

Scuole chiuse, classi aperte

Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza

Monya Ferritti
INAPP

L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha determinato la sospensione delle attività didattiche in presenza che sono però proseguite nella modalità della didattica a distanza. Alla luce di questo nuovo scenario è stata realizzata una indagine esplorativa, attraverso un questionario online rivolto agli insegnanti, al fine di indagare l'effetto determinato dall'emergenza Covid-19 sulla nuova organizzazione e pianificazione lavorativa di insegnanti e docenti, far emergere le relative problematiche di tipo educativo e tecnologico e rilevare le soluzioni adottate.

The Covid-19 health emergency has led to the suspension of face-to-face teaching and its replacement with remote schooling methods. In light of this new scenario, an exploratory survey was carried out using an online questionnaire addressed to teachers operating at all school levels aimed at investigating the effect generated by the Covid-19 pandemic on the new organization and work plans of school staff, in order to identify the educational and technological problems encountered and to explore the solutions that have been adopted.

DOI: 10.1485/2532-8549-202003-5

Citazione

Ferritti M. (2020), Scuole chiuse, classi aperte. Il lavoro di insegnanti e docenti al tempo della didattica a distanza, *Sinapsi*, X, n.3, pp.64-76

Parole chiave

Emergenza sanitaria
Insegnanti
Scuola

Key words

Health emergency
Teachers
School

1. Premessa

L'emergenza sanitaria provocata dall'epidemia da Covid-19 ha determinato, in Italia e nel mondo, l'esigenza di contrastare il virus adottando misure di contenimento alla sua diffusione. Per la prima volta dal dopoguerra i sistemi educativi, in maniera generalizzata o localizzata, si sono fermati e milioni di bambini e ragazzi in ogni nazione hanno sospeso o interrotto la frequenza scolastica¹.

La disposizione di mantenere un congruo distanziamento sociale al fine di evitare gli assembramenti ha causato la sospensione delle attività didattiche in presenza nelle scuole e della frequenza alle attività di formazione superiore. Infatti, la scuola è stata fra le prime istituzioni interessate dai provvedimenti del Consiglio dei Ministri fin dal D.P.C.M. del 1° marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in*

¹ Il 1° aprile 2020 il monitoraggio di UNESCO indicava 193 Paesi interessati per oltre un miliardo e mezzo di studenti coinvolti (il 91,2% degli studenti totali). Il 13 settembre 2020 i Paesi interessati sono scesi a 51 per oltre 870 mila studenti coinvolti (49,8% del totale).

materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, limitato a sette regioni, e, successivamente, dal D.P.C.M. del 4 marzo 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*, applicabili all'intero territorio nazionale. Sebbene però le scuole e le università siano rimaste chiuse, l'attività didattica non si è mai fermata, catapultando il sistema dell'istruzione in una nuova realtà, con l'erogazione agli studenti di attività formative svolte a distanza (fino alla fine dell'anno scolastico 2019/2020), permettendo così la prosecuzione del dialogo educativo quotidiano tra insegnanti e studenti, pur rivoluzionato nei contenuti, metodi, strumenti e relazioni sociali.

La didattica a distanza² (DAD) è la soluzione messa a punto dai sistemi di istruzione per garantire il diritto allo studio in un contesto di emergenza sanitaria che ha condotto l'intero sistema scolastico e universitario nazionale verso una nuova dimensione pedagogica³ e una nuova sfida educativa. L'accelerazione degli eventi pandemici non ha permesso di formare adeguatamente il corpo docente alle opportunità e novità tecnologiche offerte dai nuovi ambienti di apprendimento creati dalla didattica a distanza, per cui la didattica online è stata utilizzata in molti casi come un surrogato della didattica in presenza, trasportando le stesse modalità di insegnamento dalle aule al virtuale, senza i necessari adeguamenti metodologici (Lucisano 2020)⁴.

Nel momento in cui il lavoro degli insegnanti si è spostato online ha risentito del divario digitale e culturale degli studenti, a causa della mancanza di uniformità nella diffusione e nella gestione dei processi tecnologici nella popolazione (Leto *et al.* 2016). Di conseguenza per molti studenti, soprattutto quelli con un retroterra familiare meno articolato, il passaggio alla didattica online è stato difficoltoso se non, in alcuni casi, proibitivo. L'Istat (2019) ha messo in evidenza che circa un quarto delle famiglie italiane non ha accesso a una connessione a banda larga, con ampie differenze fra le regioni e uno svantaggio per il Mezzogiorno, e che un terzo non ha un computer o un tablet in casa, mentre il 47,2% ne ha appena uno. Oltretutto, il 56,4% delle famiglie che non ha accesso a Internet da casa indica come principale motivo la "mancanza di capacità". Inoltre, la giovane età e l'uso quotidiano delle nuove tecnologie non è direttamente correlato alla capacità di completare operazioni elementari con il computer (ICILS 2020). Infine, secondo alcune ricerche che in altri Paesi hanno messo a confronto i percorsi di studio in presenza e online (Bettinger e Loeb 2017), questi ultimi determinano un maggior rischio di abbandono e una minore performance negli apprendimenti tra gli studenti con svantaggio socioculturale.

In Italia l'uso generalizzato della didattica online ha confermato che le dimensioni socioeconomiche e culturali delle famiglie, così come la familiarità e la disponibilità degli strumenti tecnologici, ma anche il

2 L'utilizzo del termine 'didattica a distanza' è rilevato nella documentazione istituzionale fin dal decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 25 febbraio 2020, *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da Covid-19*, – e poi nel D.P.C.M. dell'8 marzo 2020 – in cui all'articolo 1, comma d) si cita che "i dirigenti scolastici delle scuole nelle quali l'attività didattica sia stata sospesa per l'emergenza sanitaria possono attivare, di concerto con gli organi collegiali competenti e per la durata della sospensione, modalità di didattica a distanza avuto anche riguardo alle specifiche esigenze degli studenti con disabilità". Tuttavia, il dibattito scientifico tiene conto delle differenze epistemologiche/semiotiche esistenti fra didattica a distanza e didattica online, poiché l'obiettivo di quest'ultima non è quello di raggiungere gli studenti distanti ma si riferisce a nuove modalità di insegnamento e apprendimento che innovano la didattica attraverso la predisposizione di nuovi ambienti di apprendimento centrati sullo studente (Ghislandi 2002).

3 Il MIUR ha diffuso il 17 marzo la nota prot. 388, *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza*, per rafforzare il compito sociale e formativo del 'fare scuola' anche se 'non a scuola' e chiarire che le attività della DAD devono prevedere la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e studenti, che "non si può esaurire in una mera assegnazione di compiti", ma presuppone un ripensamento delle strategie didattiche, rimodulando gli obiettivi formativi per dare vita a un ambiente di apprendimento online.

4 Lo studio mette in luce come nella situazione contingente di difficoltà i docenti abbiano preferito utilizzare modalità trasmissive più tradizionali in quanto da loro maggiormente padroneggiate, piuttosto che modalità interattive più innovative ma meno sperimentate.

numero dei componenti del nucleo familiare e le dimensioni dell'abitazione, sono fattori che determinano l'efficacia degli apprendimenti nella didattica a distanza (Censis 2020).

Alla luce dello scenario trasformato, utilizzando alcuni dati dell'indagine conoscitiva dell'Inapp 'Scuole Chiuse, Classi aperte', questo studio si pone l'obiettivo di indagare la reazione del sistema dell'istruzione all'emergenza Covid-19 e di esaminare la capacità dei docenti di adattarsi ai rapidi mutamenti in corso.

