



Pandemic and School Change: An Exploratory Survey on Secondary School Teachers

Pandemia e cambiamento della scuola: Un'indagine esplorativa su docenti delle secondarie di secondo grado

Lorenza Da Re

Dipartimento di Filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata (FISPPA), Università di Padova – lorenza.dare@unipd.it
<https://orcid.org/0000-0001-7988-1426>

Speranzina Ferraro

Dirigente Scolastico, Ministero dell'Istruzione – speranzina.ferraro@istruzione.it – <https://orcid.org/0009-0002-9202-9662>

Gabriella Burba

Orizzontegiovani Cooperativa di Comunità – gabriellaburba@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0002-9350-1834>

Roberta Poli

I.I.S. Piaget-Diaz, Roma, Ministero dell'Istruzione; Associazione Crescere Insieme – info@asscrescereinsieme.org
<https://orcid.org/0009-0003-9827-8608>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article presents an exploratory research, conducted in 2021–2022 during the pandemic, an emergency that had severe consequences in schools. A research group, in collaboration with the University of Padua, aimed at verifying the impact that the restrictions imposed on schools, with the massive introduction of technology in teaching, had on teachers and students. Online interviews were then conducted, involving 41 secondary school teachers from 6 Italian regions. In particular, through the qualitative analysis with ATLAS.ti, the answers to three questions relating to the change in teaching and relational models, accelerated by the emergency and long awaited, also as a result of the digital revolution, were examined.

L'articolo presenta una ricerca esplorativa svolta negli anni 2021–2022 durante l'emergenza pandemica, che ha prodotto conseguenze pesanti nella scuola. Tramite interviste on line, che hanno coinvolto 41 docenti della scuola secondaria di 2° grado di 6 regioni italiane, il gruppo di ricerca in collaborazione con l'Università di Padova, ha inteso verificare l'impatto che le restrizioni imposte alle scuole, con l'introduzione massiccia delle tecnologie nell'insegnamento, hanno avuto su docenti e studenti. In particolare, tramite l'analisi qualitativa con ATLAS.ti, sono state prese in esame le risposte a tre domande relative al cambiamento di modelli didattici e relazionali, accelerato dall'emergenza e auspicato da tempo, anche per effetto della rivoluzione digitale.

KEYWORDS

Digital innovation, Didactic model review, Educational relationship, Challenged youths
Innovazione digitale, Revisione modello didattico, Relazione educativa, Disagio giovanile

Citation: Da Re, L. et al. (2023). Pandemic and School Change: An Exploratory Survey on Secondary School Teachers. *Formazione & insegnamento*, 27(3), 32-44. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_05

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_05

Submitted: July 3, 2023 • **Accepted:** December 28, 2023 • **Published:** December 29, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

Authorship: This work is the result of the joint contributions of all Authors.

Acknowledgments: This work belongs to the scientific production of GRIS – Gruppo di Ricerca per l'Innovazione della Scuola [Research Team on School Innovation].

1. Introduzione: la scuola nella pandemia

Gli anni 2020-2022 sono stati caratterizzati dalle difficoltà causate dalla pandemia, che hanno generato ansia e disorientamento in tutti gli ambiti della società, spazzando via le poche certezze rimaste con l'avvento del nuovo secolo.

Nella scuola, fra didattica a distanza (DaD) generalizzata, didattica digitale integrata (DDI) e classi in quarantena a macchie di leopardo, si sono esacerbati mali antichi del nostro sistema di istruzione e sono emerse nuove forme di disagio negli studenti, di cui è difficile valutare le conseguenze a lungo termine. Da parte di vari studiosi e degli stessi addetti ai lavori è affiorata peraltro la speranza che la pandemia abbia costituito il punto di non ritorno, che il modello di scuola trasmissiva sia stato finalmente abbandonato e che l'ingresso prepotente delle tecnologie, cui i docenti hanno dovuto all'improvviso adattarsi nonostante le difficoltà e le resistenze di alcuni, abbia prodotto l'avvio di un cambiamento, che dovrebbe portare a un nuovo modello educativo, più centrato sulla persona che apprende, più aperto ai bisogni che la realtà esterna vive, più collaborativo con le famiglie, che non possono non essere alleate dei docenti nel percorso di maturazione dei figli (Ferritti & della Ratta Rinaldi, 2022).

Numerose ricerche realizzate durante il periodo pandemico restituiscono un quadro per molti versi allarmante, ma anche caratterizzato da indicatori di un cambiamento in atto, che potrebbe tradursi in trasformazioni strutturali della scuola, portando a sistemi modelli già sperimentati in contesti locali e pratiche organizzative e didattiche dettate dall'emergenza. Molte sono le indagini che mettono in rilievo le criticità, tra cui l'aumento di dispersione e abbandoni, già segnalato, fra gli altri, da Save the Children (2021), secondo cui «il 28% degli adolescenti dichiara che dall'inizio della pandemia almeno un compagno di classe ha smesso di frequentare la scuola». Allarmanti anche i rapporti sulla crescita di disturbi psichici, dalle crisi d'ansia e di panico agli atti di autolesionismo e a fenomeni di hikikomori (Masullo, 2021), per cui, come afferma in un'intervista lo psichiatra Gianluigi Di Cesare, «si è spesso parlato di pandemia nella pandemia» (Barone, 2022).

Anche la recente ricerca di Nomisma (2023), che ha coinvolto un panel di docenti di scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado su tutto il territorio nazionale, mette in evidenza che sono significativamente diminuite l'attenzione in classe (per il 78% degli intervistati) e l'interazione tra gli alunni (per il 29%). Ma i dati più preoccupanti riguardano ansia e stress, rilevati in deciso aumento dall'81% dei docenti intervistati, già a partire dalla scuola primaria. Ambivalenti appaiono gli esiti dell'introduzione massiva delle tecnologie a scuola per affrontare le restrizioni causate dalla pandemia. Ma la rivoluzione digitale è oggi un dato di fatto, che influenza lo sviluppo di ogni area della vita umana in una società ormai connotata dalla connessione: come afferma Luciano Floridi (2021), la tecnologia è entrata nella piramide di Maslow dei bisogni primari. Anche la scuola non può più farne a meno, anzi la normativa già prevede l'educazione alla cittadinanza digitale, obiettivo peraltro ancora *in fieri*, visto che, secondo vari studi, i cosiddetti

nativi digitali non sono così competenti nell'utilizzo delle tecnologie avanzate e non hanno sufficiente cognizione del sistema di regole sotteso alla rete e dei rischi connessi, anche in relazione alla sicurezza dei dati.

A lungo si è pensato che una formazione digitale avanzata fosse necessaria soprattutto per i docenti, invece si è scoperto che anche gli studenti, davanti a una piattaforma interattiva, che richiede alcune competenze di base, manifestano difficoltà e addirittura si perdono (Ghenò, 2019). Inoltre, com'è avvenuto durante la pandemia, l'assenza di relazione in presenza può indurre problemi e disagi molto superiori a quelli già noti, specie nei giovani, che ancora non dispongono degli strumenti per affrontare la complessità.

Spesso il dibattito sul digitale, in questi anni, si è sterilmente diviso tra *digital-sostenitori* e *digital-oppositori*; in epoca post-pandemica abbiamo definitivamente compreso quanto il web sia un mondo complessissimo, nel quale i nativi digitali sono naturalmente immersi, e proprio per questo non ne hanno paradossalmente contezza, in accordo con il noto aforisma che i pesci sono gli unici a non saperne nulla dell'acqua (Iavarone & Aruta, 2022, p. 247).

La pandemia ha indubbiamente contribuito a distruggere dalle radici l'impalcatura di valori e di modelli su cui poggiava la vita dei singoli e della società, mentre, nel contempo, le tecnologie ne hanno permeato la vita, trasformando e sconvolgendo i consolidati modelli di vita e di lavoro e facendo aumentare le fragilità con disturbi evidenti della sfera emotiva e relazionale che sempre più stanno emergendo, soprattutto nei più giovani, privati di esperienze sociali indispensabili nelle fasi fondamentali del loro percorso di crescita.

Come ha rilevato l'indagine ISS 2023, la pandemia ha causato peggioramenti significativi nell'indicatore del livello di autostima degli studenti e studentesse delle secondarie di secondo grado, mentre sono diminuiti i rapporti in presenza con gli amici, verso i quali è aumentata la sfiducia, e l'iperconnessione, con particolare riguardo ai social, ha subito un notevole incremento. Se famiglia, onestà e amicizia rimangono ancora al vertice della piramide dei valori, la democrazia ottiene adesioni minori del successo, soprattutto fra i maschi.

