

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12206

# “Da un giorno all’altro abbiamo dovuto cambiare lavoro”. L’esperienza della scuola a distanza dalla voce degli insegnanti

## “We had to change job overnight”. Teachers’ voices on the experience of remote education

Valentina Pagani & Franco Passalacqua<sup>1</sup>

### Sintesi

Il presente contributo offre un approfondimento dell’esperienza della “scuola a distanza” così come è stata vissuta da 12 insegnanti della scuola dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Lo studio qualitativo esplora il punto di vista degli insegnanti rispetto all’impatto della DaD, con particolare attenzione alle ricadute sugli apprendimenti professionali. I risultati restituiscono una fotografia delle scelte compiute dagli insegnanti nei mesi di DaD e aprono a una più ampia riflessione sul senso dell’esperienza trasformativa vissuta dalla scuola e sul valore rappresentato dalla professionalità dei docenti esperti.

**Parole chiave:** Didattica a distanza; Pande-mia COVID-19; Apprendimento professionale; Sviluppo professionale; *Teachers’ voices*.

### Abstract

This paper offers an in-depth examination of the experience of remote education as it was described by 12 Italian teachers of kindergartens and primary and lower secondary schools. The qualitative study aims at exploring the teachers’ point of view about the impact of remote schooling, with a specific focus on professional learning and development. The results give a snapshot of the choices made by teachers during the months of remote teaching. Moreover, they lead to a broader reflection on the transformative meaning of this experience and on the value of expert teachers’ competence.

**Keywords:** Remote education; COVID-19 pandemic; Professional learning; Professional development; *Teachers’ voices*.

1. Università degli Studi di Milano-Bicocca, valentina.pagani@unimib.it

Entrambi gli autori hanno contribuito a discutere temi e riferimenti di ciascuna parte dell’articolo. In particolare, Valentina Pagani si è occupata della stesura dei par. 3.1, 3.2, 4, 4.1, 4.2; Franco Passalacqua ha curato i par. 2, 3, 4.3; L’introduzione e le conclusioni sono state scritte a quattro mani.

## 1. Introduzione

La pandemia dovuta al virus SARS-CoV-2, diffusasi dal mese di marzo 2020 in tutti e cinque i continenti, ha costretto più di un miliardo di studenti a fare scuola da casa (Azevedo *et al.*, 2020) e, laddove possibile, a ridefinire il proprio modo di apprendere attraverso la cosiddetta “didattica a distanza” (DaD). Contemporaneamente, gli insegnanti italiani e delle altre nazioni colpite dalla pandemia si sono trovati da un giorno all’altro a diventare “docenti digitali”, senza il tempo di potersi formare adeguatamente a un modo inedito di condurre il processo di insegnamento-apprendimento. Questo repentino cambiamento della pratica educativa non ha tuttavia alterato, ma semmai reso ancor più saliente, la principale sfida che la scuola si trova quotidianamente ad affrontare: far esercitare a tutti gli studenti il diritto all’educazione, indipendentemente dalle condizioni sociali, economiche e familiari di provenienza. La scuola a distanza, frequentata da studenti isolati nelle proprie case e dipendenti da limiti strutturali nell’accesso all’istruzione, ha reso ancor più visibili le difficoltà a perseguire il principio di giustizia sociale alla base del mandato pubblico dell’istituzione scolastica. È questo l’aspetto di maggiore criticità che la DaD ha mostrato - o fatto emergere in maniera marcatamente più visibile rispetto alla scuola pre-COVID-19 - in tutti i livelli scolastici e in tutti i Paesi colpiti dalla pandemia. Ed è su questo aspetto che si sono concentrate inizialmente le principali indagini internazionali (Aliyyah *et al.*, 2020; Santi *et al.*, 2020; GEM,

2020; Green, 2020; Jæger & Blaabæk, 2020) con il proposito di trovare soluzioni immediate alla crescente disuguaglianza nelle possibilità di esercitare tale diritto.

Parallelamente a queste indagini, la comunità scientifica internazionale ha avviato con grande celerità programmi di ricerca volti a comprendere l’effetto della scuola a distanza sul sistema scolastico, privilegiando in particolar modo l’analisi dell’impatto delle tecnologie nel processo di insegnamento e apprendimento (Ferdig *et al.*, 2020; Torrey & Whalen, 2020; Williamson *et al.*, 2020). In ambito nazionale sono state finora rese pubbliche ricerche volte a comprendere l’organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, le condizioni di lavoro degli insegnanti e i processi decisionali adottati nelle scuole (STC, 2020; SIRD, 2020; Di Nunzio *et al.*, 2020). Pochi, ancora, sono gli studi nazionali e internazionali volti ad approfondire l’impatto che questi mesi di scuola a distanza hanno avuto - e continuano ad avere - sulla professionalità dei docenti. Solo alcuni contributi, di taglio qualitativo e basati su campioni estremamente circoscritti di insegnanti, hanno recentemente rivolto l’attenzione all’esplorazione delle trasformazioni professionali dei docenti (Bubb & Jones, 2020; Kim & Asbury, 2020). Ed è la qualità di questo cambiamento, colto dalla voce degli insegnanti, che si desidera approfondire nelle prossime pagine.

