

**Le declinazioni della sostenibilità
come proposta pedagogica:
la prospettiva della scuola e dei servizi educativi**

**The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal:
Insights from school and educational services**

a cura di / editor
Liliana Dozza

With the contribution of / Con i contributi di:

A. Abdellatif, A. Aiello, P. Aiello, G. Alessandrini, F. I. Ambra, L. Aruta, G. Bandini, V. Balzano, M. Banzato, S. Baroni, P. Belfiore, R. Biagioli, G. Borgia, S. Bornatici, C. Braga, I. Brunetti, M. Buccolo, A. Calvani, L. Campitiello, G. Cappuccio, L. Capra, B. Caprara, C. Carletti, A. Ceciliani, R. Cera, F. Coin, G. Compagno, V. Cotza, G. Crescenza, A. Cuppari, P. Damiani, M. C. De Blasis, M. De Rossi, F. Dello Preite, D. Di Palma, S. Di Tore, L. Dozza, M. Ercolano, F. Fabbro, A. Fabiano, G. Ferrarese, F. Ferraro, V. Ferro Allodola, D. Forni, C. Fredella, M. Galdieri, R. Gallelli, A. Gargiulo Labriola, T. Giovanazzi, A. Gramigna, F. Gualdaroni, V. Guerrini, M. L. Iavarone, V. Macchia, P. Malafronte, S. Malara, A. M. Marcelli, V. Marcone, A. Marzano, R. Michelotti, S. Miranda, P. Mulè, V. Nicolò, M. Pesare, G. Pistillo, G. Poletti, M. Pomponi, M. Ranieri, P. Renna, M. C. Rossiello, F. Rozzi, V. Salerno, L. Salvini, S. Sandrini, M. Santi, C. Scaglioso, M. Schlauch, M. Segafreddo, O. Tiozzo Brasiola, M. Todino, O. Trevisan, E. Zambianchi, F. Zamengo, M. Zappalà, L. Zecca

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

RIVISTA FONDATA DA: UMBERTO MARGIOTTA[†] (Università Ca' Foscari, Venezia)

DIRETTORE RESPONSABILE: RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

DIRETTORE ASSOCIATO: MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.: Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Vincenzo Salerno (IUSVE Venezia), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.: Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivianen (University of Tampere); David Tzuril (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jakkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS: Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS: Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

COMITATO EDITORIALE. Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

FINITA DI STAMPARE GIUGNO 2021



Editore

Pensa MultiMedia s.r.l.

73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

IX Editoriale / Editor's note

by **Liliana Dozza**

Le declinazioni della sostenibilità come proposta pedagogica: la prospettiva della scuola e dei servizi educativi / *The Facets of Sustainability as a Pedagogical Proposal: Insights from school and educational services*

DAI MODELLI AI CURRICOLI DI SOSTENIBILITÀ / FROM MODELS TO CURRICULA OF SUSTAINABILITY

- 368 Anita Gramigna, Giorgio Poletti**
Narrare la scienza: Strategie per la formazione / *Tell the science: Training strategies*
- 381 Francesco Fabbro**
Metodo dialettico e teatro per un'educazione civica sostenibile. Analisi e valutazione di una metodologia didattica / *Dialectical method and theater for a sustainable civic education. Analysis and evaluation of a teaching methodology*
- 392 Maria Buccolo, Valerio Ferro Allodola**
Lo Sviluppo Sostenibile nel nuovo curriculum di Educazione Civica: un'esperienza didattica nella scuola Primaria / *Sustainable Development in the new Civic Education curriculum: an educational experience in Primary school*
- 406 Martina Ercolano, Dalila Forni, Gerardo Pistillo**
Escursionismo pedagogico: setting formativi innovativi e nuove professionalità / *Pedagogical excursionism: innovative training settings and new professionalism*
- 417 Francesca Dello Preite**
Dirigere le scuole durante il Covid-19: esiti di un'indagine qualitativa a livello nazionale / *Leading schools during Covid-19: Results of a qualitative survey at national level*
- 427 Mimmo Pesare**
La sostenibilità del modello globale: Per una pedagogia dell'abitare / *The sustainability of the global model: For a pedagogy of living*
- 436 Vincenzo Salerno**
Le diagnosi neuropsichiatriche e il loro 'effetto' nel contesto educativo-riabilitativo per minori alla luce di alcune riflessioni di M. Foucault / *Neuropsychiatric diagnoses and their 'effect' in the educational-rehabilitative context for minors in the light of some reflections of M. Foucault*
- 447 Giorgio Crescenza, Maria Concetta Rosiello**
La Pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione / *The Pandemic as a historical-pedagogical opportunity to reflect on the strategic and inclusive role of education*
- 459 Valentina Guerrini**
Studenti e studentesse non italiani/e nella scuola secondaria tra inclusione e rischio di emarginazione. Risultati da una ricerca qualitativa prima e durante la pandemia da Covid 19 / *Non-Italian male and female students in secondary school between inclusion and risk of marginalisation. Results from qualitative research before and during the pandemic by Covid 19*
- 470 Guglielmo Borgia**
Educare alle relazioni e alla convivenza civile nella scuola al tempo del Covid-19 / *Education in relationships and civil cohabitation in the school in the time of Covid-19*

- 476 **Michela Galdieri, Emanuela Zappalà, Paola Aiello**
Integrare per includere nel curriculum 0-6. Approcci educativi e sostenibili per bambini con Disturbo dello Spettro Autistico / *Integration for inclusion in early childhood education. Sustainable educational approaches for children with Autism Spectrum Disorders*