La rielaborazione delle interviste, riguardo a quanto avvenuto a scuola durante la pandemia con la modifica del normale assetto della vita scolastica e l'introduzione estesa delle tecnologie, ha consentito al gruppo di ricerca di verificare l'apertura dei docenti verso un nuovo modello educativo, più rispondente ai tempi e alle esigenze dei giovani, permettendo di valorizzare delle visioni originali di tipo propositivo che offrono spazio per ulteriori riflessioni particolarmente utili in questo importante periodo di cambiamento.

2. Genesi della ricerca

Dall'analisi dei numerosi rapporti pubblicati durante la pandemia, all'inizio del 2021 nasce un'ipotesi di ri-

cerca qualitativa per esplorare le novità emergenti nella scuola, con la prospettiva di promuovere riflessioni e proposte, condividendo uno sguardo di speranza e fiducia sul futuro dell'educazione. I componenti del Gruppo di Ricerca per l'Innovazione della Scuola (G.R.I.S.) hanno perciò ravvisato l'esigenza di interpellare direttamente gli insegnanti sulle sfide proposte dall'inedita situazione e sulle loro aspettative riguardo a un rinnovamento del sistema educativo e didattico, accelerato dalle modifiche, in particolare tecnologiche, adottate per far fronte alle restrizioni. A tale scopo è stata ottenuta la collaborazione del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università di Padova, con cui si è condivisa una griglia di intervista, da compilare on line, destinata a docenti delle scuole secondarie di secondo grado di sei regioni selezionate (Nord, Centro, Sud), distribuiti fra Licei e Istituti tecnici e professionali.

Dopo una fase di pre-test, utile a definire la struttura dell'intervista, è stata inviata una richiesta, accompagnata da materiali esplicativi, ai Dirigenti Scolastici degli Istituti individuati nel campione, per invitare i docenti a rispondere agli item della ricerca «Rischi e opportunità rilevati dagli insegnanti nell'anno scolastico 2020 -2021. Ricerca esplorativa di tipo qualitativo».

La traccia di intervista è articolata in due sezioni: la prima riguarda dati necessari per individuare eventuali correlazioni fra gli aspetti di contesto e l'esperienza dell'insegnante; la seconda prevede 13 domande aperte per una riflessione su quanto ogni docente ha rilevato nelle sue classi, con riferimento sia agli atteggiamenti e problemi degli studenti e dei docenti stessi, sia agli approcci didattici e agli interventi adottati per prevenire i rischi di demotivazione, malessere, abbandono o insuccesso scolastico ed esistenziale, sia infine alle prospettive di cambiamento della scuola e della professionalità degli insegnanti.

3. Metodologia della ricerca

3.1 L'intervista

La scelta dell'intervista scritta on line è stata intrapresa dopo un'analisi di vantaggi e svantaggi delle diverse modalità possibili: faccia a faccia, telefonica o con videochiamata, via mail personale o, appunto, tramite un sito istituzionale, con una precedente opera di sensibilizzazione rivolta ai Dirigenti degli Istituti Scolastici campionati.

Oltre ai vantaggi in termini di tempi e costi, le interviste on line possono fornire una sensazione di sicurezza grazie al setting conosciuto di casa propria e all'anonimato visivo, mentre la loro asincronicità presenta valenze in genere positive.

Chi prende parte all'intervista non è costretto a rispondere immediatamente alla domanda che gli viene posta, ma può farlo quando preferisce, attuando un lavoro riflessivo più profondo su ciò che intende esprimere, riconsiderando o modificando quello che ha scritto (Scarcelli, 2014, p. 185).

Essendo le interviste destinate a docenti, professionisti per cui il lavoro riflessivo è fondamentale (Crotti, 2017), i vantaggi sono stati ritenuti superiori ad aspetti critici quali l'assenza di comunicazione analogica e la necessità di ricorrere a una strutturazione elevata dell'intervista.

3.2 Il campione degli intervistati

Si riportano anzitutto i dati sociografici e di contesto più rilevanti per identificare il campione degli intervistati, auto-selezionato all'interno degli Istituti individuati, per un totale di 41 docenti.

Per quanto riguarda il genere, la distribuzione ricomprende sostanzialmente quella presente nelle secondarie di secondo grado: 26 femmine (63%) e 15 maschi (37%).

Fra le sei regioni selezionate, la maggioranza dei rispondenti insegna in scuole del Veneto (16 su 41). In 4 regioni la distribuzione è abbastanza equilibrata: 7 in Sicilia, 6 in Toscana, 5 in Campania, 5 in Lazio, mentre solo un intervistato insegna in Lombardia e uno non risponde.

La quasi totalità delle risposte proviene da Istituti Statali: 37 vs 4 Paritari. Prevalentemente gli Istituti sono situati in capoluoghi di provincia (28 vs 13) e hanno un numero di studenti inferiore a 1000 (solo 11 docenti segnalano un numero di studenti fra 1.000 e 2.000).

Rispetto alla situazione reale, sono notevolmente sovra-rappresentati gli Istituti Professionali (20 interviste) rispetto ai Licei (16) e ai Tecnici (9): il totale è superiore a 41 perché 4 docenti insegnano in due diversi tipi di scuole, precisamente 2 sia al Tecnico che al Professionale, 1 a Liceo e Tecnico, 1 a Liceo e Professionale. La maggior adesione di insegnanti degli indirizzi professionali potrebbe essere un indicatore di criticità più rilevanti rispetto ad altri tipi di scuole. Non a caso alcune segnalazioni molto positive provengono invece da Licei classici.

Il campione è formato quasi totalmente da docenti di ruolo (39 su 41), che ricoprono varie funzioni nella scuola oltre all'insegnamento; 28 hanno molti anni di esperienza nella scuola (da 16 a oltre 20); 15 insegnano materie letterarie, 8 discipline STEM, 8 tecnologie applicate, i rimanenti si distribuiscono fra area giuridico-economica, filosofia, arte, inglese, religione cattolica.

3.3 Modalità di analisi dei dati qualitativi

La ricchezza delle osservazioni proposte dagli intervistati ha indotto il gruppo di ricerca ad approfondire l'analisi delle risposte relative a tre domande focalizzate sui cambiamenti indotti nei rispettivi Istituti dall'emergenza, con particolare riguardo ai problemi rilevati negli studenti, e sulle prospettive per il futuro della scuola e della professionalità docente. Per quest'analisi qualitativa, fulcro del presente contributo, i cui esiti sono presentati di seguito, è risultata preziosa la collaborazione del Dipartimento dell'Ateneo patavino. I dati rilevati dalle interviste narrative sono stati elaborati mediante l'analisi del contenuto che ha permesso di sistematizzare gli aspetti qualitativi (Semeraro, 2011). La procedura di analisi è stata

realizzata grazie all'utilizzo del software ATLAS.ti, tramite le seguenti fasi:

- a) Sono state selezionate le 3 domande aperte d., k., l., di Tabella 1, ritenute di maggior interesse per verificare le ricadute dell'emergenza su docenti e studenti e i processi di cambiamento in atto.
- b) La fase successiva ha riguardato la codificazione del contenuto delle risposte alle domande considerate. Ogni parte di intervista ha fatto emergere una o più tematiche rilevanti e ricorrenti, categorizzate attraverso etichette, ovvero i codici in ATLAS.ti, che hanno permesso di riassumerne il contenuto in modo più immediato. Il risultato della codificazione non ha tenuto conto della suddivisione delle risposte sulla base delle domande, visto che diversi docenti hanno riportato temi simili in risposta a domande diverse. Inoltre, se in più domande lo stesso intervistato ha ripetuto lo stesso tema, esso è stato codificato una sola volta.
- c) Va sottolineato che la scelta dei codici non è oggettiva, risultando inevitabilmente frutto della soggettività dei ricercatori, ma la modalità di codificazione presentata, sottoposta a costanti revisioni e rielaborazioni sia durante che al termine del processo, si rivela la più conforme ai nuclei tematici rilevati e agli obiettivi di ricerca.
- d) In seguito, si è passati al raggruppamento dei codici, selezionando i più rilevanti, per definire alcune macro-tematiche, i gruppi di codici in ATLAS.ti, tramite il lavoro congiunto del team di ricerca. Al termine del processo sono stati attribuiti a un determinato gruppo tutti i codici riferiti allo stesso tema. Diversi codici all'interno dello stesso gruppo possono appartenere a un unico intervistato che ha espresso diversi concetti sulla stessa macro-tematica principale.
- e) Ogni gruppo è stato poi rappresentato attraverso un diagramma, il network in ATLAS.ti, per facilitarne la consultazione. In alcuni casi è stato possibile evidenziare le relazioni tra i vari codici (ad es. tramite la connessione "comprende") o assegnare

diversi colori ai codici più affini all'interno dello stesso gruppo (ad es. azzurro per le prospettive future).