## 2. Apprendimento professionale e sviluppo professionale: due concetti per indagare il cambiamento delle pratiche di insegnamento al tempo della scuola a distanza

L'ipotesi da cui prende avvio il presente studio riguarda la caratterizzazione dell'esperienza lavorativa della scuola a distanza nei termini di un processo trasformativo che ha investito la pratica professionale degli insegnanti. Come hanno evidenziato alcuni studi di carattere esplorativo (Bubb & Jones, 2020; Kim & Asbury, 2020), accanto allo stravolgimento delle condizioni strutturali del fare scuola, l'esperienza di insegnamento a distanza ha attivato un processo di apprendimento e sviluppo professionale le cui ripercussioni vanno ben oltre l'acquisizione di tecniche didattiche digitali. Per esplorare le variabili che potrebbero sostanziare questa ipotesi, si è scelto anzitutto di indagare tale esperienza attraverso la lente prospettiva offerta dal concetto, ancorché controverso (Fraser *et al.*, 2007), di sviluppo professionale, soprattutto se inteso all'interno di un modello ecologico che lo definisce come «movimento di autonomia verso nuove forme di relazionalità e di collaborazione con colleghi, studenti e genitori» (Hargreaves, 1994, p. 424)<sup>2</sup>. Tale concetto, se nelle sue definizioni classiche include l'apprendimento da parte degli insegnanti di competenze professionali relative alla padronanza della disciplina inse-

gnata (Hawk *et al.* 1985; Darling Hammond, 2000), alle capacità di carattere pedagogico e relazionale (Shulman, 1986), alle strategie didattiche (Lederman & Gess-Newsome, 1999; Goodson, 2003; Krauss *et al.* 2008) e alla capacità di lettura e trasformazione delle proprie credenze professionali (Pajares, 1992; Schraw & Olafson, 2008; Semeraro, 2010), nelle proposte più recenti abbraccia anche l'idea di un processo di trasformazione che si evolve in interazione con il contesto lavorativo, personale e sociale in cui gli insegnanti agiscono. È a questa prospettiva ecologica che guardano le istituzioni europee nel mettere in relazione il concetto di sviluppo professionale con quello di formazione permanente: «[...] lo sviluppo professionale (è) un processo attivo e costruttivo, orientato al problema, basato sui contesti sociali e sulle loro circostanze e [...] lungo l'intero arco vitale degli insegnanti» (Scheerens, 2010, p. 32).

Il legame appena evidenziato con il concetto di formazione permanente, la cui genesi nell'ambito delle istituzioni della comunità europea è anch'essa ricca di letture contrastanti e non priva di spinte contraddittorie per il portato ideologico che possiede (Dehmel, 2006), apre all'idea che lo sviluppo professionale, definito come «l'insieme delle attività che maturano le competenze, la conoscenza, l'esperienza e altre caratteristiche dell'individuo» (OCSE-TALIS, 2009, p. 49), sia da concepire in una cornice in cui la dimensione esistenziale supporta e interagisce con quella professionale e in cui le esperienze informali e non formali di apprendimento assumono un ruolo particolarmente decisivo. Tale valorizzazione del ruolo delle esperienze

2. Per un attento approfondimento dei concetti di sviluppo professionale e di apprendimento professionale si veda Hoban (2002) e Coffield (2000); per una efficace sintesi del dibattito sulla vaghezza semantica di tali concetti e delle diverse proposte definitorie, si veda Fraser, Kennedy & McKinney (2007) e Friedman & Philips (2004).

informali e non formali nella definizione dello sviluppo professionale è da porre in continuità, all'interno della prospettiva ecologica che si è scelto di adottare, con il processo di responsabilizzazione dell'insegnante relativamente alle pratiche di auto-formazione e, ancor prima, alla capacità di riconoscere gli spazi inter-scolastici ed extra-scolastici di apprendimento (Urbani, 2014). Ed è qui, in questa idea di spazio formativo allargato dove la dimensione formale e quelle informali e non formali dell'apprendimento si incrociano, che diventa interessante per gli obiettivi del presente lavoro mettere a fuoco il valore trasformativo dell'esperienza della scuola a distanza.

Tuttavia, come anticipato, la scelta di guardare allo sviluppo professionale come concetto dotato di un potenziale esplicativo rispetto ai processi trasformativi innescati dall'esperienza della scuola a distanza conduce a scontrarsi con una pluralità definitoria e con un vasto insieme di termini affini che rischiano di indebolirne la valenza euristica. Da più parti è stata infatti notata la vaghezza concettuale di tale termine (Coffield, 2000; Friedman & Philips, 2004) e alcuni studiosi hanno proposto una distinzione tra il concetto di sviluppo professionale e quello di apprendimento professionale (Hoban, 2002): mentre il concetto di sviluppo professionale (*professional development*) riguarda un processo continuo di riflessione attivato a partire dall'identificazione di obiettivi e procedure formative di tipo individuale o collettivo, il concetto di apprendimento professionale (*professional learning*) si riferisce a un processo autonomo di sviluppo, orientato a una crescita personale come anche all'elabo-

razione di capacità e conoscenze che facilita la pratica professionale (Middlewood *et al.*, 2005). In questa sede si ritiene che il concetto di apprendimento professionale, per via del suo riferimento a un impatto formativo meno esteso nel tempo, ancorato a dinamiche trasformative - individuali e collettive - di tipo autonomo e pertanto non necessariamente guidato da pratiche formative formali e intenzionali, sia maggiormente capace di descrivere i cambiamenti percepiti dagli insegnanti negli ultimi mesi di insegnamento a distanza.