Questo focus è rilevante per due motivi: l'Italia ha il corpo docente con la maggior presenza di over 50 fra i Paesi OCSE (OECD 2019) – il 59% degli insegnanti, dalla scuola primaria alla secondaria di II grado, ha più di 50 anni – e, contemporaneamente, quello con la percentuale più bassa di insegnanti di età compresa fra i 25 e i 34 anni (0,5%). Inoltre, la didattica a distanza, che si è protratta anche nel corso dell'attuale anno scolastico, ha fatto da detonatore di criticità strutturali della scuola italiana legate al presunto ritardo nella digitalizzazione del sistema scolastico, relativamente al rafforzamento delle competenze degli insegnanti e al potenziamento delle infrastrutture digitali nelle classi.

2. Il quadro normativo

Sono stati numerosi i provvedimenti, le circolari, le note e i decreti adottati dal Governo e dal Ministero dell'Istruzione per fronteggiare l'emergenza nel sistema dell'istruzione, sostenendo e incoraggiando dirigenti scolastici e docenti nel transito alla didattica a distanza. La nota prot. 279 dell'8 marzo, *Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 8 marzo 2020. Istruzioni operative*, puntualizza la necessità dell'attivazione nelle scuole della didattica a distanza per tutelare il diritto all'istruzione, costituzionalmente garantito⁵, e incoraggia le iniziative delle scuole che favoriscono la continuità dell'azione didattica, raccomandando anche le "più semplici forme di contatto",

piuttosto che la trasmissione di materiali o richiesta di compiti e la programmazione delle attività per evitare le possibili sovrapposizioni tra le diverse discipline. Inoltre, la nota pone un chiarimento sulla valutazione degli apprendimenti che possono essere facilitati dalle diverse piattaforme utilizzate che offrono opportunità di verifica e ricorda che la normativa vigente (DPR n. 122/2009, D. Lgs n. 62/2017) "lascia la dimensione docimologica ai docenti, senza istruire particolari protocolli che sono più fonte di tradizione che normativa".

Successivamente, la nota prot. 388 del 17 marzo (cit. nota 3) ha ribadito, a beneficio di docenti, famiglie e studenti, che la didattica a distanza deve:

- prevedere una interazione fra insegnanti e studenti, sincrona o asincrona, quindi non può limitarsi alla assegnazione di compiti o all'invio di materiali senza che sia prevista né una preparazione né una restituzione agli studenti;
- ricercare un equilibrio, a seconda dell'età degli studenti, tra attività didattiche e momenti di pausa;
- incoraggiare l'autonomia degli studenti e ridurre al massimo il carico di lavoro delle loro famiglie;
- proseguire il processo di inclusione degli alunni con disabilità;
- rispettare il Piano didattico personalizzato degli alunni con DSA o BES;
- favorire l'interazione tra i docenti per supportare e stimolare il lavoro dei docenti meno esperti.

A tal fine la nota esorta anche alla rimodulazione, da parte dei docenti, degli obiettivi formativi sulla base del nuovo scenario e coinvolgere nelle attività di coordinamento l'Animatore digitale e il Team digitale per il supporto alle attività collegate alla didattica a distanza. Inoltre è raccomandata l'attivazione di procedure per l'assegnazione di device in comodato d'uso agli studenti che ne necessitano per seguire le lezioni, come stabilito dal decreto del Ministro dell'Istru-

5 L'articolo 120, comma 5 del decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18 definisce le risorse da destinare alle istituzioni scolastiche per far fronte all'emergenza. In particolare, destina: 10 milioni di euro per consentire alle scuole di dotarsi di piattaforme e strumenti digitali utili all'apprendimento a distanza (o di potenziare quelli già in dotazione); 70 milioni di euro per mettere a disposizione device in comodato d'uso agli studenti meno abbienti; 5 milioni di euro per la formazione del personale scolastico sulle metodologie e tecniche per la didattica a distanza. Inoltre, è prevista una deroga per le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado nella sottoscrizione di contratti con assistenti tecnici informatici per il supporto nelle attività di didattica a distanza. Successivamente, il decreto del Ministro dell'Istruzione del 26 marzo n. 187 dispone il riparto delle risorse e degli assistenti tecnici.

zione n. 187. La nota, inoltre, interviene sul rapporto tra attività didattica a distanza e valutazione, come la precedente, raccomandando che questa sia costante ed esercitata secondo i principi di tempestività e trasparenza e soprattutto del “buon senso didattico” del docente che sceglierà le forme, le metodologie e gli strumenti della valutazione in itinere degli apprendimenti.

La valutazione finale degli apprendimenti, invece, è stata oggetto del decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito con modificazioni dalla legge 6 giugno 2020, n. 41, che disciplina gli esami di Stato conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, la valutazione finale degli alunni, la conclusione dell'anno scolastico in corso e l'avvio del 2020/2021⁶.

Il decreto-legge 16 maggio 2020, n. 33, *Ulteriori misure urgenti per fronteggiare l'emergenza epidemiologica da Covid-19*, dispone la sospensione delle attività didattiche in presenza fino al 31 luglio 2020, dunque di fatto l'anno scolastico 2019/2020 si è concluso senza un rientro nelle aule.

3. Tecnologia a scuola: il contesto progresso

L'avvio emergenziale della didattica a distanza è avvenuto a valle di un processo di trasformazione culturale e tecnologico che ha interessato la scuola e che vede nel Piano nazionale scuola digitale (PNSD), uno dei pilastri de *La buona scuola* (L. n. 107/2015), l'espressione del “disegno organico di innovazione delle scuole italiane” in termini di rafforzamento delle competenze digitali dei docenti, di implementazione di processi e metodologie di educazione digitale. Tra gli obiettivi del PNSD si evidenziano: il contrasto alle carenze strutturali e infrastrutturali in termini di accesso digitale delle strutture scolastiche attraverso la fornitura a tutte le scuole di connessioni evolute (fibra o banda larga) e il conseguente cablaggio interno (Lan/W-LAN); la riduzione del deficit formativo dei docenti quale barriera a un utilizzo diffuso di risorse e ambienti digitali. In prospettiva, l'abilitazione di nuovi paradigmi educativi,

le tecnologie digitali e le metodologie attive si configurano come agenti determinanti per favorire l'inclusione di tutti gli studenti. Si evidenzia, d'altra parte, che il PNSD non prevede interventi mirati rivolti agli studenti con un background più fragile e quindi a maggior rischio di subire gli effetti del digital divide (Gremigni 2019).