- f) L'ultimo passaggio riguarda la riflessione sui temi più frequenti, per cui è stata evidenziata la frequenza relativa a determinati codici e sono state selezionate alcune citazioni letterali in grado di esplicitare al meglio l'etichetta assegnata alle varie parti di intervista.

4. Risultati: il cambiamento innescato dalla pandemia e le prospettive per il futuro secondo i docenti intervistati

Una prima analisi delle risposte aperte restituite, molto eterogenee per completezza e approfondimento, conferma tutta una serie di aspetti emersi in altre ricerche, di tipo sia quantitativo sia qualitativo (Tabella 1).

Prescindendo in questo contributo da un'analisi dettagliata delle risposte alle singole domande, si possono però individuare alcuni aspetti ricorrenti sia su difficoltà e problemi rilevati negli studenti sia sulle caratteristiche e gli atteggiamenti degli insegnanti di fronte al cambiamento in corso. Se la maggior parte delle ricerche ha messo in evidenza le conseguenze negative durante la DaD, nel nostro campione è soprattutto il ritorno a scuola nell'A.S. 2021 – 2022 a far emergere tutto il disagio accumulato dai ragazzi nei periodi di DaD e DDI, che ha prodotto una pandemia nella pandemia.

In relazione alle modalità con cui è stata affrontata la situazione, dalle interviste emergono tre diverse tipologie di insegnanti: quelli più orientati al compito di *insegnare* e al risultato scolastico dei loro studenti; parecchi altri molto attenti alla relazione e alle dinamiche emotive; infine alcuni che riescono ad abbinare le due dimensioni, dimostrando una specifica competenza psico-pedagogica e didattica.

N.	DOMANDE	SINTESI DELLE RISPOSTE
a.	Provi a descrivere il modo e i tempi in cui è stata implementata la DaD nella sua scuola	Difficoltà iniziali nell'utilizzo di tecnologie per la didattica a distanza, cui molti non erano preparati.
b.	L'avvio della DaD, nello scorso anno scolastico, quali reazioni ha suscitato, inizialmente, in lei? Ha comportato modifiche nel suo modello comunicativo con gli studenti? Se sì, di che tipo?	Una decina di insegnanti manifesta esplicitamente difficoltà, Buona parte, però, dopo una fase iniziale problematica, di "perplexità" e "scetticismo sulla possibilità di proseguire proficuamente le lezioni", non solo ha reagito positivamente ma ha scoperto la possibilità di adottare nuovi metodi didattici, di coinvolgere gli studenti e migliorare le modalità comunicative.
c.	Nel corso dell'anno, ha registrato situazioni di rischio/difficoltà nei suoi studenti? Quali comportamenti e atteggiamenti le hanno fatto comprendere che qualche studente o studentessa stava vivendo una situazione di disagio o difficoltà? Provi a raccontare il modo in cui i suoi studenti e studentesse hanno affrontato la DaD e l'improvvisa assenza di relazioni, evidenziando i casi per lei più significativi e/o problematici, descrivendone le specifiche manifestazioni e i dati rilevanti, quali età, classe, situazione scolastica. Provi a descrivere anche le reazioni e le riflessioni che tali situazioni hanno suscitato in lei e nel suo modo di fare scuola.	Diffusi i problemi manifestati dagli studenti a livello scolastico, relazionale e psicologico, con sintomi che in buona parte coincidono con quelli rilevati dai professionisti coinvolti nell'ampia ricerca realizzata dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità (2022). Frequenti sono i riferimenti a diffusa demotivazione, disinteresse e distrazione da parte degli studenti e molto numerosi i casi di disagio, talora segnalati in modo generico, altre volte con riferimenti specifici: disturbi alimentari, stati d'ansia, depressione, disturbi del sonno, tendenza all'isolamento, irritabilità, noia, stanchezza, aggressività, apatia.
d.	La percezione di tali difficoltà, non solo di carattere cognitivo, ma spesso anche di tipo emozionale e relazionale, ha comportato una revisione del suo rapporto con gli studenti e del suo modello didattico? Se sì, di che tipo?	Si rinvia all'analisi dettagliata presentata in 4.1.2 (revisione metodologia educativa) e in 4.1.3 (relazione educativa).
e.	In particolare, con gli studenti o studentesse in evidente difficoltà, ha eventualmente, provato a stabilire un contatto personale al di fuori del canale delle lezioni?	Risposta affermativa da parte di 34 docenti, che citano contatti con studenti e famiglie tramite telefono, e-mail, videochiamate, gruppi whatsapp, colloqui riservati.
f.	Ha trovato supporto e collaborazione per affrontare i problemi degli studenti/studentesse nel contesto della sua scuola (collegli, Consiglio di classe, D.S., servizi deputati quali psicologo scolastico...)?	33 insegnanti danno risposte positive, riconoscendo in 12 casi il grande ruolo svolto dai Dirigenti Scolastici, ma anche da: Consigli di classe, collegli, CIC, Commissione Benessere, incaricato di organizzare DaD e DDI, professionisti esterni, soprattutto psicologi (8 casi).
g.	Ha contattato la famiglia? In che modo? Nel contesto della pandemia, si è verificato, a suo avviso, un cambiamento di rapporto tra docente e famiglia e una convergente sinergia finalizzata ad aiutare la persona in difficoltà, cioè lo studente/studentessa – figlio/figlia?	Aldilà di una mancata risposta e una negativa, la quasi totalità degli insegnanti ha contattato le famiglie, utilizzando diverse tecnologie: telefono, mail, whatsapp, telegram, piattaforme quali google meet e zoom, registro elettronico, bacheca virtuale.
h.	Ha, inoltre, rilevato un incremento delle disuguaglianze? Se sì, di che tipo?	Sono 11 le risposte negative, mentre la maggioranza ritiene ci sia stato un aumento, attribuito però in ben 11 casi soltanto alla mancanza di strumenti e connessioni adeguati. Cause più complesse di tipo socio-economico sono segnalate da 18 docenti.
i.	Ha rilevato un aumento dei fenomeni di abbandono e dispersione scolastica? Se sì, con quali caratteristiche?	Anche se più del 60% nega fenomeni di abbandono, l'elevato numero di assenze, l'abbandono dello studio, i cambi di indirizzo, le bocciature, i problemi di apatia, ansia e depressione, precedentemente segnalati, fanno prevedere rischi di dispersione.
j.	Durante il corrente anno scolastico, rileva conseguenze e/o cambiamenti nei suoi studenti a livello psicologico, comportamentale, di apprendimento, di atteggiamenti e motivazione verso la scuola e le relazioni sociali? In particolare, qual è stata la maggiore difficoltà manifestata dai suoi studenti o da qualcuno di essi?	Solo 8 insegnanti negano l'esistenza di difficoltà nell'anno scolastico 2021-22 (in alcuni casi si segnalano miglioramenti), 5 citano problemi scolastici e 28 problemi più generali.
k.	A suo parere, per la scuola nel suo complesso, l'esperienza trascorsa rappresenta solo una situazione emergenziale o un processo di cambiamento permanente dal punto di vista metodologico e didattico? In che modo?	Si rinvia all'analisi dettagliata presentata in 4.1.1 (emergenza).
l.	Secondo lei, come dovrebbero cambiare la scuola e la professionalità degli insegnanti alla luce dei problemi emersi in questi ultimi anni e delle sfide proposte dal rapido cambiamento socio-economico e antropologico-culturale?	Si rinvia all'analisi dettagliata presentata in 4.1.4. (formazione docente) e 4.1.5 (tecnologie).
m.	Che cosa crede di aver imparato da questa esperienza?	Infine la consapevolezza quasi totalitaria di aver imparato dall'esperienza, in particolare per quanto concerne gli aspetti relazionali, con termini che richiamano le <i>soft skills</i> .

Tabella 1. Sintesi delle risposte alle interviste

L'analisi svolta evidenzia il tipo di lettura e di interpretazione proposto dai docenti sugli effetti della pandemia nel contesto scolastico. Le principali macrotematiche emerse si focalizzano su aspetti quali la situazione emergenziale, la revisione del modello didattico, il rapporto docente-studente, la formazione del docente, le tecnologie. In tutti questi ambiti emerge il filo conduttore del cambiamento della scuola.

4.1 Emergenza

Di particolare rilevanza per indagare l'interpretazione dei docenti nei confronti dell'esperienza vissuta è il

tema dell'emergenza (*Figura 1*), che registra molteplici risposte, raggruppate in 4 nuclei di significato principali: stimolo e causa del cambiamento, occasione per lo sviluppo di competenze digitali, incentivo in grado di accrescere il rapporto tra Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e didattica; solo una minoranza esprime pareri contrari, limitando la DaD alla situazione emergenziale e augurandosi che il ritorno alla scuola in presenza comporti una ripresa delle modalità tradizionali. Altri invece, pur convinti della necessità di un cambiamento permanente delle metodologie didattiche, manifestano sfiducia sulla possibilità che si realizzi davvero.