### 3. Lo studio

Il presente contributo si inserisce nella cornice progettuale di Education for Social Justice (E4SJ), iniziativa di ricerca, formazione e intervento promossa dal Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Ateneo di Milano-Bicocca, dedicata a indagare il rapporto tra educazione e giustizia sociale e, più nel dettaglio, a esplorare dal punto di vista di insegnanti e operatori di servizi le condizioni educative e didattiche che consentono un pieno esercizio del diritto all'educazione a scuola e nei servizi per i minori. L'improvvisa rimodulazione di tali servizi e il cambiamento che ha investito la scuola a seguito delle misure di confinamento e distanziamento fisico promulgate dal governo a partire da inizio marzo (D.P.C.M. 9 Marzo 2020 - Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19), e già attive sul territorio lombardo dal 23 febbraio (D.P.C.M. 23 Febbraio

2020), hanno condotto il progetto E4SJ a ridefinire il disegno di ricerca iniziale e a focalizzare l'attenzione sul cambiamento delle possibilità di esercizio del diritto all'educazione da parte dei minori. In continuità con tale cornice e con l'urgenza di interrogare dalla viva voce degli insegnanti la trasformazione educativa e didattica generata dalla scuola a distanza, gli interrogativi a cui il presente lavoro si propone di rispondere sono così sintetizzabili:

- a) Che cosa ha significato per gli intervistati insegnare a distanza?
- b) Quali tra i cambiamenti e le trasformazioni innescati sono percepiti dagli insegnanti nei termini di apprendimenti professionali?

### **3.1. Partecipanti, metodi e strumenti**

Lo studio qualitativo si colloca all'interno del paradigma ecologico e dell'epistemologia fenomenologica (Denzin & Lincoln, 2011; Mortari, 2007). I partecipanti, 12 insegnanti lombardi di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado (Tab. 1), sono stati selezionati in base a un criterio di *purposive sampling* (Gentles *et al.*, 2015), in funzione della loro esperienza professionale (si trattava, infatti, di *expert teachers*, secondo la definizione di Snow *et al.*, 2005, che erano stati in precedenza coinvolti in esperienze di ricerca e formazione intraprese dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca) e della disponibilità a prendere parte allo studio. In conformità alla normativa vigente (GDPR n. 679/2016 e DLgs n. 196/2003),

tutti i docenti contattati sono stati preventivamente informati riguardo lo scopo e le modalità di raccolta dei dati e hanno accettato di partecipare allo studio esprimendo il loro consenso informato. Lo studio ha inoltre ricevuto l'approvazione del Comitato Etico di Ateneo.

Le interviste semi-strutturate (Sità, 2012), condotte tra i mesi di aprile e giugno 2020, hanno avuto l'obiettivo di esplorare in profondità il punto di vista degli insegnanti rispetto all'impatto dei mesi di DaD a livello personale e professionale (ad esempio, è stato loro chiesto: *Quale impatto sta avendo questa emergenza sul Suo essere un professionista dell'educazione?*), con particolare attenzione ai cambiamenti avvenuti a livello delle proprie pratiche educative e didattiche (*Quali sono i principali cambiamenti che ha messo in atto nella Sua pratica professionale?*) e alle riflessioni e agli apprendimenti innescati da questa esperienza (*Quali riflessioni in merito alla DaD può fare pensando anche in prospettiva a quando si tornerà a scuola?*).

### **3.2. Analisi dei dati**

Le interviste condotte sono state audio-registrate e trascritte *verbatim*. Sull'intero corpus testuale così raccolto è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; Braun *et al.*, 2019), a un livello semantico - si è scelto, cioè, di rimanere aderenti alle parole e prospettive dei partecipanti, catturandone i significati espliciti - e adottando un approccio induttivo. La griglia di temi non è stata, infatti, definita o imposta a priori,

| Partecipante | Età (anni) | Genere | Livello scolastico        | Disciplina               | Esperienza professionale (anni) |
|--------------|------------|--------|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| SI1          | 43         | F      | Scuola dell'infanzia      | -                        | 24                              |
| SI2          | 45         | F      | Scuola dell'infanzia      | -                        | 25                              |
| SI3          | 41         | F      | Scuola dell'infanzia      | -                        | 20                              |
| SI4          | 33         | F      | Scuola dell'infanzia      | -                        | 5                               |
| SP1          | 53         | F      | Scuola primaria           | Italiano                 | 33                              |
| SP2          | 39         | F      | Scuola primaria           | Italiano, Lingua inglese | 10                              |
| SP3          | 60         | F      | Scuola primaria           | Italiano, Lingua inglese | 41                              |
| SP4          | 56         | F      | Scuola primaria           | Matematica               | 37                              |
| SS1          | 55         | M      | Scuola secondaria I grado | Lettere                  | 24                              |
| SS2          | 48         | F      | Scuola secondaria I grado | Matematica, Scienze      | 5                               |
| SS3          | 35         | M      | Scuola secondaria I grado | Matematica, Scienze      | 8                               |
| SS4          | 33         | F      | Scuola secondaria I grado | Lingue                   | 6                               |

Tab. 1 - Caratteristiche dei partecipanti.

ma è a partire dai dati stessi che è stato costruito il framework di codifica.

Seguendo le linee guida proposte da Braun e Clark (2006), il processo di analisi si è articolato in sei fasi: (1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e riletture dei materiali raccolti; (2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; (3) la ricerca di temi ricorrenti e significativi trasversali al data set; (4) la revisione dei temi e il loro perfezionamento; (5) la definizione dei temi finali; (6) la produzione di un report finale. A supporto del processo analitico, che ha visto impegnati i due autori in una costante opera di riflessione e confronto intersoggettivi, ci si è avvalsi del software Nvivo 12 Plus. L'utilizzo del software ha reso più agevole l'organizzazione dei dati raccolti e il lavoro di codifica e progressiva

categorizzazione, documentando e tenendo traccia di tutte le operazioni compiute dai ricercatori e rendendo così "trasparenti" le scelte analitiche adottate (Lewins & Silver, 2009; Pagani, 2020).

## 4. Risultati

Si presentano di seguito i principali risultati emersi dal processo di analisi, che gravitano attorno a tre assi: 1) il significato attribuito dagli insegnanti all'esperienza professionale dell'insegnamento a distanza; 2) i temi riguardanti i cambiamenti evidenziati dagli insegnanti nella pratica educativa e didattica a distanza; 3) i cambiamenti professionali trasferibili nella scuola in presenza.