Tuttavia, ancora non si è davvero compiuta la trasformazione sistemica, strutturale e di prospettiva della didattica online in cui si modificano radicalmente i processi pedagogici di insegnamento e apprendimento e spesso sono proprio gli insegnanti la principale barriera e il fattore di maggiore resistenza al cambiamento (Biondi 2007). Diversi studi, infatti, rivelano che l'elemento determinante per rendere efficace l'implementazione e l'utilizzo delle tecnologie digitali nei contesti educativi è l'interazione positiva fra la propensione dei docenti al cambiamento, la loro conoscenza delle tecnologie digitali e la consapevolezza che la scuola sia una organizzazione che apprende (Avidov-Ungar ed Eshet-Alkarakay 2011). Tra le principali barriere che, invece, scoraggiano l'uso delle tecnologie nella didattica si sottolineano: la diffidenza degli insegnanti nelle nuove tecnologie, la mancanza di formazione adeguata (Buabeng-Andoh 2012), la sfiducia nelle proprie capacità, la difficoltà a uscire da schemi educativi più tradizionali e rigidi (Murdaca *et al.* 2017), l'assenza di referenti sulle ICT nelle scuole (Pandolfini 2016), l'eccessiva burocratizzazione nell'implementazione dell'innovazione tecnologica nelle scuole (Pitzalis *et al.* 2016). Importante, inoltre, per favorire l'utilizzo della tecnologia in classe per facilitare l'apprendimento degli allievi, è il supporto fornito agli insegnanti per implementare la nuova didattica (Blackwell *et al.* 2014). A livello di sistema, possono costituire ostacoli all'accesso limitato delle tecnologie l'assenza o l'obsolescenza di infrastrutture e/o hardware/software, la presenza di un sistema educativo e di valutazione tradizionale e non flessibile (Buabeng-Andoh 2012; Pandolfini 2016).

6. In sintesi, con le ordinanze ministeriali n. 9 del 16 maggio, Ordinanza concernente gli esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020, n. 10 del 16 maggio, Ordinanza concernente gli esami di Stato nel primo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020 e, infine, n. 11 del 16 maggio, Ordinanza concernente la valutazione finale degli alunni per l'anno scolastico 2019/2020 e prime disposizioni per il recupero degli apprendimenti, il Ministero ha deciso che l'esame di Stato del primo ciclo consisterà nella presentazione dello studente da remoto di un elaborato finale concordato con gli insegnanti, mentre nell'esame di Stato del secondo ciclo è stata prevista la sola prova orale in presenza.

Nel mondo l'incremento dell'infrastrutturazione digitale delle scuole è divenuta una delle priorità delle agende politiche nazionali ed ha subito una ulteriore pressione dovuta al massiccio investimento che i colossi tecnologici stanno realizzando nei settori dell'istruzione e della formazione per ridisegnare ambienti e pratiche di apprendimento (Selwyn 2013). Anche in Italia le realtà scolastiche spesso hanno a disposizione un surplus di infrastrutture e strumentazioni tecnologiche⁷ rispetto a quelle che realmente sono impiegate dagli insegnanti (Caliguri 2017), i quali spesso le utilizzano come strumento trasmissivo di proposte educative tradizionali, senza che sia avviata una trasformazione reale della propria azione didattica con gli studenti attraverso l'attivazione di nuovi ambienti di apprendimento (Nirchi 2016). Infatti, l'investimento nelle nuove tecnologie nelle scuole è il prerequisito di partenza ma non è sufficiente per garantire il loro utilizzo consapevole e funzionale da parte degli insegnanti (Murdaca *et al.* 2017). I dati Invalsi relativi al Questionario Insegnanti (2014-2017), inoltre, confermano che a fronte dell'aumento della dotazione delle ICT nelle scuole non è conseguito un analogo incremento del loro uso da parte del corpo docente (Gui e Gerosa 2019). Anche l'indagine internazionale dell'OECD sugli insegnanti, sui dirigenti scolastici e sull'ambiente di apprendimento nelle scuole (Teaching and Learning International Survey - TALIS) nel 2018 ha rilevato come il dato italiano sull'utilizzo delle ICT a scuola sia inferiore alla media dei Paesi OECD (47% vs 53%) e, molto importante, segnala che per gli insegnanti italiani, nei dodici mesi precedenti l'indagine, "l'uso delle ICT per l'insegnamento" è l'area di sviluppo professionale sulla quale dichiarano un fabbisogno formativo di grado elevato⁸ (17%, rispetto al 18% della media OECD) (OECD 2019).

Alla luce di quanto emerso, è quindi evidente che

la crisi pandemica ha velocizzato, in una situazione di urgenza, il processo di innovazione tecnologica che il sistema di istruzione aveva da tempo avviato ma senza la necessaria riprogettazione dei processi di apprendimento in relazione ai differenti ambienti utilizzati venendo meno l'integrazione dei dispositivi digitali nel processo stesso dell'apprendimento (Argentin *et al.* 2013).

4. L'indagine Inapp

In questo quadro, ulteriori informazioni possono venire dall'indagine dell'Inapp "Scuole chiuse, Classi aperte", qui presentata. Si tratta di una indagine con questionari online, ospitata sul sito dell'Istituto⁹ dal 21 maggio 2020 al 21 giugno 2020. Per raggiungere il maggior numero possibile di insegnanti e docenti, al fine di rendere più significative le informazioni acquisite, è stata adottata nella diffusione del questionario una metodologia multicanale, raggiungendo i rispondenti attraverso diversi canali social e non solo (facebook, twitter, linkedIn, WhatsApp ed e-mail).

L'indagine "Scuole chiuse, Classi aperte" esplora il processo di transizione del corpo docente da una modalità di lavoro tradizionale, frontale e sincrona in classe, a una modalità di lavoro online, caratterizzata da numerose difficoltà inaspettate e operata in forma emergenziale. Il focus dello studio non è tanto il sistema dell'istruzione, quanto la professione dell'insegnante/educatore, dal nido all'università, un target professionale tra i più colpiti dai mutamenti di contesto del periodo di emergenza e dotato di professionalità che hanno attraversato questo periodo di transizione come soggetti attivi, portatori di esperienze, fabbisogni, istanze.

L'indagine ha riguardato insegnanti e docenti delle scuole di ogni ordine e grado (asili nido, scuole dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado) e di università e corsi AFAM pubblici, priva-

7 Si è, quindi, preferito inserire nelle scuole la strumentazione tecnologica per inseguire l'innovazione piuttosto che usare l'innovazione per introdurre nuovi obiettivi didattici (Gui 2019).

8 Va puntualizzato che con decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107*, si è introdotta, nella formazione iniziale e per l'accesso alla professione di docente, l'acquisizione di 24 CFU quale requisito di accesso ai concorsi. Le metodologie e tecnologie didattiche sono tra le discipline sulle quali attivare percorsi formativi specifici.

9 Cfr. <https://bit.ly/2M1t1xw>.

ti e paritari, in servizio al momento della chiusura per lockdown.

Si tratta di un'indagine esplorativa di tipo descrittivo con domande chiuse e aperte, veicolato con un questionario via web. Il collettivo dei rispondenti, pertanto, è auto-selezionato e, per questo, non rappresentativo dell'intera popolazione oggetto di analisi.

Hanno risposto all'indagine 816 docenti, di questi 709 sono risultati idonei a proseguire nell'indagine perché in servizio nel momento della chiusura delle scuole/università in seguito all'emergenza Covid-19. I docenti che hanno concluso l'intero questionario, formando così il campione analitico, sono 548¹⁰.

È importante sottolineare il carattere sperimentale della web-survey, rappresentato da numerosi elementi distintivi: l'auto compilazione online del questionario, il controllo del processo delegato al software, la probabile presenza di un'elevata autoselezione del campione (soprattutto in base al digital divide). Questi elementi non consentono di attivare un processo inferenziale sul campione, né di renderlo rappresentativo del corpo docente italiano. Tuttavia, le informazioni raccolte permettono comunque di disporre di spunti e indicazioni utili per ulteriori riflessioni e approfondimenti.