Figura 1. Emergenza

Una netta maggioranza (23 su 41) ritiene che l'emergenza abbia prodotto un cambiamento irreversibile.

«In definitiva credo che l'esperienza trascorsa abbia innescato un processo di cambiamento nella scuola, forse lento, ma reale. Credo che il processo avviato di un maggior uso delle tecnologie, della didattica a distanza, sia qualcosa che rimarrà nel futuro»; «Ha segnato un punto di non ritorno, un cambiamento importante, un arricchimento»; «Il cambiamento è [...] permanente; la scoperta della possibilità e anche nostra inusitata capacità di una didattica a distanza (con tutti i suoi limiti) è un punto di non ritorno che comunque apre nuove prospettive, didattiche, formative, relazionali»; «Siamo storia in divenire, i ragazzi lo sanno, noi lo sappiamo e i cambiamenti sono progresso e consapevolezza. Sarebbe ostinazione voler fare le stesse esperienze ad oltranza».

Per quanto riguarda gli altri nuclei di significato emersi, 10 docenti sottolineano il ruolo dell'emergenza sullo sviluppo di competenze digitali.

«Credo che l'esperienza vissuta abbia offerto anche l'opportunità di accelerare il processo di formazione in ambito tecnologico per il personale scolastico»; «Ha implementato le competenze digitali di docenti, studenti e di tutti gli operatori che gravitano nel mondo della scuola. Questo, a mio avviso, è stato

utile ed è necessario in una società che è sempre più digitalizzata e globalizzata».

Secondo 15 intervistati l'esperienza ha consentito una crescita del rapporto tra TIC e didattica.

«In ambito didattico certamente l'aspetto multimediale verrà inserito con meno reticenza e le conoscenze delle Tecniche dell'Informazione e Comunicazione avranno modo di esprimersi appieno»; «Credo dunque che le strumentazioni tecnologiche, dovutamente integrate alle metodologie in presenza, saranno parte strutturale della docenza futura»; «Ad esempio, per quanto riguarda la mia scuola, indipendentemente dalla normativa statale in vigore attualmente che, in certi casi, prevede la didattica a distanza o integrata, l'utilizzo delle piattaforme che consentono un collegamento a distanza con gli studenti sono in ogni caso utilizzate, in modo integrato con la classica didattica in aula (in presenza). Anche la didattica a distanza credo sia uno strumento che possa essere utilizzato in futuro, integrandola (non certo sostituendola) in modo istituzionale con la didattica in presenza»; «Tornare a privilegiare una didattica prevalentemente trasmissiva e prediligere metodologie classicamente adottate sarebbe frustrante e demotivante, a mio avviso. [...] Anche se la lezione in presenza è sempre da preferire, ovviamente, essa potrà essere implementata, resa più coinvolgente e stimolante con materiale didattico/documentazione a disposizione in modalità asincrona».

Infine, 10 ritengono si sia trattato di modalità limitate alla situazione emergenziale, secondo alcuni da superare totalmente dopo il ritorno in aula.

«Anche se la scuola ha dimostrato durante la pandemia una grande capacità di adattamento e di cambiamento, per alcuni aspetti credo che sia in procinto di rientrare nei suoi schemi, soprattutto nelle modalità didattiche che stentano ad evolversi»; «Da applicare solo in situazione di emergenza»; «Per la scuola in generale mi rendo conto che è stata una situazione eccezionale, non ho visto un cambiamento sostanziale nei metodi di lezioni o nell'approccio alla lezione, in presenza, c'è qualcosa, ma non ancora abbastanza».

4.2 Revisione della metodologia educativa

Fra i cambiamenti indotti dall'emergenza, di particolare interesse risulta la revisione della metodologia educativa adottata, per mantenere o migliorare l'attività didattica ordinaria nel periodo pre-pandemico.

Il network di *Figura 2* rappresenta i vari nuclei tematici emersi in questo ambito: il gruppo considerato racchiude molteplici sottogruppi esplicitati tramite il colore dei riquadri. Infatti, il tema esaminato è particolarmente complesso comprendendo aspetti generali relativi alle modifiche apportate al modello didattico (in verde), ma anche aspetti più specifici quali gli strumenti utilizzati (in grigio), le metodologie adottate nella pratica educativa (in giallo), fino alle proposte di miglioramento per il futuro (in azzurro). Inoltre, il tema della revisione della metodologia educativa, per gestire situazioni di disagio nelle classi, comprende a sua volta qualche rilevazione esplicita del docente sulle criticità riscontrate negli studenti (in rosso).

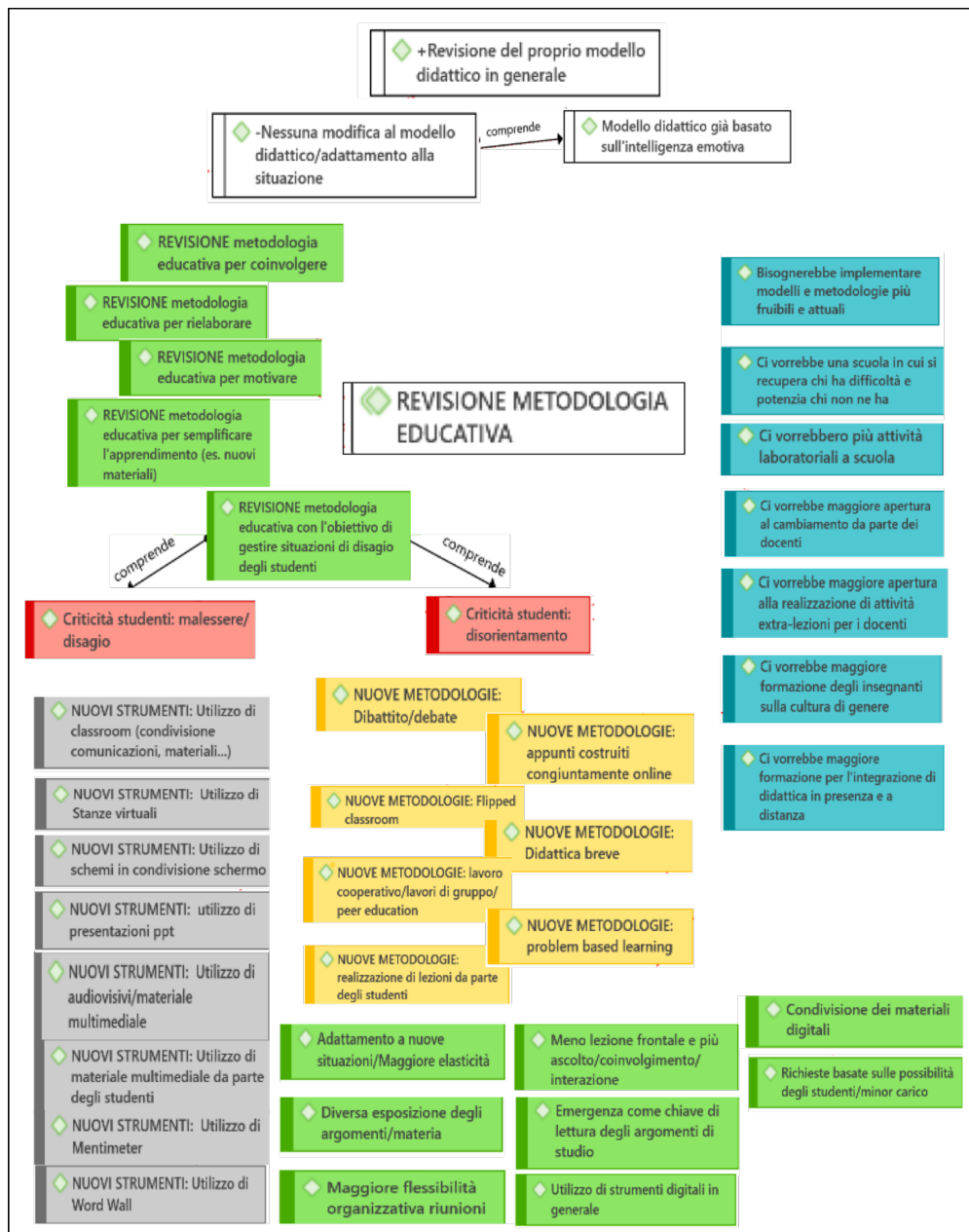


Figura 2. Revisione metodologia educativa

Più nello specifico si osserva come la metodologia educativa sia stata revisionata per rispondere a vari obiettivi: coinvolgere, motivare, favorire la rielaborazione, semplificare, facilitare l'apprendimento e gestire situazioni di disagio degli studenti.