#### ***4.1. Il significato della scuola a distanza: “una fatica grande” per “mettere in piedi da zero” la scuola da casa e “ripensarmi come docente”***

Insegnare a distanza - affermano tutti e 12 i docenti intervistati - è stato faticoso (le parole “fatica” o “faticoso\*” ricorrono ben 60 volte nell’intero data set). La scuola è stata chiamata a convertirsi in modalità digitale e a distanza all’improvviso, letteralmente dal giorno alla notte, in modo imprevisto, senza che insegnanti (e famiglie; cfr. Pastori *et al.*, 2020) fossero pronti o attrezzati per questo brusco e radicale cambiamento: «ci siamo tutti trovati da un giorno all’altro in una nuova condizione, di cui nessuno aveva esperienza» (SP1). Si è trattato di «un adattamento... lento perché [...] abbiamo vissuto anche un buon periodo nell’incertezza» (SS2). All’inizio, infatti, la trasformazione a distanza dell’offerta formativa era sembrata una misura temporanea e di breve durata. Solo con il passare delle settimane e il parallelo aggravarsi della crisi sanitaria ha assunto un carattere sempre meno provvisorio, arrivando ad accompagnare studenti e docenti fino alla fine dell’anno scolastico. La sfida inedita costituita dalla scuola a distanza ha richiesto agli insegnanti di “mettere in piedi da zero” un apparato di “scuola da casa” mai sperimentato - né immaginato - prima. Le prime settimane, soprattutto, sono state attraversate con grande confusione, acuita ancor più dall’assenza di linee guida chiare e condivise, come afferma un insegnante di scuola secondaria di primo grado:

«Sono andata anche un po’ in crisi devo dire la prima settimana. È stata un po’ una settimana difficile perché non trovavo nulla che potesse soddisfare le mie esigenze» (SS1).

Le difficoltà iniziali sono dipese anche dalla necessità di formarsi in tempi assai ristretti, come sottolineato in questo caso da una docente della primaria:

«I primi quindici giorni sono stati una full immersion che non avevo orari. Un po’ perché io personalmente ho dovuto imparare tantissime cose e ho fatto i primi quindici giorni in cui credo di aver imparato una quantità di cose incredibile, un po’ perché non si capiva bene cosa si dovesse fare» (SP4).

A poco a poco, grazie ad aggiustamenti progressivi e, come vedremo, al prezioso confronto con i colleghi, i docenti sono riusciti a superare - almeno in parte - la percezione di «navigare a vista» (SP2), ma è rimasta comunque una sensazione di grande fatica «sotto tanti punti di vista» (SS1):

- la fatica di vivere a distanza una professione permeata di relazioni, momenti di “vita insieme”, scambi immediati e diretti con i bambini (ma anche con i colleghi e le famiglie):

«Mancano dei momenti di incontro e di condivisione continua, [...] momenti di chiacchiera, di gioco, di divertimento, di allegria. [...] La difficoltà che io adesso ho è cogliere e curare questa relazione [con i bambini], perché è una relazione mediata, mediata dalla tecnologia e non è una relazione che mi consente di cogliere quelli che sono i loro bisogni adesso, perché sono comunque bisogni che vengono mediati dalle famiglie» (SP3).

- la fatica incontrata nel valutare l'apprendimento di bambini e ragazzi, ma anche nel rimodulare la propria proposta educativa e didattica in assenza dei loro feedback e senza poter osservare direttamente i processi messi in atto dagli studenti:

«Magari sto spiegando qualcosa e mi accorgo dal loro faccino e dalla loro espressione che c'è qualcosa che non va. Ma altrimenti non abbiamo la possibilità di vedere niente. Anche in un compito di apprendimento, noi non riusciamo più a indagare quelli che sono i processi. Noi ci ritroviamo un prodotto e possiamo farci delle domande, ma non abbiamo la possibilità di capire che cosa c'è dietro» (SP2).

- la fatica di trovare (o creare) alternative efficaci per arrivare a tutti i bambini, pur dovendo passare per una doppia mediazione - quella digitale e, soprattutto con i più piccoli, della famiglia -, cercando di non risultare "invasivi" ma «rispettos[i] di ciascun nucleo familiare» (SI2), e senza poter contare su modalità didattiche abituali e consolidate;
- la fatica nello scontrarsi con le tempistiche diverse della scuola digitale e nel trovare un giusto equilibrio tra lavoro e vita privata, mettendo dei «limiti all'esondare della vita quotidiana in quella personale» (SP4), in un tempo che è diventato sempre più "liquido":

«Come Baumann definiva liquide le relazioni, io ho definito il tempo liquido perché ormai si adatta a questa emergenza, a questo stare in casa. Non ho più una organizzazione, proprio, temporale. Faccio fatica, faccio molta fatica a starci dentro» (SI1).

Ad acuire questa grande fatica si è aggiunta anche la percezione che il radicale cambiamento imposto dalla scuola a distanza abbia "snaturato" il proprio lavoro («All'inizio è stata dura perché sentivo che il mio lavoro si stava sgretolando»; SI4) o addirittura abbia comportato una trasformazione professionale ancora più radicale:

«Da un giorno all'altro abbiamo dovuto, in un certo senso, cambiare lavoro perché comunque prima con la didattica in presenza è quello il nostro lavoro, di andare in una classe, incontrarsi con gli studenti e svolgere una serie di pratiche didattiche che si svolgono ovviamente in presenza» (SS3).