SOSTENIBILITÀ: DAI PARADIGMI ALLE ESPERIENZE / SUSTAINABILITY: FROM PARADIGMS TO EXPERIENCE

- 491 **Marina De Rossi, Ottavia Trevisan**
Ripensare la didattica in periodo emergenziale: progettualità e sostenibilità dell'integrazione delle tecnologie nella Scuola Primaria e dell'Infanzia / *Rethinking teaching in an emergency period: design and sustainability of technology integration in Primary School and Early Childhood*
- 505 **Francesca Coin, Monica Banzato**
Minori non accompagnati al tempo del covid-19: la tecnologia digitale rafforza o indebolisce le relazioni? / *Unaccompanied minors at the time of covid-19: does digital technology strengthen or weaken relationships?*
- 513 **Immacolata Brunetti**
Il pensiero narrativo come strumento per ri-pensarsi nel TERZO SPAZIO in un Episodio di Apprendimento Situato / *Narrative thinking as a tool re-thinking oneself in the THIRD SPACE in a EAS*
- 522 **Elena Zambianchi, Gianni Ferrarese**
Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale / *The Universal Design for Learning model in support of Integrated Digital Teaching*
- 533 **Francesco V. Ferraro, Ferdinando Ivano Ambra, Luigi Aruta, Maria Luisa Iavarone**
Students' Perception of Distanced Learning: a Retrospective Analysis / *La percezione degli studenti in didattica a distanza: un'analisi retrospettiva*
- 544 **Michele Todino, Lucia Campitiello, Stefano Di Tore**
La sperimentazione di D-BOX nella scuola primaria per apprendere il codice binario e le potenze del numero 2 / *The D-BOX testing in primary school to learn the binary code and the powers of 2*
- 555 **Alessandra Aiello**
Integrare il digitale nella scuola italiana. Nuovi bisogni di formazione / *Integrating digital teaching in the italian school. New training needs*
- 570 **Vanessa Macchia, Barbara Caprara**
L'emergenza Covid-19 e la necessità di ripensare l'ambiente di apprendimento, a casa come a scuola / *The Covid-19 emergency and the need to rethink the learning environment, at home as at school*
- 580 **Oscar Tiozzo Brasiola**
La form-azione generativa: mediatore dello human development approach / *Generative formation: the mediator of human development*

SOSTENIBILITÀ E FORMAZIONE DOCENTE / SUSTAINABILITY AND TEACHER TRAINING

- 588 **Paolina Mulè**
La 'sostenibilità' nei nuovi modelli formativi degli insegnanti e organizzativi della scuola al tempo del Post-Covid-19 / *Sustainability' in the new Teacher Education and School Organizational Models at the Time of Post-Covid-19*
- 599 **Antonio Marzano, Antonio Calvani, Sergio Miranda**
Formazione degli insegnanti alla didattica efficace. Come orientare l'osservazione e il cambiamento delle pratiche in classe? / *Training of teachers in effective teaching. How to orient the observation and the change of practices in the classroom?*
- 622 **Gianfranco Bandini, Raffaella Biagioli, Maria Ranieri, Fabrizio Rozzi, Luca Salvini**
Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria / *Teachers to the test. A research study on observation tools and the professional profile of nursery and primary school teachers*

- 644 **Rosa Cera**
Nuovi modelli formativi per gli insegnanti in un mondo di capacitazioni: formazione tradizionale vs micro credentials? / *New training models for teachers in a world of capabilities: traditional training vs micro credentials?*
- 657 **Paola Damiani**
La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità: una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti (*tracce di sostenibilità*) / *Teachers' training in emergency perspectives and sustainability: a first reflection on the characterizing dimensions (signs of sustainability)*
- 666 **Patrizia Belfiore, Pasqualina Malafronte, Davide Di Palma**
La valutazione della soddisfazione del lavoro in ambito educativo: uno studio empirico / *The evaluation of job satisfaction in education: an empirical study*
- 680 **Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno**
Profilo docente tra riflessività e narrazione. Un itinerario di ricerca con gli insegnanti in formazione a distanza / *Teacher's profile between reflexivity and narration. A research itinerary with distance training teachers*
- 693 **Carolina Scaglioso**
Formazione iniziale degli insegnanti. Responsabilità *nel e di fronte* al territorio / *First Training for Teachers. Responsibilities inside and towards the working context*
- 702 **Claudia Fredella**
Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca / *The school-museum relationship in pre-service teacher training during the pandemic COVID-19: the Milano-Bicocca traineeship case*
- 721 **Luisa Zecca, Valeria Cotza**
Per una nuova sostenibilità socio-pedagogica ai tempi del Covid-19. La "fragilità educativa" nella percezione di docenti ed educatori scolastici / *For a new socio-pedagogical sustainability at the time of Covid-19. The "educational fragility" in the perception of teachers and school educators*
- 734 **Sara Baroni**
Covid-19 e apprendimento trasformativo: dal dilemma disorientante all'importanza delle relazioni per gli insegnanti del progetto *ripARTiamo!* / *Covid-19 and transformative learning: from the disorienting dilemma to the importance of relationships for teachers in the project ripARTiamo!*
- 747 **Luca Capra**
L'eduardo: una nuova figura per la scuola (e non solo) / *L'eduardo: a new figure for school (and beyond)*
- 757 **Milena Pomponi**
La Ricerca-Formazione quale modello sostenibile per lo sviluppo dell'apprendimento professionale / *Research-Training as a sustainable model for development professional learning*
- 764 **Federica Gualdaroni**
Verso una definizione dell'ansietà di base in situazioni di apprendimento / *Towards a definition of anxiety in learning situations*

