quello “personale”. Per quanto riguarda la distinzione tra la scuola e gli spazi personali, nel brano seguente l'insegnante è consapevole del suo privilegio rispetto alla maggioranza degli studenti che non possono godere di una stanza della propria casa in modo da “sentirsi” a scuola.

Estratto n. 2

“Mi sento privilegiato. Ho creato il mio spazio con un tavolo 1 metro x 1 metro. Nel mio background, ho tutto anche i miei diplomi. Dalla finestra vedo la luce del sole e i fiori del giardino. Ho deciso che su questo tavolo non prenderò i pasti. Questo è il tavolo da lavoro; questa è la scuola. Quando finisco il mio lavoro, ho altri posti in cui vivere: il divano, la cucina e così via. Fuori dal tavolo di lavoro c'è la mia vita privata. Per quanto riguarda gli studenti, ho notato che non tutti frequentano le lezioni dalla loro stanza.

Di solito facevo un test verso l'ora di pranzo, ma dovevo anticiparlo perché ho notato che i genitori iniziavano a preparare il pranzo a quell'ora. Gli studenti si sentono in imbarazzo quando i loro genitori camminano nella stessa stanza. In quei momenti, mi sento un “infiltrato”, mi sento in colpa perché devono pranzare più tardi per colpa mia.

Ma questi sono i miei orari di lavoro! ”

(Scuola secondaria inferiore, Scienze umanistiche, 28 anni di esperienza, Sud Italia)

Nell'estratto 2, vediamo un esempio di come un'insegnante definisce se stessa e la sua condizione “privilegiata” attraverso il confronto (e il contrasto) con i suoi studenti. Inoltre, abbiamo recuperato un intenso dialogo tra le sue posizioni interne, come insegnante (“questi sono i miei orari di lavoro”) e come persona (“io mi sento infiltrata, colpevole”) e il posizionamento esteriore dei genitori degli studenti (“devono pranzare più tardi a causa mia”). Questo dialogo interno ha influenzato concretamente la sua posizione professionale, cosicché ha cambiato l'orario del test.

Come mostrato in questo estratto, sia lo spazio che il tempo si sovrappongono e costituiscono campi in cui si percepisce il bisogno di fare una chiara distinzione tra il privato e il professionista.

Allo stesso modo, altri insegnanti ci hanno provato il più possibile a riprodurre l'orario scolastico e, di conseguenza, non hanno avuto la possibilità di sperimentare la cosiddetta “libertà del tempo” che sembra essere un tratto distintivo dello smart-working.

Gli insegnanti dovevano dedicare il loro tempo a riunioni online in tempo reale con gli studenti. Inoltre, non solo dovevano progettare lezioni come al solito, ma dovevano anche imparare a progettare e ridisegnare la loro didattica e percorsi di apprendimento secondo i nuovi vincoli. Pertanto, la maggior parte degli insegnanti ha sperimentato una percezione di “Dilatazione del tempo”, come espresso nel seguente estratto.

Estratto n. 3

“L'orario di lavoro è due o tre volte superiore rispetto al solito. Quando lavoriamo da scuola, abbiamo un diverso tempismo. La campana suona alle 13:15. Poi pranziamo, ci riposiamo e poi torniamo al lavoro. Adesso, il tempo sembra dilatarsi. Non c'è suono della campanella, non c'è un orario fisso. Hai l'intera giornata a disposizione visto che lavori da casa. Quindi,

puoi gestirlo meglio. Personalmente, ho lavorato molto più del solito. Non ho prestato attenzione all'ora, ho risposto ai messaggi alle 15:00 o anche più tardi la sera.

Ho lavorato molto di più per adattarmi alla nuova realtà. Non era un peso; era una necessità”.

(Scuola secondaria superiore, Scienze umanistiche, 20 anni di esperienza, Sud Italia)

In questo estratto, l'insegnante descrive come il confine tra posizioni personali e professionali è cambiato durante la crisi, confrontando la sua attuale posizione interna con la sua posizione passata. Se in passato il "suono della campanella" l'ha aiutata a dividere la dimensione personale da quella professionale, ora "no" fai attenzione al tempo”, se serve. Anche se l'insegnante ha dichiarato che una migliore gestione del tempo era possibile, questo estratto è un esempio significativo di come gli insegnanti non abbiano sperimentato molta flessibilità e libertà di tempo. Questa limitazione era probabilmente dovuta alla complessa rete di relazioni che caratterizza il sistema scolastico. Gli orari dovevano essere negoziati con diversi attori: altri colleghi, studenti e famiglie. Inoltre, anche all'interno di una serie di differenze, le strategie adottate dai dirigenti scolastici garantivano agli insegnanti un certo grado di autonomia nell'organizzazione del loro lavoro. I comportamenti dei Dirigenti scolastici nei confronti dell'autonomia degli insegnanti variavano. È interessante apprendere come in alcuni casi i presidi possano in qualche misura sovvertire il loro ruolo e intervenire per proteggere gli insegnanti dall'invadenza ininterrotta dei contatti.