Tale cambiamento, tuttavia, non si esaurisce in questo vissuto di fatica e di perdita dei propri riferimenti professionali, ma ha rappresentato per gli intervistati un'occasione di riflessione e ripensamento che, in ultima analisi, è possibile leggere nei termini di processo di trasformazione professionale. A questo proposito un'insegnante della scuola dell'infanzia evidenzia il passaggio dal disorientamento iniziale alla necessità di avviare una riconsiderazione del proprio ruolo: «Mi percepisco in maniera diversa. Ho passato un momento di insicurezza all'inizio [...]. Quindi ho dovuto ricostruire la bussola, ripensarmi come docente» (SI4). Le parole di una docente della secondaria di primo grado mettono invece ben in luce la tensione verso pratiche formative che fossero di supporto per affrontare i cambiamenti occorsi: «È impossibile affrontare questo periodo senza formarsi» (SS2). Posti dinanzi a uno scenario inedito quanto impreveduto, i docenti hanno sentito l'esigenza di rimettersi in discussione, interro-

garsi sul proprio modo di fare scuola, aprirsi a nuove conoscenze e proposte (riprendendo in mano i libri o seguendo dei webinar) così da “ricostruire la bussola” e trovare nuove soluzioni per superare le - non poche - difficoltà che la DaD ha portato con sé.

#### **4.2. È “come se fossimo tornati noi stessi alunni”: i cambiamenti nella pratica educativa e didattica a distanza**

Gli insegnanti di tutti e tre gli ordini scolastici descrivono cambiamenti messi in atto nella propria pratica professionale in relazione a sei temi principali: a) la progettazione; b) il punto di vista sui bambini e ragazzi; c) la documentazione e valutazione; d) la relazione con le famiglie; e) il confronto con i colleghi; f) l’acquisizione di competenze digitali e tecnologiche di supporto alla didattica.

In relazione alle scelte di progettazione didattica, i docenti intervistati affermano che l’esperienza della DaD ha permesso loro di rivalutare la centralità di tale pratica, come afferma un’insegnante della scuola secondaria:

«È stato molto più evidente che doveva esserci un grande lavoro di progettazione dietro alle nostre attività, cosa che spesso in presenza invece non era così [...]. Capita spesso di andare in classe e andare un po’ di rendita... e a volte un po’ di improvvisare anche la lezione. [...] Invece l’idea della progettazione adesso era fondamentale perché non si poteva arrivare alla videolezione e improvvisare» (SS2).

Il periodo di “scuola da casa” non è, ovviamente, stato recepito positivamente da

tutti gli studenti (come confermano, del resto, le voci dei genitori; cfr. Pastori *et al.*, 2020). Privati dei contatti con insegnanti e compagni e posti di fronte alla mediazione digitale, alcuni «bambini che in classe erano spigliatissimi [sono parsi] bloccati» (SP2), talora «in balia delle emozioni che spesso non riescono a definire, figuriamoci a controllare né tantomeno a contenere» (SI4). L’altra faccia della medaglia, tuttavia, come sottolineano soprattutto i docenti della primaria e della secondaria, è rappresentata da tutti quei bambini e ragazzi che sono stati “riscoperti” o “rivalutati” poiché grazie alla DaD «stanno mettendo in gioco loro stessi» (SP3), mostrando una nuova motivazione e competenze di cui gli insegnanti non erano a conoscenza.

La possibilità di osservare i bambini da una prospettiva differente ha offerto un respiro più ampio alle pratiche di documentazione e valutazione in itinere, che, pur a fronte di alcune oggettive criticità (cfr. SIRD, 2020), hanno potuto far leva su elementi prima solo parzialmente esplorati dagli insegnanti. In particolare, nella scuola primaria e secondaria, la DaD ha permesso ai docenti di raccogliere, anche grazie al supporto delle tecnologie digitali, una documentazione più ampia e sistematica dei lavori degli studenti:

«Questo tipo di didattica ha consentito a noi insegnanti di monitorare meglio il lavoro di ogni studente perché, avendo la possibilità di vedere quello che fanno nelle piattaforme, quindi ognuno che consegna il proprio lavoro, è stato possibile anche vedere quello che fanno giorno per giorno, [...] vedere lo sviluppo di ogni alunno, ma anche, appunto, accompagnarli in questo» (SS3).

Nella scuola dell'infanzia, invece, è stato possibile coinvolgere in modo più significativo i genitori nel processo di documentazione. Se, da un lato, gli insegnanti hanno potuto mostrare in modo più diretto le proposte avanzate ai bambini, dall'altro, la DaD ha permesso loro di raccogliere i "dietro le quinte", il modo in cui i bambini rielaborano e restituiscono a casa quanto appreso a scuola, aprendo così un prezioso spazio di dialogo e di co-progettazione con le famiglie:

«I genitori, con lo spazio Drive che noi abbiamo, sanno esattamente quali sono gli argomenti che stiamo affrontando. È come se fosse una forma di documentazione di quello che arriva nella scuola, e di quello su cui stanno raccontandosi e confrontandosi i bambini [...] È come avere uno spazio in cui "noi vi raccontiamo che cosa succede a scuola e voi ci dite qual è il ritorno a casa". [...] È diventato uno spazio di co-progettazione con i genitori, che prima non c'era» (SI2).

In questo senso, l'esperienza DaD ha aperto la strada a «una relazione diversa con la famiglia» (SI2). In primo luogo, ha permesso ai genitori di acquisire maggiore consapevolezza rispetto al lavoro degli insegnanti e al valore della loro professionalità:

«Sta rendendo la mia figura professionale più valida. Genitori che magari sottovalutavano la scuola dell'infanzia adesso [...] questa cosa è servita ai genitori, è servita alla mia professionalità per far capire al genitore che cosa vuol dire» (SI4).