LEARNING CIRCLES / **LEARNING CIRCLES**

- 774 **Vito Balzano, Antonella Cuppari, Riccarda Michelotti, Andrea Mattia Marcelli**
Modelling Bottom-up Territorial Development within the Framework of Sustainable Educational Research: A 'Multi-Voice' contribution concerning transformative, innovative, and participatory processes facing local sociocultural demands and special needs / *Modellizzare lo sviluppo territoriale "dal basso" entro il quadro della ricerca educativa sostenibile: Un contributo a più voci riguardo ai processi trasformativi, innovativi e partecipativi che rispondono a esigenze socioculturali di tipo locale e ai bisogni speciali*
- 786 **Vanessa Macchia, Valentina Guerrini, Valeria Cotza, Michael Schlauch**
Dalle criticità alle opportunità: le sfide per una scuola sostenibile al tempo del Covid-19 / *From critical issues to opportunities: The challenges for a sustainable school at the time of COVID-19*

- 797 **Sara Baroni, Sara Bornatici, Andrea Cecilian, Teresa Giovanazzi, Matteo Segafreddo**
Educare alla cura del sé in senso ecologico e sostenibile / *Education for ecological and sustainable self-care*
- 806 **Giuditta Alessandrini, Marina Santi, Abdellatif Atif, Caterina Braga, Chiara Carletti, Giorgio Crescenza, Maria Caterina De Blasis, Alessio Fabiano, Rosa Gallelli, Alessandra Gargiulo Labriola, Silvestro Malara, Valerio Marcone, Pasquale Renna, Maria Concetta Rossiello, Simona Sandrini, Carolina Scaglioso, Oscar Tiozzo Brasiola, Nicolò Valenzano, Federico Zamengo**
La prospettiva dello Sviluppo Umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilità e capabilities / *The perspective of Human Development and capacities: the pedagogical dimensions of a meeting between sustainability and capabilities*



Dalle criticità alle opportunità:
le sfide per una scuola sostenibile al tempo del Covid-19
From critical issues to opportunities:
The challenges for a sustainable school at the time of COVID-19

Vanessa Macchia

Free University of Bozen - vanessa.macchia@unibz.it

Valentina Guerrini

Università degli Studi di Firenze, valentina.guerrini@unifi.it

Valeria Cotza

Università di Milano-Bicocca - valeria.cotza@unimib.it

Michael Schlauch

Free University of Bozen - michael.schlauch@education.unibz.it

ABSTRACT

The switch towards emergency distance teaching and learning due to the COVID-19 pandemic has magnified numerous preexisting vulnerabilities and inequalities within the educational systems. This position paper disentangles new needs and opportunities for a further development of teacher education and school organization after the present health crisis. It was conceived during the SIREF Summer School 2020 and represents the result of a collective interdisciplinary inquiry, incorporating perspectives from general didactics, media education and special education. Starting from the deepening of multiple disparities which interfere with the equal participation envisioned by the Agenda 2030, the paper highlights the urgency for school systems and teachers to accept new challenges of training, providing inclusive environments and expanding curricula towards the promotion of collective social, digital and critical capabilities.

Il passaggio all'insegnamento e all'apprendimento a distanza d'emergenza dovuto alla pandemia Covid-19 ha esasperato numerose vulnerabilità e disuguaglianze preesistenti nei sistemi educativi. Questo documento di posizione illustra nuove esigenze e opportunità per l'ulteriore sviluppo della formazione degli insegnanti e dell'organizzazione scolastica in seguito all'attuale crisi sanitaria. Concepito durante i lavori della Summer School SIREF 2020, esso costituisce il risultato di una ricerca collettiva interdisciplinare che incorpora prospettive dalla didattica generale, dalla media education e dalla pedagogia speciale. A partire dall'approfondimento delle molteplici disparità che interferiscono con la partecipazione orientata all'equità prospettata dall'Agenda 2030, il documento sostiene l'urgenza, da parte dei sistemi scolastici e dei docenti, di accettare nuove sfide in formazione, organizzazione di ambienti inclusivi e ampliamento dei programmi di studio verso la promozione di capacità sociali, digitali e critiche di tipo collettivo.

KEYWORDS

COVID-19, Distance Teaching And Learning, Inequalities, School Organization, Teacher Education.

Covid-19, Didattica a Distanza, Disuguaglianze, Organizzazione Scolastica, Formazione Docenti.

Introduzione. Un'opportunità da cogliere¹

La pandemia causata dal Covid-19 ha sconvolto nel 2020 il mondo intero e ci ha costretto a ribaltare usi e consuetudini. Tutto è cambiato in tempo di pandemia, anche e soprattutto il mondo della scuola: in poche settimane, è stato rivoluzionato un sistema didattico che sembrava inamovibile da decenni. Dobbiamo riconoscere che la scuola, nonostante le sue fragilità e i suoi margini di miglioramento, ha affrontato un'impresa davvero gigantesca: il passaggio alla Didattica a Distanza (DaD),² infatti, ci ha posto e continua a porci quesiti e nuove sfide su più versanti. Come vedremo più avanti, la DaD si configura oggi soltanto come un'alternativa emergenziale alla didattica in presenza, volta a cercare di continuare a garantire il diritto all'istruzione per tutti i nostri studenti, molto lontana dall'ideale della *scholè* greca, il cui obiettivo era la formazione globale dell'individuo attraverso la lettura, la scrittura, la memorizzazione, la musica, la creatività, il movimento e tanto altro.

Il limite di questa DaD risiede essenzialmente nei limiti di una scuola che con il suo essere è ancora troppo basata su un modello trasmissivo di tipo informazionale – potremmo dire “depositario”, per usare le parole di Freire (1968) –, con una parte soltanto minoritaria di componenti dialogiche ed esperienziali. Notiamo infatti come la DaD si concentri tutt'ora maggiormente su obiettivi conoscitivi, trascurando molto spesso una dimensione sociale, relazionale, emotiva e di collaborazione che sappiamo bene quanto sia il motore e il fulcro di ogni apprendimento. La dimensione emotiva e sociale, però, è stata delegata ai bambini e agli studenti già da tempo, ben prima della pandemia, in quei rapporti cercati e costruiti da loro autonomamente, tra una pausa e l'altra, tra un banco e l'altro, percorrendo la strada di scuola insieme, o nel tempo dell'extrascuola, nei pomeriggi passati insieme e supportati dalle loro famiglie. La scuola on-line che ci troviamo a vivere ancora oggi non è purtroppo riuscita a creare spazi non solo di istruzione, ma anche di relazione e confronto, scambio con l'adulto e tra pari; eppure, come mette in luce Massa (1997), le tecnologie didattiche sarebbero in questo senso molto utili ed efficaci, qualora se ne sviluppessero in profondità le diverse implicazioni pedagogiche.