Estratto n. 4

“Il tempo di lavoro era praticamente 24 ore su 24. Contatto continuo con i colleghi, con i genitori ... alla fine il preside è intervenuto dicendo: “per favore non scrivete e-mail di domenica”, cosa che si è verificata comunque. Ha anche scritto una nota ufficiale chiedendo a genitori, studenti e insegnanti di non scrivere e-mail Sabato pomeriggio e domenica ...

Di sicuro, essendo a casa, sei continuamente tentato di dire "beh ...lo faccio: ho 10 minuti per segnare o preparare la lezione ”. La distanza ha invaso moltissimo lo spazio privato ”.

(Scuola secondaria inferiore, Scienze umanistiche, 20 anni di esperienza, Nord Italia)

Allo stesso modo, altri insegnanti hanno segnalato in qualsiasi momento un sovraccarico di comunicazioni da parte dei genitori. L'insegnante nell'Estratto 4 si sente supportata dalla sensibilità del suo preside e dal suo tentativo di stabilire confini chiari, limitando i tempi in cui i messaggi possono essere inviati. Di solito, la comunicazione tra gli attori della scuola vengono promossi e ora la nota ufficiale citata dal docente evidenzia il paradosso della situazione, quando invece è richiesta una nota ufficiale per frenare la quantità di messaggi. Inoltre, l'invasione del tempo personale è ulteriormente sottolineata quando questa insegnante ammette le sue difficoltà nel contenere se stessa dal lavorare sui compiti scolastici in ogni momento. L'estratto 4 evidenzia una riconfigurazione delle

relazioni dialogiche tra diverse posizioni esterne, che hanno svolto ruoli emergenti durante la chiusura della scuola: il dirigente scolastico come posizionamento “di supporto” e i genitori da ruolo periferico a un ruolo centrale nella comunità scolastica, segnata dalla loro presenza in crescita nelle comunicazioni della rete scolastica.

Una delle insegnanti (Estratto 5), ha iniziato a riflettere sulla possibilità di ripensare alla sua libertà di tempo e spazio quando le scuole riapriranno e lei tornerà a scuola.

Estratto n. 5

“Vorrei fare almeno una video-lezione a settimana. Non riesco a capire perché devo svolgere le lezioni dalle 8:00 alle 14:00. Potrei rimanere a scuola dalle 8:00 alle 13:00 e fornire l'ultima ora di insegnamento nel pomeriggio, dopo pranzo, da casa inviando una video-lezione.

Il nostro programma scolastico attuale è folle, sia per insegnanti che per studenti ”.

(Scuola secondaria inferiore, Matematica, 25 anni di esperienza, Nord Italia)

La posizione interna come insegnante è fondamentale; questo insegnante qualifica l'orario scolastico come folle.

Ad ogni modo, sta già proiettando la sua posizione in futuro e sta cercando di trarre vantaggio da alcune attività (video-lezioni) implementate durante lo smart-working proponendo un mix di didattica in presenza e videolezioni trasmesse da casa. Ironia della sorte, mentre sembrano i modelli di lavoro degli insegnanti essere diventati pericolosamente invadenti rispetto alla vita privata, il “tempo di contatto” con gli studenti ne risente di un preoccupante rimpicciolimento, come osserva un esperto insegnante di scuola elementare.

Estratto n. 6

“C'è un'enorme carenza di tempo ... tre sessioni online in una settimana sono davvero poche. Sono solo 6 ore contro le 40 ore che avevamo di persona. Cerchiamo di renderlo il più intenso possibile, ma non saremo mai in grado di colmare il vuoto. Dobbiamo tagliare molte proposte che eravamo soliti offrire, dobbiamo attenerci agli elementi essenziali se vogliamo assicurarci che i nostri figli possano raggiungere almeno il livello atteso più basso.