Relativamente al profilo dei rispondenti, la fascia di età prevalente è quella compresa tra 45 e 64 anni (67,7%), a cui corrisponde anche un'elevata anzianità di servizio, il 40% dei rispondenti ha oltre 20 anni di servizio. Tuttavia, la survey ha registrato le risposte di docenti di tutte le fasce di età e servizio e residenti in tutte le regioni italiane (con l'eccezione di Umbria e Val d'Aosta), registrando una prevalenza di rispondenti dal Lazio (26,5%). La laurea vecchio ordinamento (37,6%) è il titolo di studio prevalente, dato coerente con l'anzianità del corpo docente, l'ordine di scuole in cui sono prevalentemente occupati è la scuola primaria (28,6%). Data l'anzianità degli insegnanti rispondenti, anche il loro inquadramento contrattuale è piuttosto stabile (docenti di ruolo 79,7%). Più del 50% dei docenti rispondenti lavora nel primo ciclo di istruzione, il 21,9% è docente della secondaria di II grado e il 18,6% è docente universitario. Solo l'8,4% degli insegnanti lavora con la fascia 0-6.

5. Alcuni risultati dell'indagine Inapp

In questo paragrafo vengono presentati alcuni dei risultati emersi dall'indagine, soffermandosi in particolare sull'impatto del nuovo assetto lavorativo sui carichi di lavoro e sulle pratiche lavorative degli insegnanti, e sulla risposta, in termini tecnologici e professionali, del sistema dell'istruzione alle sollecitazioni della nuova realtà.

La quasi totalità dei docenti rispondenti ha lavorato online nel periodo precedente alla compilazione del questionario (92,5%), indicando una data di inizio della propria attività compresa tra il 9/02/20 e il 27/05/20 (moda il 9/03/20 con il 12,8% delle attivazioni) e una parte significativa di questi (>70%) giudica soddisfacente l'adeguatezza degli strumenti tecnologici (hardware e software) o di connettività (rete Internet) utilizzati nella propria abitazione, adeguati quindi per svolgere in maniera efficace le attività di didattica online durante il periodo di chiusura degli istituti scolastici e delle università.

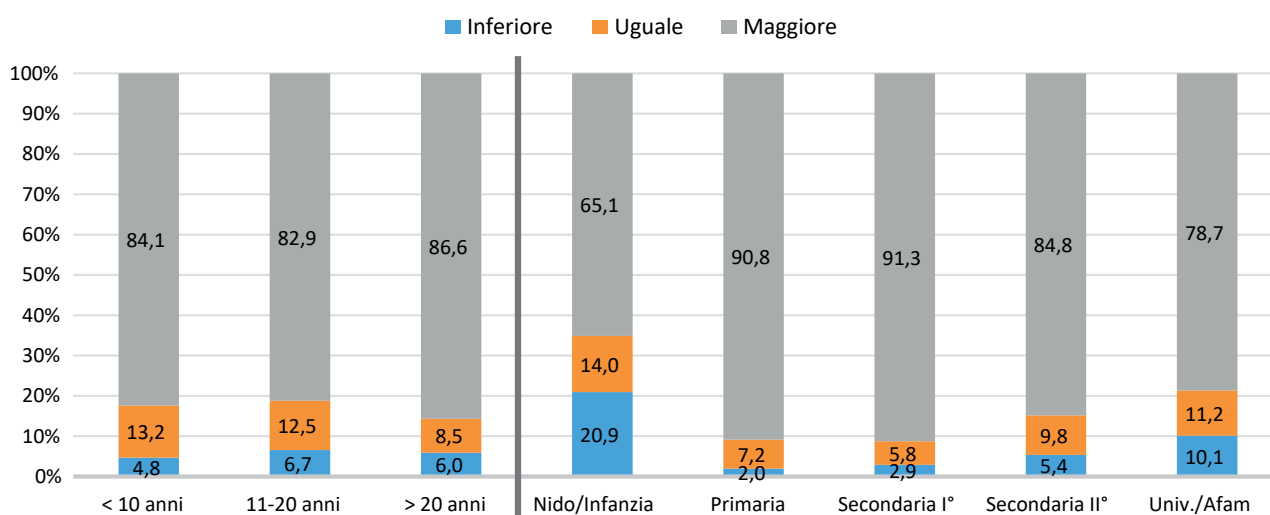
Nel merito, la didattica a distanza ha significato per molti insegnanti mettersi in gioco rapidamente senza sentirsi sufficientemente equipaggiati in termini di formazione, con direttive insufficienti o non tempestive, con i riflettori dei media e della società civile puntati sulla capacità di resistenza e resilienza dell'istituzione scolastica, e, sul lungo periodo, con l'indeterminatezza della valutazione in itinere e finale degli apprendimenti. Tutto ciò ha fatto alzare i livelli di stress degli insegnanti come si può vedere dai dati (figura 1). Gli anni di esperienza professionale non hanno aiutato a contenere la tensione e il disagio causati dalla nuova situazione, mentre la dinamica è più evidente rispetto al tipo di scuola (ordine e grado) a cui i rispondenti afferiscono. Infatti, gli educatori e gli insegnanti della fascia 0-6 (asilo nido e scuola dell'infanzia) hanno fatto registrare, rispetto ai loro colleghi, valori inferiori di percezione aumentata dello stress (65,1%) e un valore discreto di percezione diminuita o invariata rispetto alla didattica tradizionale (34,9%). Ciò è probabilmente legato alla minore pressione a cui sono stati sottoposti. Infatti, la relazione a distanza con i minori di fascia 0-6 anni è stata più rarefatta e le attività si sono spesso configurate solo come brevi momenti di attività sincrona. Al contrario, gli in-

10 Nelle domande non obbligatorie dove il numero di rispondenti non coincide con il numero totale i rapporti percentuali sono stati calcolati rispetto al numero effettivo di risposte.

segnanti della primaria e della secondaria di I grado hanno vissuto, nel periodo della didattica online, un elevato grado di stress (più del 90% lo valuta aumentato rispetto alla didattica tradizionale) che è dipeso certamente dalla minore autonomia esecutiva degli alunni, a fronte di pressanti necessità di apprendimento anche delle modalità di impiego dei dispositivi. Questo, fra l'altro, ha generato un'attivazione dei

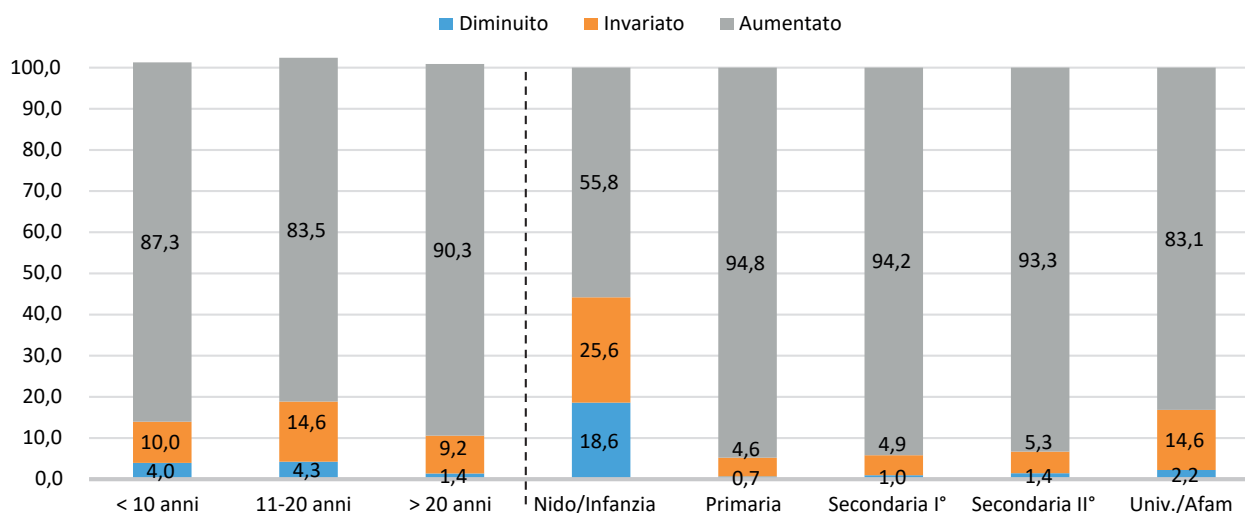
familiari degli alunni nella gestione tecnologica della lezione, ma anche nella produzione del lavoro individuale assegnato (Ardizzoni *et al.* 2020). La percezione degli insegnanti del primo ciclo di istruzione relativamente al carico di lavoro in DAD rispetto alla didattica tradizionale, è stata valutata per larghissima parte come aumentata (>90%) (figura 2), in linea con la percezione aumentata dello stress.