Il modo di fare scuola, dunque, è cambiato e continuerà a cambiare. Visto che si prospetta di dover ancora continuare per questa via, è più che doveroso e necessario studiare i modi per migliorare il dispositivo e renderlo fruibile a tutti, in

1 Il presente contributo è frutto di una riflessione collettiva e condivisa. In termini formali, l'Introduzione, il paragrafo 1.1 e le Conclusioni sono stati scritti da V. Macchia, il paragrafo 1.2 è stato scritto da V. Cotza, il 2 da M. Schlauch e il 3 da V. Guerrini.

2 Con il termine “DaD” ci riferiamo a quella forma specifica, temporanea e involontaria di DaD che è stata adottata durante la pandemia, distinta da altre forme di didattica a distanza e modalità e-learning.

una prospettiva più umanizzante e alla ricerca di quella relazione che spesso continua a mancare. Se da una parte si impone quindi l'esigenza di attivare una serie di metodologie e attività interattive e collaborative, che riescano nell'intento di riaccendere partecipazione personale e motivazione, dall'altra le numerose problematiche messe in luce dalla crisi portano allo scoperto criticità latenti, tanto educative quanto legate alla gestione e all'organizzazione didattica, a lungo ignorate da più parti, che ora però ci impongono di affrontare sfide inedite facendo i conti con ciò di cui prima non volevamo prendere coscienza.

L'esperienza della pandemia non deve essere rimossa e non può essere ignorata.

1. La scuola al tempo della pandemia. Alcune criticità emerse

1.1 La "disconnessione educativa" dei più fragili

In Italia, secondo una recente indagine di Save the Children (2020), il lockdown dovuto al Covid-19 ha prodotto una "disconnessione educativa" che sta avendo effetti devastanti non solo sui bambini e sui giovani con disabilità e Bisogni Educativi Speciali (BES), ma anche su quelli appartenenti a contesti familiari o socio-economici svantaggiati, causando il cosiddetto *learning loss*, il «mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, ma anche socio-emozionali e fisiche» (p. 3). La nostra scuola inclusiva, in crisi già prima della pandemia, sta dimostrando durante la DaD tutta la sua debolezza; ma per questi studenti proprio l'impianto dell'inclusività scolastica e la relazione di cura con gli insegnanti rappresentano un fattore determinante per il benessere all'interno del percorso formativo e per potenziare le proprie fragilità. Anche nelle situazioni in cui l'insegnante di sostegno e l'educatore hanno svolto un buon lavoro, a molti di questi bambini e alunni è mancato e sta continuando a mancare in tutti i sensi il contesto classe come modello di riferimento competente. La situazione non è poi certo migliorata quando, in un momento successivo dall'inizio della pandemia, è stato previsto esclusivamente per gli studenti con disabilità il rientro in classe: in questo modo si sono infatti create, pur nella cornice di una decisione presa con l'intento di favorire l'apprendimento tramite il contatto e la vicinanza, situazioni segreganti e a loro volta fortemente escludenti.

1.2 Dalle disuguaglianze alle sfide emergenti

In generale, la ricerca nazionale condotta dalla SIRD (Lucisano, 2020, pp. 21-23) sulle modalità della DaD ha rilevato come durante la chiusura la scuola non abbia raggiunto più di 600.000 studenti italiani, riuscendo a raggiungere parzialmente poco meno di un milione e mezzo di loro e pienamente solo il 74% circa, con differenze significative fra aree geografiche del Paese e ordini di scuola. In molti casi, le famiglie e le comunità non sono state in grado di sopperire alle mancanze del sistema-scuola, portando all'aggravarsi di fenomeni già ampiamente diffusi prima della pandemia, come quelli della dispersione e dell'abbandono scolastico (si vedano gli ultimi dati in merito: MIUR 2019), andando ad alimentare nuove e latenti povertà educative che rischiano di far diventare "invisibili" intere fasce di alunni (soprattutto quelli frequentanti la Scuola Secondaria).

La crisi educativa, che a partire dal primo lockdown della primavera del 2020 (pensando al quale è forse più opportuno parlare di DaDE, ossia Didattica a Di-

stanza in Emergenza) perdura ancora oggi, ha portato all'improvvisa sostituzione della didattica in aula con le tecnologie della didattica on-line, interrompendo *ex abrupto* le relazioni tra pari e quelle tra docenti e studenti e tra docenti e famiglie, generando una condizione di sospensione che a distanza di un anno ancora logora le relazioni educative. L'educazione (e non solo la didattica) a distanza ha fatto emergere con evidenza il costrutto di "fragilità educativa", che investe sia l'area dei disturbi cognitivi e dell'apprendimento (con diagnosi certificata oppure non ancora accertata) sia quella delle difficoltà e degli svantaggi socio-economici o correlati al capitale culturale (Girelli & Bevilacqua, 2018);³ in particolare, il periodo di emergenza sanitaria ha costituito una crisi sociale, educativa e culturale per le famiglie di origine non italiana con difficoltà linguistiche e di accesso alle risorse tecnologiche e digitali (Sarno, 2020), che non hanno più potuto fare affidamento su una scuola che, in quanto parte di un sistema formativo allargato, offriva loro supporto allo studio anche in orario extracurricolare.⁴ Sono inoltre emerse importanti criticità in rapporto alla gestione e all'organizzazione didattica: le attività sono orientate in modo efficientistico e le lezioni sono spesso solo frontali e sovraccariche di contenuti; gli orari si sovrappongono, i tempi sono stringenti e i docenti non tengono in debito conto il fatto che i ragazzi passano troppe ore on-line, davanti al PC. Qualche elemento positivo c'è: gli alunni, ad esempio, possono rivedere le lezioni anche sul proprio smartphone, avere molto materiale aggiuntivo ed esplicativo ecc., ma ciò non compensa il venire a mancare dello spazio fisico della scuola: vari studi, infatti, confermano la correlazione tra partecipazione personale e motivazione all'apprendimento, da una parte, e scambio sociale e condivisione attiva, dall'altra. Le "chiacchierate" e tutte quelle componenti relazionali e sociali si spostano quindi nelle chat e nei messaggi che scorrono paralleli alle lezioni on-line.