Nel frattempo non possiamo prenderci cura dei singoli studenti in così poco tempo, e gli studenti non socializzare.”

(Primaria, Istruzione generale, 30 anni di esperienza, Nord Italia)

L'estensione incontrollata dell'orario di lavoro e la parallela scarsità di tempo da trascorrere con gli studenti sembrano essere sbilanciati. Questo rispecchia la difficoltà che gli insegnanti stanno incontrando nel mantenere anche un sano equilibrio tra posizioni interne (come persona e come insegnante) e posizioni esterne (cura del studenti). In questo caso l'insegnante, nonostante il suo impegno, sembra stupita di fronte alla necessità di doverlo restringere all'“essenziale”, rinunciando alla complessità delle attività didattiche a cui è abituata.

Come scopriamo in altre parti della sua intervista, lei fa del suo meglio con le tecnologie ed è ansiosa di farlo cogliere in ogni occasione per migliorare l'intera gestione, comunque la novità della situazione la fa sentire persa. La gestione del tempo era probabilmente complicata dalla necessità di bilanciare il tempo dedicato al lavoro, al miglioramento personale e all'apprendimento professionale. L'apprendimento ha richiesto più tempo del solito perché gli insegnanti percepivano il divario di competenze digitali quando hanno cercato di districarsi tra i vari strumenti digitali disponibili.

Estratto n.7

“È stato molto disorientante ... affrontare tutti questi problemi con il software. Tuttavia, nella nostra scuola abbiamo creato un corso di formazione sulle TIC in una settimana. E non era superficiale, ma molto dettagliato. Alcuni colleghi hanno mostrato talenti che non immaginavano nemmeno potessero esistere. C'è stato anche molto supporto.

L'altro giorno stavo quasi per piangere: non sapevo come contrassegnare i compiti dei miei studenti in PDF. Ero disperata e alle 23:00 ho inviato un messaggio SOS a un collega.

Lei rispose! Alle 23:00! Era molto paziente e disponibile, e passo dopo passo mi ha portato dentro. L'ho trovato incredibile. Lo avrei fatto? Non lo so ... ero esausta, io non sono sicura che sarei stata disponibile in quel momento, in quel modo.

(Scuola secondaria superiore, Scienze umanistiche, 30 anni di esperienza, Sud Italia)

Qui vediamo un'insegnante di scuola secondaria superiore che affronta la disperazione della sua mancanza di competenza quando di fronte all'impossibilità di portare a termine un compito importante. Vediamo le posizioni interne messe in discussione da quelli esterni. Ammette sinceramente quanto fosse inconsapevole dei suoi limiti e come, allo stesso tempo, era pronta ad accettare e ad apprezzare il supporto. È stata conquistata dalla generosità del suo collega e si chiede fino a che punto potrebbe appropriarsi di una tale posizione esterna (quella assunta dal collega).

Prove come questa ci hanno fornito preziose informazioni sulle posizioni interne di diversi insegnanti, che possono considerare di focalizzare meglio e di includere nuovamente nel loro scenario di identità; per esempio come un insegnante che cerca e accetta un aiuto generoso.

Considerazioni come queste possono ispirare come pianificare di più efficaci iniziative di sviluppo professionale in materia di tecnologie.

In alcuni casi, gli insegnanti si sono sentiti lasciati soli con i loro studenti nel tentativo di gestire la complessità della pandemia. In particolare, è stato necessario un aiuto per comprendere potenzialità e limiti degli strumenti digitali utilizzati per riconfigurare le strategie didattiche e per far fronte al background emotivo generato soprattutto in quegli studenti situati nelle regioni più colpite da

COVID-19. È difficile offrire supporto quando i vincoli strutturali non consentono di pianificare le attività e condividere il know-how. A questo punto abbiamo rilevato un'interconnessione tra posizioni interne e posizioni materiali esterne. Un'insegnante responsabile della strategia digitale nella sua scuola, riferisce le difficoltà che ha dovuto affrontare nell'offrire il suo know-how digitale per supportare i colleghi.

Estratto n. 8

"Per la mia tesi di laurea magistrale ho svolto un lavoro sul racconto digitale. Da quell'esperienza, io ho sviluppato abilità per utilizzare le tecnologie nell'istruzione.

Tuttavia, quando sono entrato in classe mi sono reso conto che lì non c'erano strumenti né risorse che mi permettessero di mettere in pratica queste abilità. Anche se avessi voluto farlo, non l'ho fatto perché non ne avevo questa opportunità. Durante questa emergenza, avevo gli strumenti per realizzare le mie idee perché lavoravo casa e ho utilizzato le mie risorse.