«Sì, credo di avere messo ancora di più di quello che facevo prima gli studenti al centro del processo cognitivo, cercando di evitare per quanto possibile la lezione frontale e cercando di offrire spunti nuovi e interessanti per coinvolgere gli studenti/le studentesse»; «La didattica ha dovuto coinvolgere maggiormente i ragazzi: lo schermo è stato il nostro strumento di condivisione»; «Ho dato più importanza [...] all'organizzazione di più attività coinvolgenti e motivanti»; «Dal punto di vista didattico, è stato necessario preparare nuovi materiali che rendessero meno difficoltoso l'apprendimento agli studenti»; «Si è dovuto cercare di gestire un numero maggiore di situazioni di malessere e di disagio comportamentale intervenendo con attenzione nei loro confronti senza creare ulteriori reazioni».

Tra gli altri aspetti indicati dai docenti, sono presenti le varie modalità con cui hanno rivisto la propria metodologia o gli effetti e i benefici che ne sono derivati: 2 intervistati sottolineano adattamento e flessibilità; 3 hanno cercato di adeguare le richieste alle possibilità degli studenti, riducendo il carico di lavoro; 3 dichiarano un maggiore utilizzo di strumenti digitali; 3 dicono di aver esposto in maniera diversa gli argomenti di lezione; in un caso l'emergenza è stata utilizzata come chiave di lettura per gli argomenti di studio.

«Ho cercato di non far emergere le disparità, chiedendo ai singoli studenti solo ciò che effettivamente potevano essere in grado di dare»; «Ho assegnato un minor carico di attività da svolgere per casa.»; «Il modello didattico si è in parte modificato, includendo maggiormente modalità audiovisive e strumenti digitali»; «Il modello didattico ovviamente ha subito modifiche nell'esposizione degli argomenti»; «Ho illustrato schemi attraverso la modalità di presentazione schermo, ho costruito appunti con la classe attraverso la modalità dei documenti in condivisione, ho affidato argomenti a ciascun alunno o a gruppi di alunni affinché facessero loro stessi una lezione. Insomma il principio è stato quello di obbligare gli studenti a fare qualcosa a esserci attivamente durante la lezione»; «Ogni argomento di studio è stato un'occasione per leggere la propria realtà presente».

Un docente sottolinea i benefici di una maggiore flessibilità organizzativa per le riunioni.

«Gli incontri on line hanno reso possibile riunioni quali: consigli di classe, incontri scuola famiglia, riunioni di staff, contatti con le aziende del territorio, operazioni di scrutini, elezione delle componenti degli studenti e genitori nei vari organi collegiali. A mio avviso, questa flessibilità organizzativa acquisita può considerarsi positiva e utile e ha anche un impatto ambientale positivo».

Da 8 intervistati viene segnalata la riduzione delle lezioni frontali a favore di modalità più interattive e coinvolgenti.

«Le lezioni di trasmissione delle nozioni si sono sintetizzate progressivamente per lasciare spazio all'ascolto maggiore degli alunni»; «Ho tentato di creare le lezioni più interattive possibili»; «È aumentato lo spazio di ascolto nei loro confronti»; «Anche alla ripresa in presenza ho iniziato ad interagire con loro senza preoccuparmi di perdere tempo e di restare indietro con il programma o con l'interrogazione».

Per quanto concerne gli strumenti (Figura 2 in grigio) che l'esperienza vissuta ha portato a implementare, alcuni docenti parlano genericamente dell'utilizzo di audiovisivi o prodotti multimediali, anche preparati dagli studenti, mentre altri citano specifici strumenti introdotti durante il periodo pandemico.

«Molto spesso anche gli studenti, nei loro interventi, hanno preparato materiale multimediale».

«Classroom per messaggi e condivisione dei materiali ma anche per registrare lezioni di approfondimento»; «Ho privilegiato tecniche di lavoro cooperativo utilizzando le stanze virtuali»; «Ho utilizzato software come Mentiimeter o Wordwall per far agire i ragazzi/le ragazze».

Qualche intervistato elenca invece le nuove metodologie (Figura 2 in giallo) utilizzate per revisionare il proprio modello educativo: *debate*, didattica breve, *problem based learning*, costruzione online insieme alla classe degli appunti, *flipped classroom*, lavoro di gruppo e/o *peer education*. In un caso, è lo stesso docente a riportare 5 dei nuclei tematici elencati.

«Ho costruito appunti con la classe attraverso la modalità dei documenti in condivisione»; «Ho rafforzato l'utilizzo di tecniche come la flipped classroom»; «Il modello didattico si è orientato sempre di più verso forme laboratoriali e ha incentivato la relazione tra gli studenti coinvolgendoli in lavori di gruppo, che si sarebbero svolti sempre on line ma tuttavia senza la presenza del docente, favorendo così comunque una forma di socialità anche per quei ragazzi che stavano chiudendosi un po' troppo in loro stessi. Devo dire che questa pratica, risultata vincente come attestato anche dal riscontro e apprezzamento dei genitori, l'ho poi estesa a forme di recupero cooperativo e tutorato fra pari, sempre online, altrettanto apprezzate e talora fruttuose didatticamente»; «Ho affidato argomenti a ciascun alunno o a gruppi di alunni affinché facessero loro stessi una lezione»; «Sono state privilegiate metodologie didattiche che consentissero la rielaborazione condivisa e la rielaborazione della conoscenza quali, ad esempio, la didattica breve, l'apprendimento cooperativo, la flipped classroom, il debate, il problem based learning».

Vi sono poi docenti che evidenziano desideri e proposte per il futuro relativamente alla revisione della metodologia educativa (*Figura 2* in azzurro): 8, in particolare, ritengono necessaria una maggiore apertura al cambiamento.

«L'insegnamento deve essere in continua evoluzione»; «Io penso che un docente debba aggiornarsi e stare al passo della società»; «I docenti devono essere pronti a repentini cambiamenti»; «Insegnanti capaci di riprogrammarsi in base alle situazioni reali, senza perdere la propria professionalità e la loro umanità»; «La scuola e gli insegnanti devono cambiare, devono proporre nuovi modelli più fruibili ma soprattutto attuali per gli alunni»; «Bisognerebbe tenere conto del fatto che gli studenti di oggi non fanno scuola in maniera «normale» da due anni: quindi si dovrebbe operare sui contenuti e sulle metodologie e non pensare di risolvere i problemi eliminando le prove scritte dagli esami di stato per semplificare il lavoro dei ragazzi».

Altri aspetti riguardano il desiderio di una scuola che recupera gli studenti in difficoltà e potenzia gli altri o la possibilità di intensificare le attività al di fuori delle ore di lezione, ma anche richieste di formazione dei docenti.

«Si dovrebbe tendere ad una tipologia di scuola in cui lo scopo è recuperare chi è in difficoltà e potenziare chi non ha difficoltà, ad esempio con corsi strutturati e un monte ore di lezioni maggiore a quello odierno soprattutto per materie di base come italiano, matematica, inglese, informatica da spalmare

su tutti i tipi di scuola»; «mettere a disposizione laboratori e contesti di apprendimento stimolanti»; «Ugualmente si dovrebbe immaginare di avere docenti disponibili a impegnarsi in attività che non siano solo le lezioni in classe ma che prevedano un contatto con il mondo esterno – laboratori, attività pomeridiane, progetti con enti del territorio –»; «Alla luce delle problematiche emerse negli ultimi anni bisogna investire nella formazione degli insegnanti che deve riguardare [...] Educazione e cultura di genere»; «Formarli seriamente per una didattica integrata con quella a distanza».

In 5 casi ci si limita a dichiarare di non aver apportato cambiamenti alla propria metodologia o di essersi semplicemente adattati alle novità introdotte a seguito della pandemia, o ancora di non aver dovuto modificare il proprio modello educativo in quanto già basato sull'intelligenza emotiva.

4.3 Relazione educativa

Anche la riflessione sulle relazioni che si instaurano a scuola ha prodotto eterogenee considerazioni da parte dei docenti: alcuni si sono adattati alla nuova situazione, altri non hanno apportato cambiamenti sostanziali, molti hanno modificato la relazione con gli studenti valorizzando la specificità del rapporto e i cambiamenti contestuali in atto.

In *Figura 3* è possibile osservare le diverse prospettive emerse: i docenti non parlano solo della relazione con gli studenti, ma, in alcuni casi, anche del rapporto scuola-famiglia.