In Italia, in particolare durante la prima fase della crisi, il dibattito sulle pratiche educative e scolastiche si è concentrato soprattutto sull'accesso non adeguato di molte famiglie alle attrezzature tecnologiche e alle connessioni che avrebbero garantito la partecipazione alle lezioni da parte degli studenti; sappiamo infatti che, all'inizio della pandemia, circa 14,3% delle famiglie con minori non aveva né un tablet né un computer a casa (ISTAT, 2020). A fronte della complessità legata alla tematica della partecipazione, sarebbe illusorio affermare che la disuguaglianza digitale sia solo una questione di apparecchi mancanti: è infatti molto facile, mancando i tempi e le risorse adeguate per un adattamento ai contesti locali, soccombere a una logica di soluzionismo e determinismo tecnologico (Warschauer & Ames, 2010). Le tecnologie digitali – e in particolare le piattaforme di videoconferenza, sviluppate originariamente per contesti aziendali – sono state spesso utilizzate come meri strumenti di riproduzione delle lezioni e del setting scolastico, generando nuove modalità di esclusione (Mulè, 2020) e facendo venir meno il concetto di scuola quale spazio sicuro e accogliente dove trovare una guida e un supporto autorevole e competente, sopperendo spesso in questo modo alla mancanza di spazi adeguati per studiare a casa. Il *digital divide* (Van Dijk, 2005) si intreccia quindi con nuove (ma anche latenti) forme di svantaggio che non riman-

3 Per approfondire questo costrutto e per una disamina delle rappresentazioni di insegnanti ed educatori in merito alla fragilità educativa, nella direzione della formazione dei docenti e della democratizzazione della scuola, si veda il contributo di L. Zecca e V. Cotza in questo numero.

4 Per approfondire le conseguenze della pandemia sul ruolo della scuola come agenzia di socializzazione e integrazione, in orario anche extrascolastico, si veda il contributo di V. Guerrini in questo numero.

gono su un piano meramente digitale, aprendo a concetti che guardano oltre la distribuzione ineguale delle risorse (dispositivi, banda larga ecc.) e intendono considerare le differenze nelle conoscenze e nelle capacità necessarie per partecipare appieno alla vita pubblica nell'era digitale: si parla così di *participation gap* (Jenkins, 2009) e di *digital inequality* o *second level digital divide* (Hargittai & Hsieh, 2013).

La disuguaglianza digitale e il gap di partecipazione, che colpiscono in misura maggiore coloro che si trovano già in condizioni di vulnerabilità o fragilità educativa, rappresentano quindi una vera e propria sfida educativa, latente nei nostri sistemi educativi e scolastici.⁵ Se da una parte la corsa alla digitalizzazione e la DaD hanno causato scetticismo e paure tra coloro che abitano il dispositivo scolastico, dall'altra la sperimentazione senza precedenti messa in campo dalla pandemia ha aperto a una nuova sensibilità in campo scolastico e a un dialogo su strategie e metodi innovativi di insegnamento e apprendimento. Saremo in grado di cogliere tutte queste sfide, approfittando di quello che può insegnarci la DaD?

Proponiamo dunque una prospettiva orientata ad apprendere il più possibile dalle criticità e sfide emerse dalla scuola a distanza, nella convinzione che dalla crisi possa scaturire la forza propulsiva necessaria per avviare riflessioni e intenti trasformativi e indirizzare così al cambiamento strutture e sovrastrutture ormai logore. Di conseguenza, considerando gli obiettivi dell'Agenda 2030, ci poniamo le seguenti domande.

1. Come iniziare a orientarci verso un'organizzazione scolastica che sappia pensare e mettere in campo un'educazione e una didattica sostenibili soprattutto dal punto di vista sociale, approfittando di quanto emerso dall'esperienza pandemica?
2. Quale formazione docenti è compatibile con un'ottica di sostenibilità?

2. Spunti per l'organizzazione scolastica: coesione sociale e prospettive didattiche

Sul piano epistemologico, pur essendo sempre più difficile prevedere quali siano i saperi specifici necessari per preparare gli studenti al mondo futuro, notiamo come la crisi abbia dato l'occasione di intuire quale ruolo potrebbe giocare la Media Education, intesa però nel senso più ampio del termine, come approccio all'educazione nel complesso. Infatti, sperimentando forzatamente una scuola "alla rovescia", attraverso uno schermo, è stato possibile osservare che oltre alla didattica "con" i media e agli insegnamenti "sui" media esiste un campo di indagine rimasto finora solamente poco più di una riflessione teorica all'interno della Media Education: studenti e insegnanti hanno cioè vissuto in prima linea che nessuna formazione avviene a prescindere dai media, sia fisici che digitali.