Figura 1
Autovalutazione del livello dello stress in DAD rispetto alla lezione tradizionale per anzianità di servizio e per grado scolastico (val.%, base minima=n6)



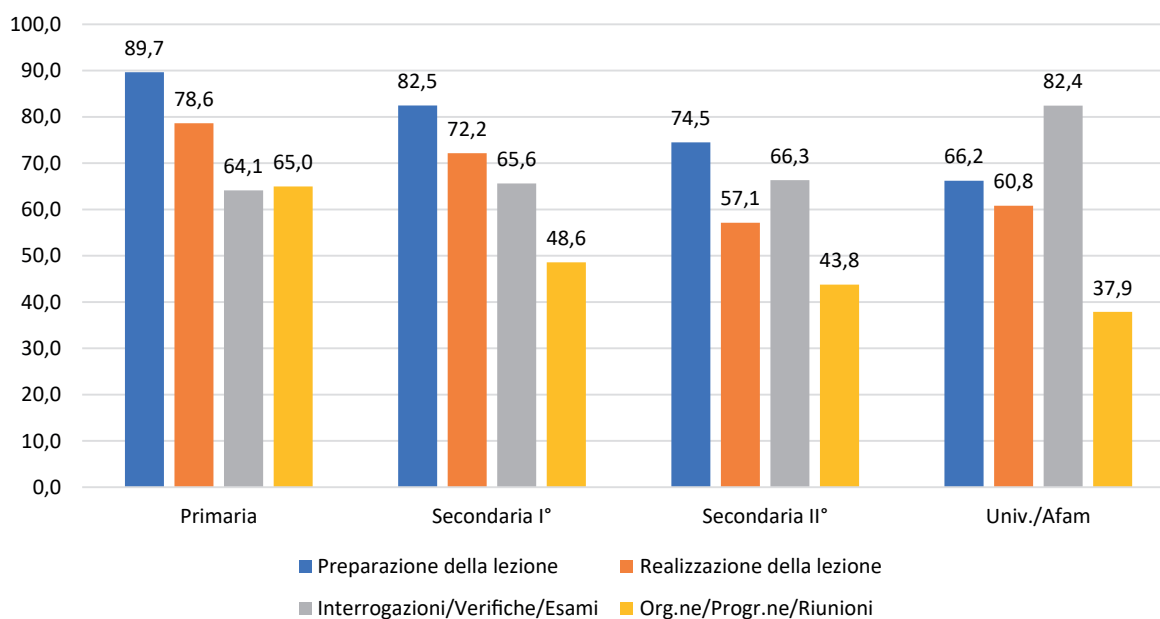
Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Figura 2
Autovalutazione del carico di lavoro in DAD rispetto alla lezione tradizionale per anzianità di servizio e grado scolastico (val.%, base minima=n3)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Grafico 1
Ambiti di incremento del carico di lavoro in DAD rispetto alla lezione tradizionale per grado scolastico – valori 3 e 4 su scala Likert a 5 (0 per nulla aumentato – 4 molto aumentato) (val.%, base minima=n95)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Gli insegnanti della secondaria di II grado e i docenti universitari stimano, a fronte di un aumento del carico di lavoro online, una minore percezione dello stress, anche se resta sempre elevata la percentuale di coloro che l'ha avvertita incrementata rispetto al lavoro frontale. Uno degli aspetti chiave potrebbe ricercarsi nella maggiore autonomia degli studenti più grandi e nella minore necessità, ai fini didattici, delle relazioni educative in presenza.

Sono stati individuati quattro ambiti di azione nel lavoro del docente, tre riguardano l'insegnamento, ossia la preparazione delle lezioni, la realizzazione delle lezioni, la valutazione (verifiche, interrogazioni o esami), mentre un ultimo ambito riguarda il confronto con i colleghi e/o la dirigenza (organizzazione, programmazione, riunioni). È stato dunque chiesto ai docenti se hanno ravvisato un incremento dell'attività lavorativa per ciascun ambito, rispetto alla didattica tradizionale (grafico 1). Gli insegnanti del primo ciclo scolastico – la scuola primaria e la scuola secondaria di I grado – sono coloro che hanno maggiormente ri-

sentito di questo cambiamento nella didattica, sia nella preparazione che nella realizzazione delle lezioni, verosimilmente a causa della limitata autonomia dei loro allievi. Va anche evidenziato che, soprattutto nel primo ciclo di studi, il processo di insegnamento/apprendimento è di tipo circolare e non si limita alla diade insegnante/alunno ma coinvolge il gruppo classe. Nel passaggio alla didattica online questo processo non è stato ridefinito, per cui è plausibile che l'investimento degli insegnanti sulla progettazione e realizzazione delle attività/lezioni con una modalità relazionale e tecnologica nuova abbia prodotto l'incremento del loro carico di lavoro rispetto alle attività tradizionali. Infatti, gli interventi online privi di quelle competenze didattiche, metodologiche e tecnologiche necessarie alla creazione di nuovi ambienti non potranno far emergere le modalità inedite di apprendimento (Draves 2000), che sono il valore aggiunto della didattica online¹¹. Gli insegnanti della secondaria di II grado, invece, se hanno sperimentato un incremento del carico di lavoro durante la preparazione delle lezioni, proba-

11 Secondo uno studio i docenti ritengono che la lezione a distanza sia meno coinvolgente (88%) e meno efficace (66%) di quella in presenza, e che la distanza compromette la relazione con gli alunni (88%) (Ranieri *et al.* 2020, 15).