Secondariamente, ha permesso ancor più agli insegnanti di «mettere in campo la propria umanità, quindi l'empatia, la comprensione» (SP3) verso le famiglie nella consapevolezza che «la scuola in questo momento crea la co-

munità, una comunità di persone che sono nella stessa situazione ma a casa» (SI3) (cfr. Pagani *et al.*, *forthcoming*):

« [I genitori] spesso su attività che il bambino avrebbe fatto molto tranquillamente da solo a scuola, intervengono in maniera molto presente. Lì è giusto da parte mia dire al genitore "fatti da parte"? Io non credo che questo sia il momento di farlo. Io credo sinceramente che sia il momento di dare tempo anche a loro genitori che si stanno reinventando quanto noi e quanto i bambini. [...] Questo credo che sia il valore aggiunto di questa DaD: stiamo imparando noi docenti ad essere molto più pazienti, molto più flessibili» (SI4).

La sfida inedita posta dalla DaD ha sollecitato «un confronto maggiore con i colleghi, una collaborazione maggiore» (SP2), ma anche una «cura» reciproca nel cercare di superare insieme fatiche e incertezze:

«Prima ognuno andava un po' per la sua strada e invece adesso c'è stata molta più condivisione di quello che abbiamo fatto, [...] momenti anche di progettazione insieme... spero che sia una cosa che ci porteremo dietro» (SS2).

Il confronto con i colleghi ha rappresentato non solo un fondamentale supporto iniziale, ma si è tradotto sovente in esperienze di auto-formazione, come sottolineano con efficacia questi insegnanti:

«Allora sì, secondo me c'è stato un confronto maggiore ed è servito tanto sicuramente dall'inizio proprio, cioè dal cercare di trovare una linea comune su come andare avanti in questo tipo di vita e ovviamente scambiarsi anche buone pratiche e anche difficoltà ovviamente e quindi sì insomma, consigliarci, presentare i problemi che riscontriamo. È stato tanto utile il lavoro con i colleghi» (SS3).

«Quello che è stato messo in campo è stato straordinario, perché chi più sapeva ha cercato di condividere con gli altri. Quindi è il lavoro che cerchiamo di fare con i bambini, quindi è stato bello sperimentarlo. Come se fossimo tornati noi stessi alunni, quindi fare in modo di valorizzare la cooperazione. [...] Noi abbiamo visto tutorial improvvisati da colleghi più giovani, da colleghi più esperti, operazione a tutti i livelli e con tutti gli strumenti. Quindi l'apprendimento è stato pazzesco per tutti» (SP2).

La necessità di avvalersi di strumenti digitali per colmare lo spazio vuoto lasciato dalla chiusura delle scuole è stata per i docenti un'opportunità per avvicinarsi con rinnovato interesse e motivazione alle tecnologie, superando talora anche una certa diffidenza e scoprendone le potenzialità:

«L'altra parte nuova, invece, è sicuramente la parte delle tecnologie, che io conoscevo e un po' evitavo. In realtà nel momento in cui c'è stato bisogno mi sono rimboccata le maniche, ho deciso di togliere i muri mentali che mettevo nei confronti dell'uso della nuova tecnologia e ho capito come funzionava una cosa, l'ho fatta e sono partita» (SI2).

In ottica inclusiva, inoltre, la DaD ha aperto canali nuovi - e talora più efficaci - per consentire a tutti i bambini di partecipare al processo di apprendimento:

«Se usiamo sempre tanti canali diversi per arrivare al bambino, il bambino che ha un apprendimento di quel genere può arrivare nella maniera in cui arriva anche l'altro. Quindi è un po' il lavoro che dovremo fare, che avremmo dovuto fare anche in passato, differenziare anche per metodi di apprendimento. La differenziazione forse potrebbe passare anche per questa pratica qui. Io credo che mantenere la classe virtuale anche in futuro possa essere un'alternativa, considerando che abbiamo i na-

tivi digitali in classe» (SI4).

### ***4.3. “È come se stessi facendo un mega corso di aggiornamento”: apprendimenti professionali ed elementi di trasferibilità nella scuola in presenza***

Come già osservato nelle verbalizzazioni appena riportate degli insegnanti, l'esperienza della scuola a distanza è stata esplicitamente percepita nei termini di un processo faticoso di trasformazione delle proprie pratiche didattiche che si qualifica a partire dalla dimensione della scoperta («L'occasione che io ho avuto di fare questa didattica a distanza per me è stata una sorpresa»; SS4) e dell'apertura di spazi professionali inediti («Non abbandonerei completamente questa didattica. Sotto tanti punti di vista sta aprendo nuovi scenari»; SS1). Sono gli insegnanti stessi a riconoscere la portata formativa di tale esperienza, ora sottolineandone il carattere esplorativo e di ricerca, come afferma un'insegnante della scuola dell'infanzia, ora mettendo in luce la relazione tra il cambiamento agito e l'impatto professionale generato:

«È come se stessi facendo un mega corso di aggiornamento. Non sei in una situazione in cui senti delle cose belle, qui lo devi inventare giorno per giorno, quindi stai facendo una fatica grande, con delle cose che funzionano e delle cose che non funzionano. Ecco, è più come una ricerca in questo momento» (SI2).

«L'impatto ce l'ha, perché comunque sei costretta a rivederti, a reinterrogarti sul modo di fare scuola, sul modo di stare con

le bambine e i bambini» (SP3).

La possibilità di rileggere l'esperienza della DaD in chiave formativa ha permesso ai docenti intervistati di superare i vissuti di fatica e disorientamento che avrebbero altresì potuto essere soverchianti. Come sembra emergere dalle verbalizzazioni dei partecipanti alla ricerca, una variabile che ha reso possibile poter "agire il cambiamento" imposto dalla DaD con rinnovato slancio, anziché subirlo passivamente, è rappresentata dalla capacità di identificare gli obiettivi educativi e didattici:

«Risorse personali sono state sicuramente il credere, anzi l'aver chiaro un obiettivo finale, che cosa volevo raggiungere. E quindi per i bambini, mantenere una relazione, in primis, con le famiglie perché erano il tramite. Ma, per raggiungerlo, la risorsa sulla quale dovevo usare, dovevo agire, erano le nuove tecnologie. Quindi imparare in questo senso ad utilizzare meglio alcune possibilità» (SI1).