Inoltre, la DaD ha dato l'occasione di rimarcare come l'ubiquità delle informazioni metta radicalmente in discussione una scuola con un'impostazione troppo nozionistica, come emerge in modo evidente, tra l'altro, dalle criticità sopra affrontate. È sufficiente pensare, ad esempio, alle difficoltà emerse nel procedere con sistemi convenzionali di valutazione sommativa anziché formativa. Di conseguenza, la crescente "mediatizzazione" della vita pubblica, privata ed educativa ci ricorda il bisogno di spostarsi dalla somministrazione di nozioni verso una pre-

5 Per la discussione su scenari educativi futuri per l'uso delle tecnologie e le disuguaglianze digitali, si veda il contributo di M. Schlauch in questo numero.

parazione relativa a nuove forme di articolazione, partecipazione e analisi critica. La Media Education può dare un importante contributo in questo senso, in particolare nella riorganizzazione della scuola di fronte alle profonde trasformazioni che la nostra società contemporanea sta attraversando.

A proposito delle disuguaglianze digitali, ma non solo, identifichiamo dunque l'emergere di nuove opportunità da un punto di vista epistemologico ma anche didattico: è possibile integrare risorse digitali e trovare nuove configurazioni temporali (sincrone e asincrone), spaziali (trascendendo l'aula scolastica) e collaborative (attivando nuove relazioni con il mondo esterno), al fine di garantire un'educazione più equa. Ciò significa andare oltre il ricorso alle soluzioni commerciali apparentemente facili, non limitandosi all'acquisizione di nuove competenze digitali da parte dei docenti, ma aprendosi anche a una discussione critica sui bias culturali ed escludenti delle tecnologie educative che usiamo. Secondo tale prospettiva, rispetto a precedenti forme di didattica digitale come il corso online MOOC (ossia *Massive Open On-line Courses*), i ricercatori convergono inoltre sull'idea che per promuovere inclusione sociale è importante riconoscere la necessità di ulteriori supporti aggiuntivi, come il tutoraggio individuale e partenariati con enti locali (Lambert, 2020, p. 14). Dunque, in un'ottica di equità sociale ed educativa, diventano indispensabili l'agire proattivo dell'insegnante a partire dagli alunni marginalizzati, il legame con il territorio e il grado di flessibilità del sistema sia educativo sia scolastico, ma non solo: la DaD, infatti, ha posto l'accento sulla necessità di lavorare secondo nuove prospettive sulla dimensione relazionale e di coesione sociale, che investe tutti gli ambiti sopra richiamati. Riportiamo di seguito un'esperienza che ci sembra significativa in tal senso.

Il team del Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano, a partire dal periodo della prima quarantena, ha partecipato ai "Dialoghi Aperti sull'Educazione ai Tempi della Didattica a Distanza" promossi dalla Facoltà di Scienze della Formazione di UNIBZ, rivolti a docenti, genitori ed educatori.⁶ Come dice il titolo stesso dell'iniziativa, i "Dialoghi" si propongono come luogo virtuale per parlare insieme e confrontarsi sulle domande che tutti noi ci poniamo in questo tempo straordinario che stiamo attraversando, condividendo le soluzioni che ci sembrano funzionare. Gli incontri sono gratuiti; ogni docente e ricercatore propone la sua expertise di approfondimento per poter cogliere i bisogni dei partecipanti ed entrare in un dialogo di supporto e scambio. In particolar modo, durante i dialoghi dal titolo "Sostegno e inclusione degli/delle alunni/e con disabilità con la DaD: incontro di discussione e scambio di esperienze" si è riflettuto su come possa essere attivata la risorsa "compagni di classe/scuola", allo scopo di creare reti informali di sostegno e amicizia nella classe.

Per far diventare la classe una vera "comunità" di relazioni, all'interno della quale si viva un reale senso di appartenenza, si sia stimati, si possa contribuire con le proprie differenti capacità ed esistano diritti e responsabilità per il benessere collettivo, sono indispensabili un'attenzione sistematica e un uso specifico di una serie di strategie diffuse di sostegno alla prosocialità e alla solidarietà tra alunni (Steinback & Stienback, 1993; 1996). Da una comunità solidale non trarranno beneficio, ovviamente, soltanto gli studenti con disabilità o Bisogni Educativi Speciali, ma tutti gli alunni nel loro complesso.

6 Per il Centro di Competenza per l'Inclusione scolastica della Libera Università di Bolzano e gli eventi dei "Dialoghi Aperti", si veda <https://www.unibz.it/it/home/research/competence-center-for-school-inclusion/>.

Passando in rassegna numerose ricerche (Walberg & Greenberg, 1997), è possibile notare come già da moltissimi anni venga evidenziato come l'ambiente interpersonale in classe abbia un'influenza importante sugli atteggiamenti dell'alunno, quindi sui suoi interessi, sul suo impegno e sul suo rendimento, oltre che, naturalmente, in campo di prosocialità. Le esperienze di tanti insegnanti che hanno sperimentato programmi di apprendimento rivolti a competenze interpersonali ed emotive mostrano infatti come, a lungo termine, le risorse investite per favorire comportamenti prosociali negli alunni facciano risparmiare tempo ed energia, non solo prevenendo l'insorgere di problemi in ambito relazionale, ma anche apportando benefici in ambito cognitivo (Ianes & Macchia, 2008). Inoltre, esistono studi che mostrano in modo sempre più evidente come nelle scuole dove manca il senso di comunità e di forte appartenenza a un gruppo si palesano problemi crescenti di scarso rendimento, dispersione scolastica, abuso di droghe, bullismo ed emarginazione di alunni con BES (Steinback & Stienback, 1993; Menesini, 2003; Lines, 2008).⁷

Dunque, rileviamo come la mancanza di coesione scolastica, del gruppo classe e delle relazioni sociali siano prodromi, veri e propri "sintomi", delle problematiche esacerbate dalla pandemia, quali abbandono scolastico, emarginazione di bambini e ragazzi con BES e disabilità, problemi psicologici come depressione, ansia ecc. (Vicari & di Vara, 2021).