Spero davvero che questa situazione aumenti la consapevolezza sulle tecnologie e spero che avremo più risorse per utilizzare le tecnologie nelle scuole ”.

(Primaria, istruzione generale, 10 anni di esperienza, Nord Italia)

Anche in questo caso le posizioni esterne connesse alle condizioni materiali stanno influenzando le posizioni interne, in particolare sulla capacità di mettere in pratica le competenze acquisite durante la formazione. Tecnologia nell'ambito delle posizioni esterne consentono agli insegnanti di affrontare al meglio le attuali sfide della conoscenza.

Tuttavia, abbiamo scoperto che anche gli insegnanti con un atteggiamento positivo nei confronti delle tecnologie digitali erano, in questo caso, spesso incapaci di sfruttare le proprie competenze di fronte a cedimenti strutturali.

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

In questo capitolo abbiamo intrapreso un'analisi iniziale di 59 video-interviste degli insegnanti per capire se e fino a che punto gli insegnanti possono essere considerati “lavoratori intelligenti”.

Dopo aver individuato le dimensioni principali dello smart-worker - libertà di spazio e tempo, autonomia e auto-miglioramento - abbiamo analizzato i dati contro queste dimensioni.

Il quadro concettuale che abbiamo utilizzato per esplorare il ruolo emergente degli insegnanti come smart-teachers era la teoria dell'“identità professionale dell'insegnante” e le interviste sono state analizzate attraverso la lente analitica della Teoria del Sé Dialogico, che ci ha permesso di differenziare e successivamente interconnettere docenti di posizioni interne ed esterne attivate per affrontare le sfide della “didattica smart working”.

I nostri dati hanno mostrato che le routine e le pratiche emergenti degli insegnanti come smart-teachers possono essere profonde e intese solo all'interno della loro complessa rete di posizioni interne ed esterne che "dialogano" all'interno del sé professionale degli insegnanti.

Vengono presi in considerazione il tempo, lo spazio, il miglioramento personale e l'autonomia gli aspetti salienti dello smart-working (Moore, 2017). Il nostro studio lo suggerisce nelle prestazioni dell'insegnamento a distanza, queste dimensioni seguono schemi specifici, a causa delle sfide implicite nella traduzione nella cornice virtuale del rapporto insegnante-studente che resta estremamente attuale, ancora ricco di aspettative, emozioni e imprevisti.

Di seguito, descriveremo come le quattro dimensioni proposte da Moore sono apparse nelle nostre interviste. Inoltre, abbiamo trovato una quinta dimensione: quella relazionale- cruciale per contestualizzare le pratiche degli insegnanti nello smart working.

LIBERTA' DI TEMPO

Nel nostro campione, abbiamo visto che gli insegnanti non avevano molte opportunità di sperimentare la libertà di tempo. Ciò è dovuto a diversi fattori.

In primo luogo, nei contesti scolastici è necessario negoziare gli orari con attori diversi; come altri colleghi, studenti e famiglie. Per questo motivo, alcuni insegnanti hanno provato a riprodurre il più possibile l'orario scolastico, con un basso livello di flessibilità.

In secondo luogo, dagli insegnanti ci si aspettava che dedicassero una certa quantità di tempo a riunioni online sincrone.

In terzo luogo, gli insegnanti non dovevano solo progettare le lezioni come al solito, ma dovevano anche imparare a ridisegnare il loro apprendimento educativo con percorsi che cercavano di adattare il ritmo delle loro lezioni abituali, basato sulla presenza fisica, al loro insegnamento online, dove la minore durata dell'attenzione richiedeva una riduzione del tempo.

Di conseguenza, la maggior parte degli insegnanti ha sperimentato una percezione di "dilatazione del tempo", poiché in realtà dovevano dedicare più tempo alla pianificazione, perché più densa è la lezione, più lunga è la pianificazione. L'interconnessione tra posizioni interne ed esterne ha condotto verso una "dilatazione del tempo" basata sul bisogno/desiderio di rendersi disponibili non solo per i loro studenti ma anche per colleghi e genitori, in qualsiasi momento.

Abbiamo anche osservato alcuni insegnanti che stanno già riflettendo sul futuro, considerando la possibilità di organizzare il proprio tempo in modo più flessibile.