Parallelamente, anche la possibilità di far riferimento alle pratiche scolastiche abituali, come afferma con chiarezza una docente della primaria, ha costituito un elemento di facilitazione del processo trasformativo:

«Il lavoro che normalmente si fa in classe cerchiamo di traslarlo attraverso la video chiamata. Quindi fare in modo di correggere con loro delle attività, sentire quelli che sono i loro interventi, sentire tutto ciò che ci dicono, magari dalle idee o da un gioco. Quindi cercare di rendere tutto meno pesante possibile, pur tenendo una continuità a livello di contenuti [...] Senza alcun dubbio quello che si faceva prima. E quello che si continua a fare anche in questo contesto, quindi con le attività più disparate,

con contenuti più disparati possibili, è il confronto. Quindi quello che noi facevamo già in classe, stiamo cercando di portarlo avanti» (SP2).

Tra i cambiamenti professionali sottolineati dagli insegnanti ve ne sono alcuni a cui è esplicitamente attribuito un principio di trasferibilità. È questo il caso delle capacità maturate nell'uso delle tecnologie didattiche, ora finalmente concepite come strumenti versatili e con funzioni differenti:

«Indubbiamente, per il futuro, un utilizzo più consapevole delle tecnologie informatiche, sì; erano presenti all'interno delle nostre classi, ma venivano utilizzate più che altro [...] come proiezione di materiali» (SP1).

Le tecnologie didattiche consentono, come già osservato nel precedente paragrafo, di tenere traccia del processo di apprendimento degli studenti e dei materiali via via prodotti da loro. A questo proposito una docente della secondaria di primo grado sottolinea l'importanza di mantenere anche nella scuola in presenza l'uso degli ambienti digitali di apprendimento:

«Se quando siamo in presenza si ha un po' meno l'occhio forse su tutti gli elaborati dei ragazzi, sul materiale che producono, eccetera... invece in questo momento per forza siamo stati costretti ad avere... a farci mandare i lavori da loro e questo è un vantaggio perché in realtà ci consente anche di avere un buon patrimonio di materiale... e di documentazione sul quale lavorare, insomma. Quindi questo sicuramente potrebbe essere un vantaggio e una cosa da poter continuare anche in futuro, anche quando torneremo in presenza» (SS2).

Per ultimo, il confronto tra colleghi, elemento così cruciale nei mesi di DaD, è ritenuto dai docenti una pratica professionale che necessita di perdurare nella scuola in presenza:

«Prima ognuno andava un po' per la sua strada, invece adesso c'è stata molta più condivisione di quello che abbiamo fatto; spero che questo sia un qualcosa che in presenza, non so in che modo, magari appunto prevedendo anche più momenti di condivisione oppure momenti anche di progettazione insieme; spero che sia una cosa che ci porteremo dietro» (SP4).

## 5. Conclusioni

I risultati dell'analisi condotta mostrano che l'esperienza della "scuola da casa" ha stravolto abitudini e certezze dei docenti, ridisegnando forzatamente le pratiche educative e didattiche e mettendo in discussione l'identità professionale anche degli insegnanti più esperti. Accanto alla fatica e alle difficoltà di mantenere la relazione con studenti e famiglie e di adattare progressivamente le routine scolastiche e la struttura stessa del fare scuola ai tempi e modi della didattica digitale (aspetto evidenziato anche da altre indagini nazionali condotte su campioni più estesi, cfr. SIRD, 2020; Di Nunzio *et al.*, 2020), gli insegnanti dei diversi gradi scolastici hanno dato risalto a una pluralità di tensioni trasformative originate da tale esperienza. Le trasformazioni percepite dai docenti sono state descritte sia in termini di cambiamenti professionali circoscritti al qui e ora del periodo di DaD, sia come processi di cambiamento di portata più estesa, spesso caratterizzati da un principio

di trasferibilità, come già è stato sottolineato da ricerche analoghe condotte in altre nazioni (Bubb & Jones, 2020; Kim & Asbury, 2020). Diversi sono i cambiamenti che gli intervistati esplicitamente auspicano possano entrare strutturalmente in uso nella scuola in presenza: dall'utilizzo consapevole degli ambienti digitali di apprendimento (Ferdig *et al.*, 2020) a una più accurata capacità di tenere traccia e di monitorare *in itinere* gli apprendimenti degli studenti, dal confronto tra colleghi come pratica abituale di progettazione didattica all'uso delle tecnologie digitali in ottica inclusiva<sup>3</sup>.

Benché la numerosità assai ridotta e il carattere selettivo del campione non permettano di generalizzare i risultati ottenuti, il presente lavoro offre alcune piste di riflessione attraverso cui esaminare con maggior dettaglio la qualità delle trasformazioni professionali. Si tratta, in primo luogo, dei numerosi aspetti legati ai cambiamenti e apprendimenti professionali descritti dai docenti intervistati e che, al di là delle considerazioni specifiche espresse, impongono una riflessione profonda sul senso dell'esperienza trasformativa vissuta dalla scuola e sulle modalità di supporto da offrire ai docenti nel nuovo anno scolastico, ancora denso di incertezza e cambiamenti, e in quelli a venire. Il patrimonio di apprendimenti dichiarati dai docenti, in particolare, porta a riconsiderare le metodologie di formazione professionale abitualmente proposte alla scuola o messe in atto dalle istituzioni scolastiche stesse e, con esse, le strategie di innovazione e miglioramento della qualità della proposta formativa. L'intensità dell'impatto delle pratiche auto-formative tra insegnanti e la capacità di far fronte autonomamente a