3. La formazione dei docenti: verso un modello sostenibile

Quando si parla di scuola, sia nella ricerca pedagogica che nelle pratiche educative e nei tentativi di riforma dell'istituzione stessa, i primi attori coinvolti sono gli insegnanti e gli studenti, in quanto sono i veri protagonisti della quotidianità scolastica. Anche in questa situazione di emergenza, i docenti sono apparsi come i principali attori coinvolti nella vita scolastica sia agli occhi dei media sia come oggetto di riflessione nella ricerca educativa. In particolare, per quanto riguarda la riflessione pedagogica a partire dalla lezione imposta dalla pandemia, ci si chiede quali competenze debbano avere i docenti per fronteggiare la complessità e la problematicità di questa situazione, e conseguentemente quale modello di formazione dei docenti sia necessario oggi in funzione della sostenibilità.

Le criticità derivanti dalla situazione odierna, caratterizzata dalla mancanza quasi totale di relazioni faccia a faccia, hanno ribadito la necessità e l'importanza di docenti in grado di agire in modo critico e riflessivo (Schön, 1993) per essere in grado di "adattarsi" alla realtà e rispondere ai bisogni formativi degli studenti in modo efficace: potremmo pensare a un modello critico della professionalità docente orientato all'*agency* (Margiotta, 2019). Si profila così una nuova figura di docente, chiamato a inventarsi e reinventarsi di fronte ai cambiamenti e alle emergenze sociali; ad acquisire sempre nuove conoscenze e saperi nella direzione del *lifelong* e *lifewide learning*, al fine di sviluppare tanto la "competenza di agire", intesa come capacità di perseguire e realizzare gli obiettivi a cui viene attribuito un determinato valore, quanto la "libertà di agire", intesa come la principale risposta ai funzionamenti/condizionamenti provenienti dall'esterno (Sen, 1999).

7 Per il tema dell'organizzazione degli spazi e del ripensamento dell'ambiente di apprendimento in funzione dell'inclusione, sia a casa sia a scuola, si veda il contributo di V. Macchia e B. Caprara in questo numero.

Come sostiene Mortari (2009), l'azione riflessiva è il fulcro della pratica docente, proprio perché l'azione educativa, pur se progettata e calibrata, resta imprevedibile nei suoi esiti, dal momento che riguarda soggetti unici caratterizzati da emozioni, affetti e cognizioni. L'insegnamento come processo riflessivo richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie strategie e metodologie e i propri approcci teorici, prendendo anche coscienza dei propri pregiudizi professionali, convinzioni e punti di vista, generando un circolo virtuoso di controllo, valutazione e sviluppo della propria esperienza (Pollard, 2014).

Oggi più che mai, la formazione docente nell'ottica della sostenibilità si basa su tre assi: una solida formazione culturale di base e specifica della/e disciplina/e da insegnare, l'asse del sapere organizzativo e quello dei saperi relativi all'ambito comunicativo-relazionale (Boffo, 2012). Se l'emergenza sanitaria, da una parte, ci ha fatto capire la necessità di una formazione continua funzionale all'uso di risorse e strategie didattiche nuove, impensabili fino a qualche decennio fa, dall'altra la crisi socio-culturale ed educativa aperta dalla DaD ci ha reso consapevoli dell'importanza delle *soft skills*, ovvero delle competenze emotive, sociali e comunicative che permettono all'insegnante di saper gestire le problematiche e le emergenze del contesto in modo tale da poter continuare a svolgere il proprio lavoro e aiutare gli studenti ad affrontare le relative difficoltà e conseguenze.

Emergono come aspetti pedagogici centrali nella direzione di un'educazione sostenibile (Giovannini, 2018) e resiliente (Malavasi, 2020), specialmente per la valorizzazione della capacità di "apprendere ad apprendere": la relazione educativa, la comunicazione tra pari e il dialogo intergenerazionale. Più in particolare, il documento *Time for transformative resilience: The COVID-19 emergency*, dedicato ai diversi *goals* dell'Agenda ONU 2030 e redatto da un gruppo ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile: Benzur et al., 2020), descrive il concetto di resilienza trasformativa, presentandolo come un nuovo paradigma in grado di contribuire al raggiungimento del più alto livello di benessere per la persona, a partire dall'impegno costante dei diversi settori e contesti (dalla famiglia al territorio), attraverso forme di partnership per la coltivazione del bene comune.

Da questa connessione tra educazione e sostenibilità emerge la necessità di investire in modo cospicuo in processi di formazione permanente che promuovano comunità di vita sostenibili, nonché vere e proprie "comunità di pratica" (Wenger, 2006), nel segno di un policentrismo formativo per la sostenibilità che connetta il conoscere e l'agire e il sapere con il saper fare e il saper essere (Birbes, 2018).

Proprio l'emergenza pandemica ha fatto emergere con forza il concetto di resilienza e quello dell'educazione alla resilienza come la capacità di "resistere", di far fronte e reagire a un'esperienza traumatica. Anche la resilienza va educata: oggi i docenti si sono trovati a essere "educatori di resilienza" di bambini e giovani che magari hanno perso i loro cari, hanno visto ammalarsi parenti e amici, vivono quotidianamente le difficoltà economiche familiari, hanno paura della malattia o hanno perso la motivazione nello studio. Nemmeno i docenti, forse, erano preparati a questo: la pandemia ha infatti imposto un aspetto nuovo, o almeno finora poco considerato, tra i punti focali della loro formazione. Ecco che allora si impone come centrale il tema dell'assunzione di consapevolezza attraverso la parola e la "mentalizzazione" dei processi e degli eventi, una sorta di "rielaborazione del lutto" di quanto accaduto mediante il racconto (sul piano sia individuale sia collettivo), portando avanti una continua rinegoziazione dei significati; dunque, parola come mezzo principale di formazione, di riflessione sul proprio ruolo professionale e sulla propria prassi didattica prima e dopo il Covid-19, nonché sulle

proprie percezioni e rappresentazioni in rapporto ad alcuni costrutti pedagogici centrali. In questo senso, la formazione dei docenti potrebbe avvalersi dell'approccio Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013), che porterebbe alla luce la "voce" profonda di docenti ed educatori in quanto forza trasformativa in grado di innescare nuovi processi di cambiamento e autoconsapevolezza (Zecca & Cotza, 2020).