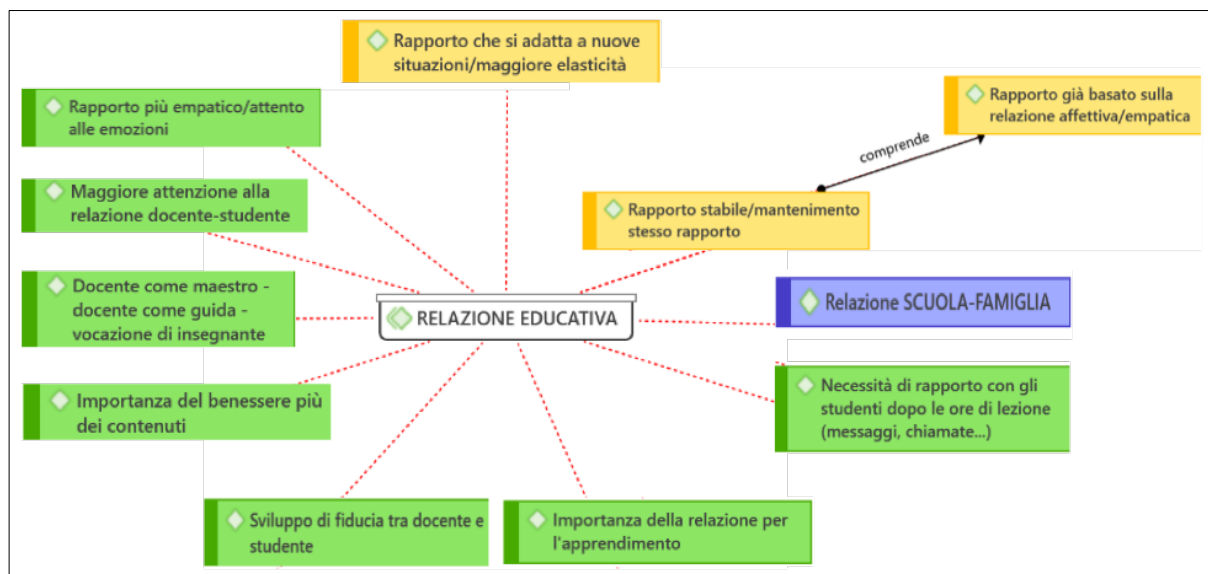


Figura 3. Relazione educativa

Affermano di aver prestato maggiore attenzione alla relazione con gli studenti rispetto al periodo pre-pandemico 15 docenti. Un docente introduce la questione della fiducia tra docente e studente e 6 parlano dello sviluppo di un rapporto più empatico e attento alle emozioni, mentre 2 intervistati sottolineano i temi

del benessere, prioritario rispetto ai programmi, e dell'importanza della relazione per l'apprendimento.

«Ritengo che il mio modo di comportarmi con gli studenti sia cambiato nel senso che, rispetto al passato, ripongo maggior attenzione alla relazione che si instaura tra do-

cente e studente»; «Sì, per quanto riguarda l'aspetto inerente al rapporto con i ragazzi ho sviluppato maggiormente l'aspetto relazionale».

«Ogni qual volta si sia presentata una difficoltà, ho ritenuto essenziale e opportuno chiarire, parlare e cercare di consolidare o acquistare fiducia reciproca, fondamentale per poter raggiungere obiettivi di qualità»; «Maggior empatia, maggiore disponibilità di ascolto»; «Questo, ovviamente, non significa trascurare la trasmissione dei saperi legati alla propria disciplina, ma comporta un diverso modo di organizzarsi, senza cercare "ad ogni costo di finire" il classico programma previsto per l'anno scolastico, ma, appunto, assicurare prima una condizione di benessere dello studente a scuola, il che consentirà poi di dedicarsi proficuamente alla trasmissione dei saperi»; «L'esperienza trascorsa mi ha permesso di riflettere sull'importanza che riveste la relazione nel processo di apprendimento».

Da parte di 6 docenti emerge la necessità di intensificare il rapporto anche dopo le ore di lezione tramite l'utilizzo di strumenti quali i messaggi o le chiamate.

«Sì, come già detto per quanto riguarda l'aspetto inerente al rapporto con i ragazzi ho sviluppato maggiormente l'aspetto relazionale, anche dando il mio numero privato e creando gruppi chat ben presto diventano luogo di scambio di messaggi anche ironici e divertenti»; «Più che di revisione del rapporto con gli studenti, credo che sia più corretto parlare di intensificazione della relazione attraverso i tanti canali comunicativi. Mi sono resa disponibile a "superare" le distanze di ruolo, per provare a tenere in piedi la relazione educativa. Questo serviva a loro, ma serviva anche a me».

Da 9 interviste, risulta invece che i docenti non hanno modificato il loro rapporto con gli studenti, che è rimasto sostanzialmente inalterato, ma, in 2 casi, perché già basato su una relazione affettivo-empatica.

«Sicuramente con alcuni degli studenti si è confermata quella relazione empatica che

cerco sempre di instaurare con i miei studenti»; «No perché il mio modo di fare lezione si basa soprattutto e in primis sulla relazione affettiva con gli alunni che infatti nonostante il periodo difficile hanno continuato a seguirmi e ad affidarsi per chiedere aiuto».

In 4 casi viene valorizzata la vocazione dell'insegnante, descritto come una guida.

«Il ruolo del docente? una guida nel percorso di apprendimento»; «L'insegnante è un maestro che accompagna lo studente nel suo percorso di vita, quindi la professionalità è tale se l'insegnante non dimentica questo»; «Si dovrebbe trarre tesoro dal fatto che i ragazzi necessitano in qualunque situazione di guide adulte positive e incoraggianti»; «A mio avviso il metodo di insegnamento in Italia è ancora di un livello scarso nella scuola italiana e la pandemia ha evidenziato la vera vocazione all'insegnamento, fatta di dedizione, di cultura, di impegno a sviluppare competenze metodologiche atte a coinvolgere la classe».

Infine, 6 docenti introducono anche la relazione tra scuola e famiglia, ritenendo che l'esperienza pandemica abbia prodotto un'intensificazione dei rapporti.

«Rapporti più stretti e collaborativi con le famiglie»; «Maggiore disponibilità al dialogo con gli studenti e con le famiglie che in alcuni casi si è trasformato in una vera e propria forma di assistenza continua»; «Anche i genitori hanno usato la possibilità di comunicare con me in modo più immediato, tramite telefono».

4.4 Formazione docente

Sono tre i principali ambiti in cui i docenti avvertono l'esigenza di formarsi e approfondire le proprie competenze: digitale, relazionale e sociale, psicopedagogico e didattico (Figura 4).

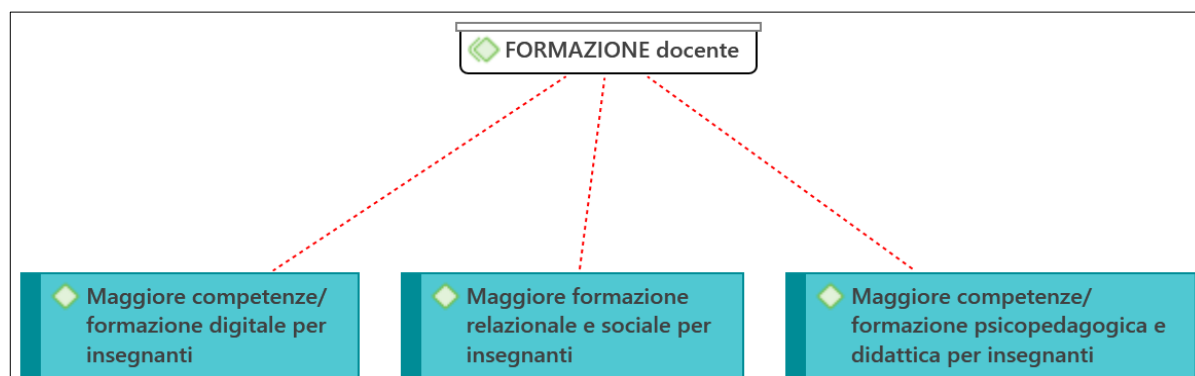


Figura 4. Formazione docente

Da 14 insegnanti viene segnalata la necessità di investire sulla formazione digitale dei docenti.

«I docenti dovrebbero essere preparati ad affrontare un cambiamento metodologico attraverso le nuove tecnologie e gli strumenti, al passo con i tempi che stiamo vivendo e gli alunni di oggi. Non possiamo essere troppo distanti»; «Emerge la necessità di una continua e permanente formazione digitale dei docenti per arrivare, poi, alle DIGCOMP [Quadro europeo di riferimento per le competenze digitali] adesso richieste».

Più volte si specifica anche l'esigenza di abbinare la formazione digitale a quella didattica, mentre 12 insegnanti si focalizzano prioritariamente sull'importanza della formazione psicopedagogica e didattica.