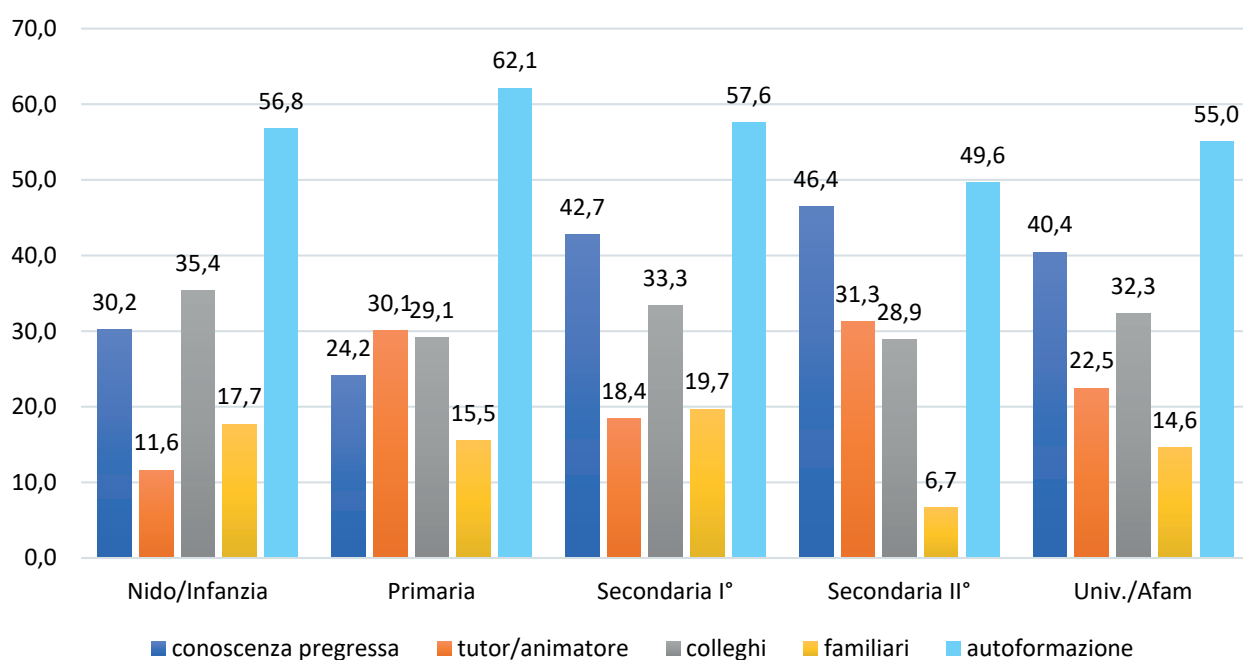
bilmente proprio a causa dell'utilizzo delle tecnologie correlate alla didattica, questo si è attenuato nella realizzazione delle lezioni stesse. I docenti universitari, infine, fanno registrare una crescita del proprio carico di lavoro soprattutto per ciò che riguarda l'organizzazione degli esami (in forma orale o scritta) a causa, probabilmente, della necessità di garantire la privacy, la sicurezza, l'idoneità e la veridicità delle prove.

Lungo il percorso di realizzazione della DAD, gli insegnanti hanno potuto contare su alcuni fattori di facilitazione sia sul piano tecnologico (grafico 2) che su quello professionale (grafico 3). In particolare, sul versante tecnologico gli insegnanti hanno fatto ricorso, in ogni grado scolastico, soprattutto alle proprie risorse cognitive e alle capacità di information literacy per formarsi e aggiornarsi relativamente alle difficoltà incontrate, così come hanno potuto contare sulla conoscenza pregressa della piattaforma utilizzata per le videoconferenze. Per risolvere le criticità tecnologiche o migliorare la propria didattica sul piano tecnologico i docenti rispondenti hanno fatto ricorso anche alla disponibilità di tutor/animatori digitali, specialmente nella primaria e nella secondaria di II grado, e sulla competenza dei colleghi più esperti.

I colleghi sono stati anche i principali referenti a cui rivolgersi quando sono state ravvisate criticità nell'esercizio delle proprie attività, dal punto di vista professionale. Fattori facilitanti sono stati anche il confronto online su gruppi/pagine facebook o siti dedicati agli insegnanti e/o la lettura di articoli specifici sulla DAD.

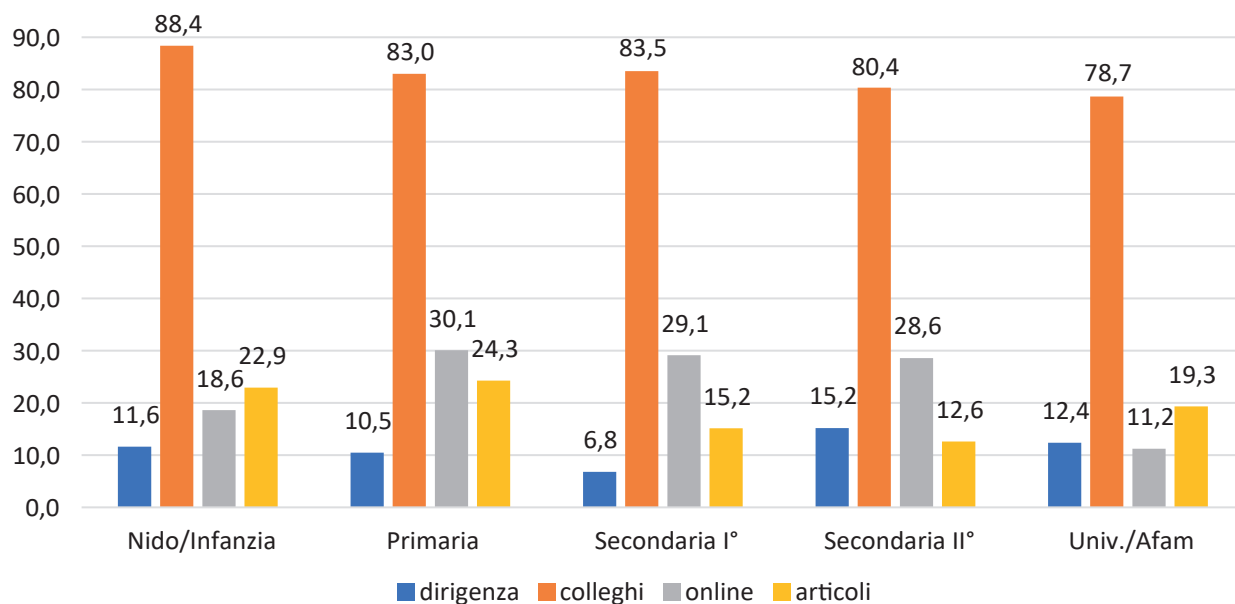
Agli insegnanti è stato chiesto, inoltre, di segnalare quali fattori sono stati percepiti come limitanti nella esecuzione della propria attività didattica da remoto, e in che misura (grafico 4). Le maggiori difficoltà, per intensità di percezione, sono segnalate dai docenti della secondaria di II grado, che indicano come maggiormente limitante "l'eccessiva ingerenza dei genitori" (58,0%). La difficoltà a gestire esami, interrogazioni, verifiche è stato il fattore avvertito come maggiormente limitante nella gestione della propria attività online soprattutto dai docenti universitari. La valutazione, infatti, è stato il vero tallone di Achille del processo formativo articolato online, ed è il fattore critico che più di altri connota una didattica di emergenza, priva dei requisiti della trasferibilità della didattica *sic et simpliciter* 'dalla presenza alla distanza'. La valutazione, infatti, sia formativa che sommativa, è un processo che vie-

Grafico 2
Fattori di facilitazione tecnologica della DAD per grado scolastico (val.%, base minima=n43)