Un buon esempio è stato il caso di un insegnante che ha iniziato a riflettere su come trarre vantaggio da alcune attività, proponendo un mix di didattica in presenza e video-lezioni trasmesse da casa. Sarebbe necessaria una riflessione su come aiutare gli insegnanti a gestire meglio il loro tempo nel prossimo futuro.

LIBERTA' DI SPAZIO

Uno degli argomenti più comuni menzionati dagli insegnanti era lo spazio. La nuvola prodotta da Nuvolar mostra come spesso parole come casa e piattaforma - che ovviamente si riferiscono a luoghi coinvolti nell'insegnamento vengano menzionati più volte dai nostri intervistati.

A causa delle restrizioni del blocco, tutti dovevano connettersi da casa, limitando parzialmente la libertà di lavorare da qualsiasi luogo. Trovare uno spazio adatto da cui svolgere le loro lezioni online era un'importante preoccupazione espressa dagli insegnanti. È interessante notare la significativa attenzione per gli sfondi che incorniciano la presenza virtuale dell'insegnante. È chiaro che la scelta

accurata di sfondi, le immagini e gli oggetti che appaiono dietro l'insegnante fanno parte della pianificazione della lezione.

Il DST considera la materialità come parte delle posizioni esterne; quindi, vediamo una chiara focalizzazione non solo sugli strumenti utilizzati per insegnare ma anche sugli arredi e sugli elementi che compongono lo scenario visibile online. Il luogo e i suoi manufatti acquisiscono un significato simbolico, diventando così attori non umani (Barzanò et al, 2020). Tuttavia, lavorare da casa non era un luogo sempre adatto per diversi motivi. Gli insegnanti e gli studenti hanno sperimentato limitazioni infrastrutturali legate alla loro connessione Internet. In secondo luogo, mentre la maggior parte degli insegnanti è riuscita a strutturare i loro spazi di lavoro, alcuni studenti non hanno avuto lo stesso privilegio.

Alcuni insegnanti hanno espresso la necessità di segnare il confine tra compiti educativi e vita privata, ovvero a distinguere lo spazio "scuola" dallo spazio "personale". Tuttavia, gli insegnanti si sono resi conto che alcuni studenti non potevano godere di una stanza nella loro casa che potesse farli sentire a scuola. Da queste testimonianze è risultato evidente come siano rilevanti questi aspetti, che non possano essere concepiti in termini di libertà ma piuttosto come arricchimento dell'interazione tra posizioni interne ed esterne.

AUTO-MIGLIORAMENTO

Per gli insegnanti di smart working, il miglioramento personale significava colmare il divario di competenze digitali e TIC. Per quanto riguarda le loro competenze digitali, i nostri insegnanti sono stati aperti nell'ammettere le loro debolezze e sembravano preoccupati per la difficoltà nello svolgere attività essenziali online. Allo stesso tempo, loro erano orgogliosi di mostrare le proprie strategie per trovare supporto e migliorare le proprie capacità tecniche.

Molti insegnanti si sono affidati a colleghi più esperti per superare le proprie paure. In diversi contesti, il senso di comunità è stato rafforzato. Tuttavia, in alcuni casi, la fiducia degli insegnanti nella propria autoefficacia è stata minacciata poiché si sentivano impotenti nell'affrontare le emergenze.

Infine, abbiamo notato che parlando del futuro, molti insegnanti hanno menzionato la loro intenzione di utilizzare le competenze apprese durante questo periodo non solo per migliorare l'insegnamento, ma anche per ripensare le proprie strategie di gestione della classe.

Per quanto riguarda questa dimensione, le posizioni esterne a cui si riferiscono i docenti sono principalmente colleghi che grazie alla loro disponibilità e ai loro interventi hanno rafforzato il senso di comunità. Una condizione che potrebbe essere considerata estremamente interna come l'auto-miglioramento, risulta essere fortemente basato su posizioni esterne. Inoltre, abbiamo ritrovato la proiezione temporale nel futuro che sicuramente arricchisce il panorama mentale degli insegnanti.