«Tale formazione dovrebbe garantire sia la padronanza dello strumento tecnologico sia un approfondimento delle modalità più opportune a veicolare i contenuti disciplinari tramite i suddetti strumenti tecnologici»; «Tale formazione ha comunque bisogno di un esercizio costante affinché ogni insegnante possa affinare una propria sensibilità didattica acquisendo una maggiore consapevolezza nelle scelte didattiche da adottare perché abbiano un effetto positivo sull'apprendimento degli studenti»; «Tutto il corpo

docente dovrebbe avere una preparazione di carattere psicopedagogico dell'età evolutiva che non ha»; «Competenze [...] anche psicopedagogiche, dato che sempre più spesso, soprattutto in alcuni ordini di scuola, la gestione della classe e l'interazione con la stessa diventa sempre più complessa»; «Ci vorrebbe una maggiore preparazione psicologica e di stampo didattico un po' come erano state strutturate le SISS in passato».

Una formazione di tipo relazionale e sociale è ritenuta prioritaria da 7 docenti.

«Occorre maggiore formazione, ma non tanto didattica quanto piuttosto relazionale e sociale»; «La scuola dovrebbe introdurre percorsi di assessment per gli insegnanti, i quali dovrebbero essere adatti in primis nella dimensione relazionale»; «Alla luce delle problematiche emerse negli ultimi anni bisogna investire nella formazione degli insegnanti che deve riguardare la formazione alla relazione, all'affettività e al benessere».

4.5 Tecnologie

Nelle risposte ricorre trasversalmente il tema delle tecnologie, richiamato con diverse accezioni (Figura 5).

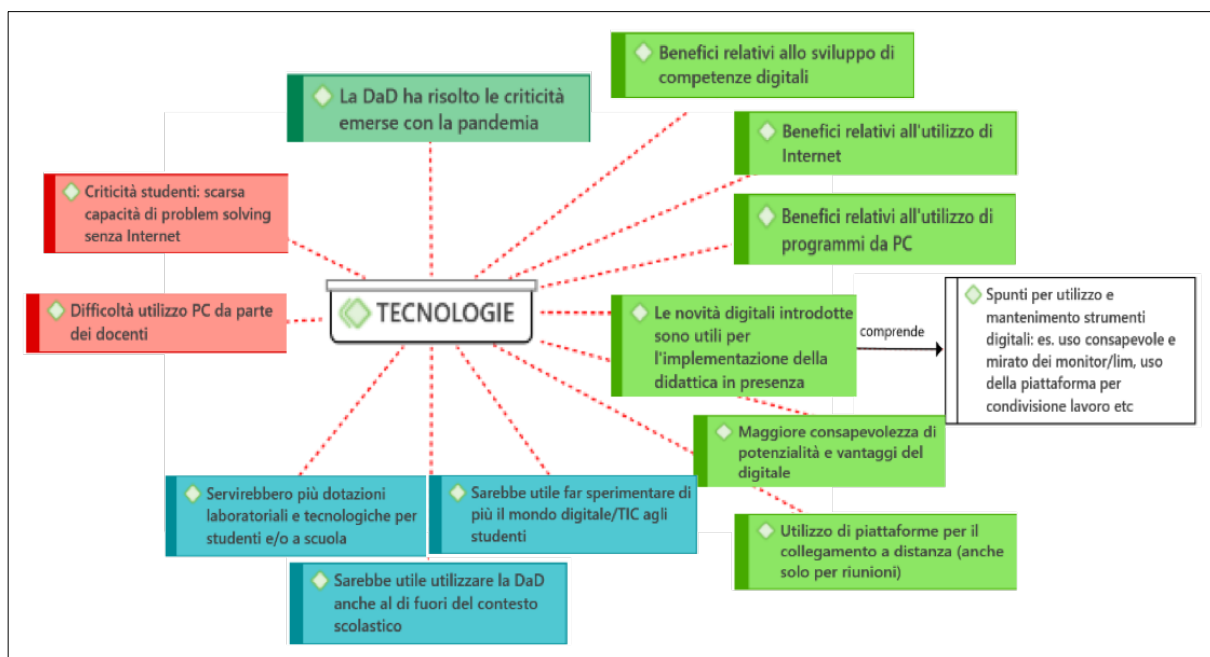


Figura 5. Tecnologie

Com'era prevedibile, da un lato si osserva come il digitale abbia portato benefici, permettendo di continuare le lezioni con la DaD e fornendo soluzioni per renderle più accattivanti, dall'altro, si rilevano alcune criticità o il desiderio di migliorare l'esistente.

In 3 casi si segnala lo sviluppo di competenze digitali, in 6 le potenzialità di internet o di programmi specifici, che inducono a riconoscere i vantaggi del digitale.

«La maggiore consapevolezza nel reperire materiali in rete, la possibilità di utilizzo di microMooc, l'incremento dell'utilizzo di piattaforme digitali che offrono laboratori virtuali, stimolano ulteriori riflessioni da parte degli studenti, rendendoli così capaci di ulteriori riflessioni e approfondimenti critici che siano, poi, spunto di ulteriore confronto/dibattito in classe»; «Il mondo della scuola dovrebbe cambiare nel senso di una maggiore

consapevolezza delle potenzialità e dei vantaggi dell'utilizzo degli strumenti messi a disposizione dal rapido progresso tecnologico degli ultimi decenni (senza naturalmente sottovalutare i rischi connessi, anzi sapendoli gestire in modo appropriato) nel processo didattico».

In 4 casi i vantaggi sono riferiti non alla didattica, ma a quello che si potrebbe definire *smart working* per i docenti.

«La tecnologia offre la possibilità di rendere più snelle e pratiche alcune attività che potrebbero essere sempre organizzate a distanza: riunioni»; «Trovo inoltre che poter partecipare a distanza a collegi docenti e consigli di classe possa creare solo vantaggi».

Da 7 intervistati le novità digitali sono ritenute utili per l'implementazione della didattica in presenza.

«Utilizzare gli strumenti di condivisione come la piattaforma gsuite per scambio di materiali, implementazione della didattica in classe e simili»; «Credo che sia un'esperienza importante da aggiustare, sicuramente complementare con le lezioni in presenza ma non esclusiva»; «Credo che la didattica digitale debba restare come è inevitabile un elemento di supporto di un percorso che non può prescindere dalla presenza e dalla relazione diretta».

D'altro canto, emergono anche difficoltà sia dei docenti che degli studenti.

«Per alcuni insegnanti è stato molto complicato cambiare metodo o semplicemente utilizzare il PC»; «Il problema che riscontro è che spesso questa illimitata disponibilità di informazioni immediate ha atrofizzato nelle menti dei nostri alunni quella capacità di cercare soluzioni alternative, nel senso cercarle in assenza di rete».

Infine, tra i nuclei tematici toccati dagli intervistati vi sono alcune prospettive future e proposte relative alla dimensione tecnologica: 3 docenti affermano che servirebbero più dotazioni laboratoriali e tecnologiche per le scuole e per gli studenti, ognuno dei quali dovrebbe possedere un personal computer; in 2 casi si auspica un aumento della formazione digitale per gli studenti, mentre un intervistato propone la Formazione a Distanza per il personale scolastico.

«Secondo me, per poter affrontare le nuove sfide della società di oggi, le dotazioni digitali e laboratoriali delle scuole andrebbero ancor più incrementate e rinnovate». «La FAD, Formazione A Distanza è una realtà consolidata nella formazione. [...] potrebbe essere considerata per la formazione degli adulti, del personale scolastico docente e non»; «Bisognerebbe aumentare le ore delle TIC, affinché le certificazioni informatiche degli studenti possano essere acquisite se non da tutti, almeno dalla maggior parte, non solo da pochi».

5. Conclusioni: quale scuola fra risposte emergenziali e prospettive di cambiamento permanente?

Dalle risposte alle interviste, emerge in modo prevalente la convinzione che il periodo appena trascorso abbia determinato, o almeno accelerato, un cambiamento permanente della scuola, confermando quanto sostenuto da vari studi, che parlano di «spinta innovativa portata dalla pandemia» (Molina et al., 2021, p. 47), di un sistema scolastico che «ha reagito alla sfida educativa e si è rigenerato, riorganizzato negli approcci e negli ambienti di apprendimento» (Ferritti & della Ratta Rinaldi, 2022, p. 39), di «un processo di cambiamento epocale» (Batini & lavarone, 2021, p. XV).

Nonostante alcune resistenze, la maggior parte dei docenti interpellati individua un motore del cambiamento nell'adozione improvvisa e obbligata delle tecnologie informatiche, sia per l'aumento di strumenti digitali a disposizione delle scuole sia per l'accelerazione impressa all'aggiornamento tecnologico degli insegnanti più tradizionalisti e refrattari.

Nel complesso il cambiamento appare però caratterizzato da molte ambivalenze, oscillando «tra criticità e opportunità», secondo i termini utilizzati da lavarone e Aruta, che sostengono la necessità di ripensare le competenze digitali come *soft skills*, ossia abilità cognitivo-operazionali, piuttosto che semplici *hard skills* (2022, p. 242).