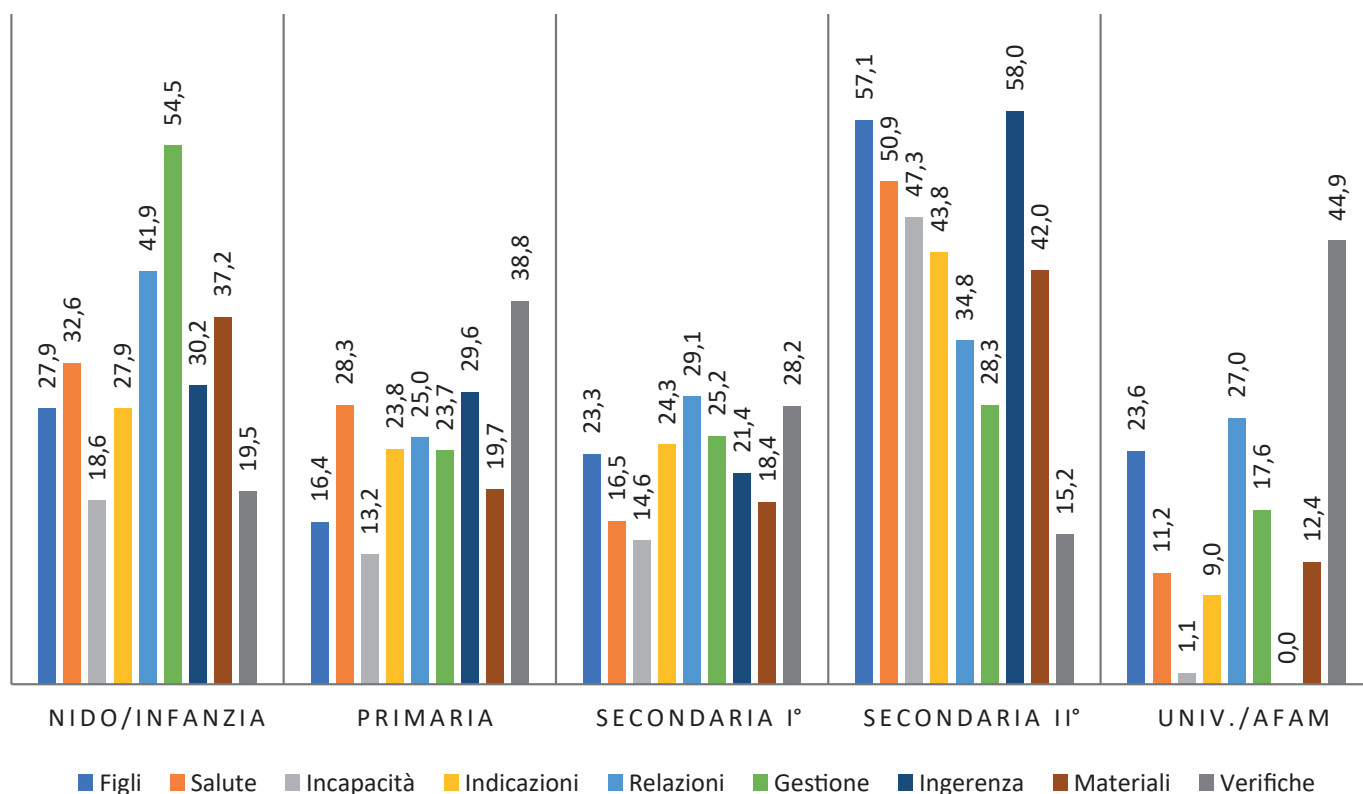
Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Grafico 3
Fattori di facilitazione professionale della DAD per grado scolastico (val.%, base minima=n43)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Grafico 4
Fattori di limitazione della DAD per grado scolastico – valori 3 e su scala Likert a 5 (0 per nulla – 4 molto) (val.%, base minima=n43)



Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

ne a valle della progettazione didattica, che sostiene e indirizza il processo di apprendimento e misura le competenze acquisite, definendo in fase di programmazione delle attività obiettivi, metodologie didattiche, strategie educative. Gli insegnanti e i docenti non hanno verosimilmente potuto/voluto riprogrammare le proprie attività alla luce delle nuove potenzialità tecnologiche perché nel periodo di marzo/aprile l'urgenza è stata garantire la continuità didattica anche online, mentre la nuova programmazione in DAD avrebbe avuto bisogno non solo di tempo per riconfigurare i nuovi obiettivi formativi, ma anche di un tempo di formazione sulle nuove modalità di insegnamento/apprendimento online e di ridefinizione dei relativi processi valutativi. Invece, la didattica tradizionale è stata trasferita online insieme alle modalità tradizionali di valutazione, elemento che ha messo in luce più di altri l'inefficacia e l'incoerenza di questo processo di adattamento della didattica al nuovo contesto.

Va sottolineato che i problemi di adattamento della didattica si sono osservati nonostante l'impegno del sistema istruzione italiano nel potenziare l'uso delle nuove tecnologie a scuola sia avviato da tempo e nonostante gli insegnanti abbiano già nel proprio curriculum la partecipazione a esperienze formative sulla didattica a distanza da ben prima che il lockdown facesse diventare questa tipologia di didattica necessaria (tabella 1). Tuttavia, anche dopo la chiusura delle scuole e delle università, una larga percentuale di insegnanti e docenti si è formata su questi temi. Molte scuole, infatti, si sono attivate in questa direzione organizzando per i propri docenti una didattica specializzata sulla piattaforma prescelta per la DAD, spesso curata dall'animatore digitale della scuola. Gli stessi colossi dell'informatica hanno messo a disposizione dei docenti videolezioni sui propri sistemi, mentre sui social media, in particolare su facebook, sono stati creati numerosi gruppi gestiti da insegnanti per insegnanti, anche distinti per piattaforma, in cui docenti più esperti hanno aiutato docenti meno esperti a risolvere le difficoltà quotidiane, o per scambiare esperienze didattiche.

Tabella 1
Formazione su tematiche inerenti alla DAD prima e dopo la chiusura per grado scolastico (val.%, base minima=n12)

PRIMA	Tecnologiche	Trasversali	Inclusione	Privacy/GDPR
Primaria	91,0	96,2	90,0	92,9
Secondaria I°	92,2	96,8	88,2	93,5
Secondaria II°	97,8	96,9	91,2	95,6
Univ./AFAM	88,6	86,7	83,3	85,7
DOPO				
Primaria	91,8	75,7	90,3	69,7
Secondaria I°	96,9	82,4	93,8	80,0
Secondaria II°	98,1	82,4	93,2	78,8
Univ./AFAM	94,4	75,0	88,9	60,0

Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

Tuttavia, le attività formative non sono state ritenute ancora sufficienti dai docenti che, infatti, sentono il bisogno di continuare a formarsi e aggiornarsi (tabella 2). I principali temi sui quali gli insegnanti dichiarano il proprio fabbisogno formativo sono in linea con le criticità che hanno riscontrato, dall'utilizzo delle piattaforme online e delle app per l'apprendimento, alla valutazione online, che torna a presentarsi come un tema particolarmente sfidante.

Tabella 2
Frequenze dei fabbisogni formativi degli insegnanti – prima scelta su classifica di 3 (v.a.)

Utilizzo delle piattaforme didattiche e gli ambienti di apprendimento online	96
Valutazione a distanza	85
Creazione di videolezioni e contenuti digitali	67
Didattica inclusiva a distanza	54
App utili alla didattica	29
Competenze trasversali	28
Flipped Classroom e/o Cooperative learning	25
Privacy e GDPR	15
Cloud e archiviazione Dati	9
Altro	3

Fonte: elaborazioni dell'Autrice su dati Inapp 2020

6. Conclusioni

La situazione inedita verificatasi a partire dal marzo 2020 ha messo tutti gli insegnanti nelle condizioni di doversi confrontare con le nuove tecnologie dell'apprendimento, di dover affrontare il gap tecnologico, di lavorare in situazioni sfidanti, di creare nuove routine, accelerando ciò che i processi di riforma, di digitalizzazione e di innovazione della scuola avevano già da tempo avviato.