AUTONOMIA

L'autonomia è spesso percepita come una concessione dei dirigenti scolastici. Pertanto, alcuni insegnanti hanno potuto sperimentare diversi gradi di autonomia nell'organizzazione del proprio lavoro. Tuttavia, questa libertà era duplice. Da un lato, ha permesso agli insegnanti di scegliere lo stile di insegnamento che ritenevano più appropriato; d'altra parte, ha causato un senso di urgenza che ha trasformato il "fardello", per adattarsi a nuova realtà, in un "bisogno" ineludibile (vedi Estratto 3). Gli insegnanti con competenze digitali deboli dovevano fare affidamento sui loro colleghi più esperti. Solo una volta raggiunto il livello base di competenza per svolgere l'insegnamento online, hanno iniziato ad agire in modo più autonomo. Quando gli insegnanti hanno cominciato ad acquisire fiducia

nell'uso degli strumenti digitali, hanno mostrato quanto si sentissero a proprio agio e hanno apprezzato il lavoro autonomo fatto a casa, dove avevano strutture migliori che a scuola.

Ancora una volta, una dimensione riconducibile a posizioni interne - come l'autonomia - è ora fortemente influenzata non solo dalle esperienze e dai sentimenti precedenti competenti ma anche da posizioni esterne, in primis i presidi e gli strumenti a disposizione.

DIMENSIONE RELAZIONALE

Questa è la dimensione extra che abbiamo aggiunto come parte integrante del lavoro intelligente dei nostri insegnanti. Per questa dimensione, le posizioni esterna e interna sembrano essere fortemente interconnesse. In effetti, l'opportunità di entrare negli spazi privati dell'altro in alcuni casi ha migliorato l'empatia e la conoscenza reciproca.

La cura riservata al set visibile dal video rivela quanto fosse importante per gli insegnanti dare segni concreti di attenzione ai loro studenti. Ulteriori questioni importanti riguardano l'atmosfera scolastica. Gli insegnanti hanno sottolineato come una cultura scolastica aperta e solidale, che tenda a valorizzare le opportunità di apprendimento informale e le iniziative personali - per esempio: promuovere relazioni uno-a-uno o fornire supporto per bisogni improvvisi (helpdesk efficaci) – possa svolgere un ruolo importante nel migliorare le loro prestazioni. Ciò significa che sono consapevoli della qualità delle relazioni che intrattengono e dipendono dalla cultura scolastica.

I docenti hanno anche riferito come l'appartenenza alla comunità di apprendimento professionale (PLC) di Rete Dialogues, dove hanno potuto sperimentare una duratura cultura della condivisione, ha fatto una differenza importante.

In primo luogo, ha permesso loro di praticare modelli relazionali che si sono rivelati particolarmente utili nel contesto di emergenza. In secondo luogo, ha permesso di progettare e realizzare attività di formazione su misura per le loro esigenze, interagire con rinomati esperti con cui avevano già familiarità e intraprendere azioni di ricerca per capire meglio cosa stava succedendo. Il PLC entra nello scenario di identità come ulteriore posizione esterna. Le prove raccolte attraverso il progetto “Oversight Points” ci hanno portato ad attraversare alcuni dei paesaggi dell'incertezza endemica.

Le voci dei nostri insegnanti suggeriscono la necessità di capire come andare oltre una scuola pre-attiva e pre-pianificata, verso una più collettiva e un modello cooperativo di apprendimento (Goodson & Schostak, 2020).

Infine, un aspetto importante del modo in cui gli insegnanti hanno impiegato il lavoro intelligente è l'uso e la percezione degli strumenti digitali. Troppo spesso, c'è stata una mancanza di supporto e sensibilità efficaci con rispetto alle loro implicazioni sociali e psicologiche.

L'introduzione di tecnologie educative è una priorità di lunga data dell'agenda politica europea.

Il piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 recentemente pubblicato dalla Commissione Europea, chiede due aspetti correlati all'educazione digitale, considerata come priorità. In primo luogo, l'intenzione di sostenere la più ampia diffusione possibile delle tecnologie digitali (app, piattaforme, software) per migliorare ed estendere l'istruzione e la formazione. Online, a distanza e il blended learning sono esempi specifici di come la tecnologia può essere utilizzata per supportare il processo di insegnamento e apprendimento. La nostra ricerca ha squarciato il velo su molti problemi alla base della preparazione delle scuole per l'uso di tecnologie che vanno dall'alfabetizzazione digitale degli insegnanti alla disponibilità di infrastrutture TIC e scarso impiego di strumenti e risorse digitali nell'insegnamento. Le prove fornite dai nostri insegnanti intervistati ci permette di esplorare i dettagli e i paradossi intrinseci di questi problemi. La seconda priorità individuata dal piano della

Commissione Europea, riguarda la necessità di attrezzare un numero crescente di studenti con competenze digitali (conoscenze, abilità e attitudini) per vivere, lavorare, imparare e prosperare un mondo sempre più popolato dalle tecnologie digitali. I nostri dati suggeriscono che queste azioni devono essere accompagnate da un'adeguata cultura tecnologica che deve ancora essere implementata.