3. Per maggiori approfondimenti sugli apprendimenti percepiti dagli insegnanti nel periodo della DaD si rimanda al contributo, contenuto nel presente numero, di Nigris, Balconi e Passalacqua "Descrizione e apprendimenti professionali dell'esperienza scolastica a distanza. Il punto di vista degli insegnanti".

trasformazioni estremamente complesse e repentine come quelle avvenute negli scorsi mesi portano a ipotizzare forme di supporto professionale che muovano dalla valorizzazione delle risorse interne alla scuola, anzitutto di quelle a disposizione dei docenti esperti. In quest'ottica si ritiene di poter proporre una duplice considerazione conclusiva. Anzitutto, le forme e strategie di innovazione scolastica e di crescita professionale dei docenti, già a partire da quelle che verranno messe in atto nel nuovo anno scolastico, non possono prescindere dalla considerazione del potenziale formativo dei docenti esperti, ora nell'ottica di forme professionalmente fondate di tutoraggio verso i colleghi con meno esperienza, ora

nel quadro di un sistematico riconoscimento professionale di tali figure di sistema. In secondo luogo, la collaborazione tra scuola e mondo della ricerca e della formazione, tra pratici e ricercatori-formatori, così di frequente assunta come relazione fondativa dei programmi di ricerca-azione o ricerca-formazione, deve essere in grado di riconoscere anzitutto il potenziale trasformativo presente negli insegnanti, soprattutto quelli esperti, e fondare gli interventi a partire dall'attivazione di tali capacità professionali, prima ancora che dall'individuazione di altri obiettivi, soprattutto se di carattere unicamente speculativo.

## Bibliografia

---

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S.** (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K.** (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Policy Research Working Paper. World Bank Group.
- Braun V., & Clarke, V.** (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun V., Clarke, V., & Hayfield, N.** (2019). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about Thematic Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 1-22.
- Bubb, S., & Jones, M. A.** (2020). Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23, 209-222.
- Coffield, F.** (2000). Introduction: a critical analysis of the concept of a learning society. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society*. Bristol: Policy Press.
- Darling-Hammond, L.** (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8.
- Dehmel, A.** (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S.** (2011) (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Di Nunzio, D., Pedaci, M., Pirro, F., & Toscano, E.** (2020). *La scuola «restata a casa». Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid-19*. Flc-Cgil - Fondazione Giuseppe Di Vittorio. Working Paper.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C.** (2020). *Teaching, technology, and teacher education during the covid-19 pandemic: Stories from the field*. Waynesville, NC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S.** (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153-169.
- Friedman, A., & Philips, M.** (2004). Continuing professional development: developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361-376.
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A.** (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The qualitative report*, 20(11), 1772-1789.
- Global Education Monitoring (GEM) Report.** (2020). *World Education Blog Distance Learning Denied*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/05/15/distancelearning-denied/#more-12982>.
- Goodson, I.** (2003). *Professional knowledge, professional lives: studies in education and change*. Buckingham, Open University Press.
- Green, F.** (2020). *Schoolwork in lockdown: New evidence on the epidemic of educational poverty*. In [https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Working%20Paper%2067\\_0.pdf](https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Working%20Paper%2067_0.pdf)
- Hargreaves, D. H.** (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.
- Hawk, P. P., Coble, C. R., & Swanson, M.** (1985). Certification: It does matter. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 13-15.
- Hoban, G. F.** (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Jæger, M. M., & Blaabæk, E. H.** (2020). Inequality in learning opportunities during Covid-19: Evidence from library takeout. *Research in Social Stratification and Mobility*, 68.
- Kim, L. E., & Asbury, K.** (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062-1083.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J.R., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A.** (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100, 716-725.
- Lederman, N. G., & Gess-Newsome, J.** (1999). Reconceptualizing secondary science teacher education. In N. G. Lederman & J. Gess-Newsome (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 199-213). Dordrecht: Springer.
- Lewins A., & Silver, C.** (2009), *Choosing a CAQDAS package*. A working paper (6th ed.), CAQDAS Networking Project.
- Middlewood, D., Parker, R., & Beere, J.** (2005). *Creating a learning school* (London, Paul Chapman Publications).
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- OCSE** (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*.
- Pagani, V.** (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Reggio Emilia: Junior-Spaggiari.

- Pagani, V., Falcone, C., Pastori, G., & Zaninelli, F.** (2020). Povertà educativa, diritto all'educazione e approccio alle capacità. La voce di educatrici e insegnanti dei servizi educativi per l'infanzia e di scuola primaria. *Scholé*, 2, 181-188.
- Pajares, M.F.** (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-32.
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Pagani, V., & Pepe, A.** (2020). Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori. In <https://bit.ly/report-dad>
- Santi, E., Gorghiu, G., & Pribeanu, C.** (2020). Teachers' Perceived Self-Efficacy for Mobile Teaching and Learning. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12.
- Scheerens, J.** (Ed.) (2010). *Teachers' Professional Development – Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Semeraro, R.** (2010). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria. Docenti in formazione iniziale e in servizio a confronto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Shulman, L. S.** (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Schraw, G. J., & Olafson, L. J.** (2008). Assessing Teachers' Epistemological and Ontological Worldviews. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: epistemological studies across diverse cultures* (pp. 25-44). New York: Springer.
- SIRD** (2020). Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. In <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2020/07/Una-panoramica-dei-dati.pdf>
- Sità, C.** (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Snow, C. E., Griffin, P. E., & Burns, M.** (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass.
- STC** (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa, Save the Children Italia 2020*. In [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)
- Torrey, T., & Whalen, J.** (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), pp. 189-199.
- Urbani, C.** (2014). Professional teacher's development in enlarged learning contexts. The transition from skills to agency. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 99-119
- 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(2), 107-114.