In questo articolo si analizzano alcune condizioni di partenza degli insegnanti e del sistema dell'istruzione per affrontare lo svolgimento di un anno scolastico eccezionale sotto il profilo organizzativo e didattico, e si evidenziano le misure messe a punto per garantirne lo svolgimento, in seguito alla sospensione della frequenza nelle scuole di ogni ordine e grado e all'attivazione della didattica a distanza. In particolare, è stato esaminato l'impatto del nuovo assetto lavorativo sui carichi di lavoro e sulle pratiche lavorative degli insegnanti, i fattori di facilitazione o limitazione tecnologica e professionale nell'esecuzione della propria attività lavorativa e, infine, la partecipazione a esperienze formative sulla didattica a distanza, prima e dopo il lockdown.

Per esplorare questo tema è stata messa a punto una web-survey conoscitiva su scala nazionale alla quale hanno risposto 548 docenti in attività al momento della chiusura delle scuole e delle università, che ha permesso di raccogliere dati e indicazioni utili, relativi all'esperienza professionale dei docenti duran-

te le attività di didattica a distanza. L'analisi ha tenuto conto dei limiti che questo tipo di indagine presenta, tuttavia i risultati emersi consentono di avere un'istantanea del sistema dell'istruzione nel periodo della pandemia.

Durante il periodo del lockdown i docenti sono stati catapultati in una scuola diventata esclusivamente digitale e molti di loro hanno avuto bisogno di strumenti aggiuntivi per orientarsi nella nuova didattica. I risultati presentati documentano che il processo ha avuto luogo con difficoltà diverse tra gradi scolastici, e con un accrescimento dello stress lavorativo vissuto da insegnanti e docenti. Inoltre, indicano che in caso di difficoltà, sul piano tecnologico o professionale, i docenti hanno fatto ricorso a colleghi più esperti, quando non hanno potuto contare sull'auto-formazione. Infine, gli insegnanti, soprattutto i meno esperti sull'uso delle nuove tecnologie, hanno avuto bisogno di formazione e aggiornamento per poter stare al passo con quanto il contesto pandemico stava loro richiedendo.

Il materiale raccolto dalla web-survey è ricco ma necessita di molti approfondimenti e ulteriori analisi per poter contribuire efficacemente al dibattito sui cambiamenti che la spinta delle nuove tecnologie nei sistemi dell'istruzione sta producendo nel contesto italiano, soprattutto alla luce dei nuovi modelli educativi di emergenza figli della "pedagogia pandemica" di questo periodo (Williamson *et al.* 2020) e delle loro conseguenze nei sistemi dell'istruzione nel lungo periodo.

Bibliografia

- Ardizzoni S., Bolognesi I., Salinaro M., Scarpini M. (2020), Didattica a distanza con le famiglie: l'esperienza di insegnanti e genitori, in Italia e in Cina, durante l'emergenza sanitaria 2020. Uno studio preliminare, in Gigli A. (a cura di), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura*, Bologna, Creif - Università di Bologna, pp.71-79
- Argentin G., Gui M., Tamanini C. (2013), A scuola di competenza digitale. Il ruolo degli insegnanti nell'uso delle ICT degli studenti, *Scuola democratica*, 4, n.1, pp.79-104
- Avidov-Ungar O., Eshet-Alkarak Y. (2011), Teachers in a world of change: teachers' knowledge and attitudes towards the implementation of innovative technologies in schools, *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects (IJELLO)*, 7, n.1, pp.291-302
- Bettinger E., Loeb S. (2017), Promises and Pitfalls of Online Education, *Evidence Speaks Reports*, 2 n.15, pp.1-4
- Biondi G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo Education
- Blackwell C.K., Lauricella A.R., Wartella E. (2014), Factors influencing digital technology use in early childhood education, *Computers and Education*, 77, pp.82-90
- Buabeng-Andoh C. (2012), Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching. A review of the literature, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 8, n.1, pp.136-155
-

- Caligiuri M. (2017), L'innovazione riluttante. Il senso pedagogico e sociale della scuola digitale. Un'indagine sul campo in un territorio del Mezzogiorno, *Formazione & Insegnamento*, XV, n.2, pp.29-48
- Censis (2020), *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. La scuola e i suoi esclusi*, Roma, Censis
- Draves W.A. (2000), *Teaching online*, River Falls (WI), Lern Books
- Ghislandi, P. (2002), Didattica online, in Ghislandi P. (ed), *eLearning. Didattica e innovazione in Università*, Trento, Erickson, pp.65-97
- Gremigni E. (2019), Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del Piano Nazionale Scuola Digitale, *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, n.1 <<https://bit.ly/3pbSPVQ>>
- Gui M. (2019), *Il digitale a scuola. Rivoluzione o abbaglio?*, Bologna, il Mulino
- Gui M., Gerosa T. (2019), Strumenti per apprendere o oggetti di apprendimento? Una rilettura critica della digitalizzazione nella scuola italiana, *Scuola democratica*, n.3, pp.481-501
- ICILS (2020), *Preparing for life in a digital world. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*, Amsterdam, ICILS
- Istat (2019), *Cittadini e ICT*, Roma, Istat
- Leto A., Paradiso M., Sarno E. (2016), Silenzi cartografici e marginalizzazione in situazioni di divario digitale: una verifica concettuale ed empirica in ambito rurale-montano, *Bollettino della Associazione Italiana di Cartografia*, 156, pp.115-137
- Lucisano P. (2020), Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19", in *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 16, n.36, pp.3-25
- Murdaca A.M., Epasto A., Smeriglio D., Oliva P. (2017), Fattori individuali e atteggiamenti degli insegnanti per un uso efficace delle tecnologie digitali. Un progetto di ricerca, in P. Limone, D. Parmigiani (a cura di), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Bari, Progedit, pp.240-257
- Nirchi S. (2016), Le competenze digitali dei docenti. Un'indagine esplorativa sull'uso delle ICT a scuola, *Formazione & Insegnamento*, XIV, n.3, pp.179-188
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris, OECD Publishing
- Pandolfini V. (2016), Exploring the impact of ICTs in education: Controversies and challenges, *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, n.2, pp.28-53
- Pitzalis M., Porcu M., De Feo A. (2016), *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali*, Bologna, il Mulino
- Ranieri M., Gaggioli C., Borges M.K. (2020), La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria, *Praxis Educativa*, v.15, e16307, p.1-20 <<https://bit.ly/39g7Gcl>>
- Selwyn N. (2013), *Education in a Digital World: Global Perspectives on Technology and Education*, London, Routledge
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020), Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, 45, n.2, pp.107-114

Monya Ferritti

m.ferritti@inapp.org

Tecnologa di ricerca presso Inapp. Componente del FoNAGS (MIUR) con delega all'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura. Fra le pubblicazioni recenti si segnalano: Ferritti M., Guerrieri A. (2020), Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis, *Educazione Interculturale*; Ferritti M., Guerrieri A., Mattei L. (2020), Il percorso verso il successo formativo degli alunni adottati e alunni fuori della famiglia di origine: il ruolo della comunità educante, *Welfare e Ergonomia*.