INDICAZIONI PER RICERCHE FUTURE

I dati raccolti attraverso le video-interviste sono molto ricchi perché i docenti che hanno composto il nostro campione erano desiderosi di narrare le loro esperienze. Questa ricchezza non è stata sfruttata appieno in questo capitolo, ma noi credo che questo studio esplorativo fornirà alcuni suggerimenti per ulteriori sviluppi in entrambi i campi di ricerca e definizione delle politiche.

Abbiamo individuato alcuni percorsi per potenziare ulteriori ricerche:

- un'analisi diacronica più approfondita di come gli insegnanti abbiano visto i cambiamenti durante il primo blocco e come questi potrebbero far luce sulle prospettive che influenzano la loro identità professionale;
- uno sguardo più da vicino alle reazioni degli studenti, in relazione alle reazioni degli insegnanti. Molti insegnanti hanno osservato come tradizionalmente gli studenti con risultati migliori hanno lottato durante la didattica a distanza come hanno lottato prima della pandemia. Questo apre la strada a molte domande di ricerca sui bisogni di apprendimento e su come le strategie scolastiche dovrebbero affrontarli consentendo diverse modalità di coinvolgimento e partecipazione.
- la rilevanza del sostegno reciproco degli insegnanti. Abbiamo scoperto che molti insegnanti sono stati in grado di superare le loro paure e lotte con gli strumenti ICT sulla base del supporto ricevuto dai loro colleghi.

Sono necessarie nuove strategie di supporto per mettere gli insegnanti più a loro agio nel loro rapporto con tecnologie e promuovere nuovi mezzi di insegnamento. Come possono essere messe in atto queste strategie e sotto quali condizioni sono ancora questioni da chiarire.

Dal punto di vista della definizione delle politiche, il nostro studio evidenzia l'importanza di:

- creare nuovi modelli di sviluppo professionale, valorizzando le osservazioni e la consapevolezza dei processi, scambio tra pari e approcci partecipativi, come la ricerca-azione;
- investire nel rafforzamento e ampliamento delle infrastrutture tecnologiche, con particolare attenzione al selezionare il software più appropriato per l'insegnamento a distanza;
- garantire che siano presenti strutture ben progettate per fornire un aiuto rapido al momento giusto, opportunità per gli insegnanti di apprendere sul lavoro;
- promuovere nuove culture della comunicazione visiva attraverso la pratica e la comprensione del suo meccanismo e funzionamento in contesti reali;
- lancio di iniziative che coinvolgano insegnanti e studenti nella creazione collaborativa della conoscenza attraverso eventi e oggetti - anche digitali - condivisibili.

RINGRAZIAMENTI

Vogliamo ringraziare tutti gli insegnanti che hanno partecipato a questo progetto, sia come intervistatori sia come intervistati.

Questa ricerca ha rappresentato per loro un'opportunità per riflettere su temi vicini alla loro quotidianità e alla loro vita professionale e siamo veramente grati per il loro impegno.

Vorremmo anche ringraziare l'azienda che ha fornito Nuvolar, che ci ha permesso di utilizzare il software gratuitamente. Avere questo strumento ci ha permesso di esplorare i dati in modalità che non sarebbero state possibile altrimenti. Ci auguriamo, in cambio, di aver fornito utili approfondimenti su come adattare il software ai contenuti educativi.

BIBLIOGRAFIA

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). *The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia*. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109. doi:10.29333/ejecs/388.
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourse. Negotiating Personal and Professional Spaces*. Lawrence Erlbaum Associates. doi:10.4324/9781410617286.
- Barzanò, G., Amenduni, F., Cutello, G., Lissoni, M., Pecorelli, C., Quarta, R., Raffio, L., Regazzini, C., Zacchilli, E., & Ligorio, M. B. (2020). *When the place matters: Moving the classroom into a museum to re-design a public space*. *Frontiers in Psychology*, 11, 943. doi:10.3389/fpsyg.2020.00943 PMID:32581905.
- Bednar, P. M., & Welch, C. (2019). *Socio-technical perspectives on smart working: Creating meaningful and sustainable systems*. *Information Systems Frontiers*, 1–18. doi:10.1007/10796-019-09921-1.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). *Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective*. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. doi:10.1016/S0742-051X(00)00023-8.
- Boorsma, B., & Mitchell, S. (2011). *Work-life innovation smart work—A paradigm shift transforming how, where, and when work gets done*. Cisco IBSG Point of View. Accessed December 5th 2020 at https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/ac79/docs/ps/Work-Life_Innovation_Smart_Work.pdf
- Breakwell, G. M., Hammond, S. M., & Fife-Schaw, C. (2000). *Research Methods in Psychology* (2nd ed.). Sage Publications.
- Brodie, K. (2013). *The power of professional learning communities*. *Education as Change*, 17(1), 5–18. doi:10.1080/16823206.2013.773929.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). *COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices*. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. doi:10.1080/02619768.2020.1821184.