In varie risposte degli intervistati sembra invece che il cambiamento individuato consista essenzialmente nell'utilizzo ampio del digitale e che le nuove metodologie siano spesso identificate tout court con i nuovi strumenti della didattica a distanza. Nessun riferimento viene proposto alla legge che ha introdotto l'educazione civica (2019), prevedendo in modo dettagliato, nell'art. 5, l'educazione alla cittadinanza digitale.

Peraltro alcuni intervistati, che segnalano il mantenimento delle lezioni frontali anche a distanza da parte di alcuni colleghi, appaiono consapevoli del deficit di competenze metodologico-didattiche, ritenendo necessaria una formazione specifica in questo campo anche con la ripresa della scuola in presenza, che comunque richiederà un utilizzo competente e critico delle nuove tecnologie.

Affiora però anche la sfiducia che un reale cambiamento, auspicato e richiesto da studenti e famiglie, si possa realizzare per l'assenza di una politica educativa che investa sulla scuola, ricollocandola al centro dei processi trasformativi della società e della persona.

Sembra che i docenti intervistati, pur consapevoli della necessità di un cambiamento non più differibile, rimangano ancora in mezzo al guado, in attesa di una presa in carico da parte del legislatore riguardo all'organizzazione scolastica e al modello di formazione, iniziale e in servizio. Induce comunque a uno sguardo più positivo sul futuro il fatto che la maggior parte dei rispondenti, che denunciano di essersi reinventati completamente in maniera autonoma e per lo più su base volontaria, ritenga necessaria una formazione centrata su aspetti psico-pedagogici, metodologico-didattici, relazionali e sociali, valorizzando le *soft skills* che hanno reso possibile mantenere e intensificare i contatti personali durante la pandemia: comunicazione, creatività, flessibilità e adattabilità, resilienza, apprendimento permanente, *problem solving*.

Tale esigenza di una formazione innovativa emersa

dalle interviste trova riscontro quest'anno nell'adozione del "Portfolio INDIRE", uno strumento che sottolinea il legame tra i "Nuovi standard minimi" e le "Esperienze formative" per rafforzare le competenze professionali del docente neoassunto (MIM, 2022).

Emerge, inoltre, da questa ricerca una sorta di scollamento tra la realtà vissuta da docenti e studenti, che attraversano la complessa transizione dovuta al cambiamento globale, conseguente non solo alla pandemia da Covid-19, ma anche alle trasformazioni in atto a livello sociale, economico, produttivo e tecnologico, e le azioni dei decisori politici e istituzionali, che dovrebbero assumere scelte coerenti con l'obiettivo di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva (Agenda 2030), investendo in primis nella Scuola, che rimane la principale agenzia educativa, attraverso la formazione, iniziale e in servizio, di tutto il corpo docente.

Anche nella scuola digitale, come risulta dalle interviste, al centro del lavoro dell'insegnante rimane la relazione educativa. La rilevanza dei risultati di ricerca trova conferma in molte indagini successive (ISS, 2023; Tintori et al., 2023) che, tra i problemi degli adolescenti predittori di dipendenze comportamentali, citano la depressione e l'ansia sociale, mettendo in evidenza gli effetti a lungo termine del periodo Covid e, di conseguenza, la centralità dell'educazione. Ma sicuramente l'aspetto più innovativo riguarda la focalizzazione delle interviste sulle prospettive future della scuola e dell'educazione, oggetto specifico del presente contributo. Grazie quindi agli intervistati che rivelano come gli insegnanti possano aprire la strada al cambiamento con il coraggio di quotidiane innovazioni.

Come afferma Hannah Arendt, «il coraggio e anche l'audacia sono già presenti nel lasciare il proprio riparo e mostrare chi si è, svelando ed esponendo sé stessi» (1994, p. 136).

Il gruppo di ricerca auspica che i risultati dell'indagine, sopra descritti, possano stimolare nei docenti che si occupano dell'educazione dei giovani proposte innovative, capaci di generare speranza e fiducia nel futuro, a cominciare da un nuovo assetto educativo, rinnovato sistema dei valori e nuove metodologie.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1994). *Vita activa: La condizione umana*. Milano: Bompiani.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi: Documento di studio e di proposta*. Retrieved June 6, 2023, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>
- Barone, B. (2022, December 5). Scompenso generazionale: Perché i giovani che si suicidano continuano ad aumentare (in Italia e nel mondo). *Linkiesta.it*. Retrieved June 3, 2023, from <https://www.linkiesta.it/2022/12/giovani-sui-cidio-gianluigi-di-cesare-bambin-gesu/>
- Batini, F., & Iavarone, M.L. (2021). Introduzione Panel 1: Intelligenza, comprensione e partecipazione... nell'atopia educativa. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione. Atti del X Convegno della SIRD* (pp. xv-xx). Lecce: Pensa MultiMedia. Retrieved June 3, 2023, from <https://www.pensamultimedia.it/libro/9788867608331>
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. In *Edetania* 52, 85-106. Retrieved December 3, 2023, from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6282474.pdf>
- Di Stasio M, Giannandrea, L., Magnoler, P., Mosa, E., Pettenati, M. C., Rivoltella, P. C., Rossi, P. G., & Tancredi, A. (2021). A lifelong portfolio for the teaching profession. *Form@re*, 27(1), 137-153. <https://doi.org/10.13128/form-10485>
- Ferritti M., & della Ratta Rinaldi F. (2022). Quale scuola dopo il Covid. Bilancio degli ultimi due anni, aspettative e priorità dei docenti delle scuole superiori. *Inapp Paper*, 36. Roma: INAPP. Retrieved June 3, 2023, from <https://oa.inapp.org/handle/20.500.12916/3586>
- Floridi, L., & e Sideri, M. (2021, June 4). L'ascensore digitale: dove si colloca la tecnologia nella Piramide di Maslow?. *Corriere della Sera*, 2021-06-04. <https://corriereinnovazione.corriere.it/2021/06/04/ascensore-digitale-dove-si-colloca-tecnologia-piramide-maslow-8c6f1b6c-c538-11eb-86af-ac042f3197d2.shtml>
- General Assembly of the United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>
- Ghenò, V. (17 Ottobre, 2019) Da nativi a "disagiati digitali": nuovi analfabetismi crescono online. *Agendadigitale.eu*. <https://www.agendadigitale.eu/cultura-digitale/da-nativi-a-disagiati-digitali-nuovi-analfabetismi-emergono-online/>
- Iavarone, M. L., & Aruta, L. (2022). Le digital skills tra soft e hard: L'Educatore Mediale tra criticità e opportunità. *Form@re*, 22(3), 242-251. Retrieved June 3, 2023, from <https://doi.org/10.36253/form-13763>
- ISS. (2023). Dipendenze comportamentali nella Generazione Z. Retrieved December 15, 2023, from <https://www.iss.it/-/comunicato-stampa-n%C2%B02023/2023-dal-cibo-ai-social-quasi-2-milioni-di-adolescenti-della-generazione-z-a-rischio-dipendenze-comportamentali>
- Masullo, G. (2021). Hikikomori italiani durante l'emergenza Covid-19: fra ridefinizione del sé e protagonismo in ambiente digitale. *Cambio: Rivista sulle trasformazioni sociali*, 11(22), 39-53. <https://doi.org/10.36253/cambio-10399>
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022: Linee Guida per l'Orientamento* [Ministerial Decree]. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Molina, A., Michilli, M., & Gaudiello, I. (2021). La spinta della pandemia da Covid-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 47-80. <https://doi.org/10.14605/ISS2012103>
- NOMISMA. (2023). Ansia e stress tra gli studenti già dalla scuola primaria. *Nomisma.it*. Retrieved December 3, 2023, from <https://www.nomisma.it/press-area/ansia-stress-studenti-2023/>
- Parlamento Italiano. (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 160(195), 1-5. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Save the Children. (2021, January 5). Scuola e Covid: per il 28% degli adolescenti un compagno di classe ha smesso di frequentare la scuola. *Savethechildren.it*. Retrieved June 3, 2023, from <https://www.savethechildren.it/press/scuola-e-covid-il-28-degli-adolescenti-un-compagno-di-classe-ha-smesso-di-frequentare-la>
- Scarcelli, C. M. (2014). Studiare Internet e con Internet. In R. Stella, & M. Drusian (Eds.), *Sociologia dei new media* (pp. 173-201). Milano: UTET.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 4(7), 97-106. Retrieved June 3, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Tintori, A., Cerbara, L., & Ciancimino, G. (2023). Lo stato dell'adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado. *IRPPS Working Papers*, 1(1), 1-70. Retrieved December 3, 2023, from <http://epub.irpps.cnr.it/index.php/wp/article/view/285>