- Cederström, C., & Spicer, A. (2015). *The wellness syndrome*. John Wiley & Sons.
- Davies, B., & Harré, R. (2001). *Positioning: the discursive production of selves*. In M. Wetherell, S. Taylor, & S. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice*. Sage.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). *Opportunities and challenges: Teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic*. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 1–10. doi:10.1080/02607476.2020.1799708.
- Ferritti, M. (2021). *First evidence from the web survey: Closed Schools - Open Classes*. Speech by INAPP Public Policy Innovation, at the Convocation of the Council Commission “Education Culture Youth Communication.”
- Franchini, R. (2020). *Una crisi da non sprecare. L’educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus* [A crisis not to be wasted. Digital education before, during and after Coronavirus]. RASSEGNA CNOS.
- Giovannella, C., Passarelli, M., & Persico, D. (2020). *The effects of the Covid-19 pandemic on Italian learning ecosystems: The school teachers’ Perspective at the steady state*. *Interact. Des. Archit.*, 45, 264–286.
- Goodson, I., & Schostak, J. (2020). *Curriculum and coronavirus: New approaches to curriculum in the age of uncertainty*. *Prospects*. PMID:33424039.
- Goodson, I. F. (2013). *Developing Narrative Theory, Developing Narrative Theory*. Routledge.
- Hamel, G. (2007). *The future of management*. Harvard Business School Press.
- Hermans, H. (2001). *The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning*. *Culture and Psychology*, 7(3), 323–366. doi:10.1177/1354067X0173005.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview* (Vol. 37). Sage. doi:10.4135/9781412986120
- Judd, J., Rember, B. A., Pellegrini, T., Ludlow, B., & Meisner, J. (2020). *“This is Not Teaching”: The Effects of COVID-19 on Teachers*. Accessed 05 February 2021. https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/
- Lake, A. (2013). *Smart flexibility: Moving smart and flexible working from theory to practice*. Routledge.
- Legrottaglie, S., & Ligorio, M. B. (2017). *The temporal dimension as a dialogical resource for teachers’ professional development and fulfillment*. *Teacher Development*, 21(1), 57–80. doi:10.1080/13664530.2016.1190783.
- McEwan, A. (2013). *Smart working: Creating the next wave*. Routledge.
- Mills, G. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.

Moore, P. (2017). *The quantified self in precarity: Work, technology and what counts*. Routledge. doi:10.4324/9781315561523

Moore, P. (2020). *Who is the "smart worker"? Who should she be?* *Global Labour Journal*, 11(2), 164–167. doi:10.15173/glj.v11i2.4313

OECD. (2019). *Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018, Teaching in Focus, No. 29*. OECD Publishing. doi:10.1787/fe6c9c0c-

Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2020). *Understanding What, How, and Why Teacher Educators Learn through Their Personal Examples of Learning*. *Education Beyond Crisis*, ●●, 249–276.

Silva, O., & Sousa, Á. (2020). *Perception of teachers and students about teaching and learning in the period of Covid-19 pandemic*. *Proceedings of ICERI2020 Conference*, 4832–4838.

Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook* (2nd ed.). Sage Publications.

Skinner, E. N., Hagood, M. C., & Provost, M. C. (2014). *Creating a New Literacies Coaching Ethos*. *Reading & Writing Quarterly*, 30(3), 215–232.

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). *Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic*. *International Journal of Educational Research Open*.

Zhang, Wang, Yang, & Wang. (2020). *Suspending Classes without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-10 Outbreak*. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(58), 1–6.

ENDNOTE

¹<https://www.indire.it/2020/12/10/online-il-report-integrativo-indire-sulle-pratiche-didattiche-durante-il-lockdown>