Il "Piano per l'Educazione alla Sostenibilità" presentato dal MIUR nel 2017 dedica una delle quattro macro-aree su cui occorre investire proprio alla didattica e alla formazione dei docenti (le altre aree riguardano edilizia e ambienti, università e ricerca, informazione e comunicazione). L'educazione alla sostenibilità si pone come elemento emblematico e trasversale dei curricoli scolastici, quale prospettiva-chiave nella progettualità formativa orientata allo sviluppo di comportamenti consapevoli e responsabili verso l'ambiente, la persona e la comunità. Nel 2017 non era stato assolutamente messo in conto il rischio di una pandemia; a ogni modo, se riletti alla luce della condizione attuale, alcuni principi di allora possono diventare oggi il punto di partenza per un rinnovamento della formazione degli insegnanti anche in vista di un futuro post-pandemico.

L'obiettivo principale è quello di stimolare negli insegnanti una progettazione educativo-didattica che nelle modalità, nei contenuti e nell'organizzazione dei percorsi evidenzia i collegamenti trasversali con i temi dello sviluppo sostenibile e che sia in grado di formare alla vita democratica cittadine e cittadini attivi, consapevoli e responsabili. L'educazione alla sostenibilità potrebbe diventare così uno sfondo integratore capace di risignificare il cammino verso il futuro non solo del pianeta, ma anche della scuola nella sua interezza e complessità, coltivando più umanità, muovendo dall'essere insegnanti/educatori, "eventi umani" (Bruner, 1986) e non semplici mezzi di trasmissione di conoscenza.

Conclusioni

La pandemia, attraverso l'adozione (forzata) della DaD, ha fatto emergere nuove e latenti debolezze, vulnerabilità e disuguaglianze del sistema scolastico. In questo *position paper* abbiamo cercato di porre alcuni interrogativi sulle cause più profonde di queste fragilità, in relazione alle modalità educative e didattiche adottate durante la scuola a distanza. Da una considerazione del quadro di ricerca attuale emerge come la scuola debba affrontare una complessa sovrapposizione di svantaggi di tipo economico e socio-culturale, oltre a numerose emarginazioni preesistenti a cui si aggiunge la mancata inclusività dei contesti educativi. Inoltre, la DaD ha anche dimostrato la corresponsabilità dei sistemi scolastici per l'attuale esacerbarsi di gravi fenomeni quali la dispersione scolastica e le disparità di partecipazione (digitale e non). Ripensando le relazioni educative nel quadro delle azioni e degli obiettivi per la sostenibilità dell'Agenda 2030, abbiamo quindi prospettato alcune sfide e linee di cambiamento a livello sia di organizzazione scolastica che di formazione dei docenti, nella prospettiva del bene comune, della salvaguardia della dignità personale e del rifiuto di una visione individualistica, "depositaria" e privatistica del sapere, affinché gli studenti possano essere veri e propri co-costruttori di conoscenza.

Orientando lo sguardo dalle criticità alle opportunità insite nella rielaborazione di quanto abbiamo vissuto e stiamo vivendo, ricerche future in questa direzione potrebbero indagare più a fondo come rimuovere quegli ostacoli, in ambiente digitale e non, che impediscono alle organizzazioni scolastiche di pro-

porre un'educazione davvero equa e inclusiva, volta alla promozione di una reale coesione sociale all'interno della classe e di una formazione dei docenti pensata nel solco di un processo di sviluppo sostenibile, capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future. Il filo conduttore potrebbe essere quello della "generatività", orientato alla coltivazione delle competenze metacognitive, socio-relazionali e di autoconsapevolezza del docente, attraverso cui far emergere la sua professionalità agitiva e capacitante.

Riferimenti bibliografici

- Benczur, P., Campolongo, F., Cariboni, J., Giovanni, E., & Manca, A. (2020). *Time for transformative resilience: The COVID-19 emergency*. Brussels: Publications Office of the European Union.
- Birbes, C. (2018). Piano nazionale per l'educazione alla sostenibilità. Un'interpretazione pedagogica. In S. Ulivieri (a cura di). *Le emergenze educative della società contemporanea* (pp. 321-326). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Boffo, V. (2012). L'insegnante riflessivo. Tra teoria e prassi. In S. Ulivieri (a cura di). *Insegnare nella scuola secondaria oggi. Declinazioni per una professionalità docente* (pp. 45-68). Pisa: ETS.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Girelli, C. & Bevilacqua, A. (2018). *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per sostenere i processi di crescita degli studenti nelle scuole trentine*. Trento: IPRASE.
- Grion, V. & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Hargittai, E. & Hsieh, Y.P. (2013). Digital inequality. In W.H. Dutton (Ed.), *The Oxford handbook of Internet studies* (pp. 129-150). Oxford: Oxford University Press.
- Ianes, D. & Macchia, V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- ISTAT (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. Comunicato stampa. <https://www.istat.it/it/archivio/240949>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Lambert, S.R. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014-18. *Computers & Education*, 145(103693), 1-17.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Lucisano, P. (2020). *Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19"*. <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/551>
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Margiotta, U. (2019). La costruzione sociale dell'insegnante. Capability Approach e contesto professionale. In G. Alessandrini (a cura di). *Sostenibilità e Capability Approach* (pp. 45-55). Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Menesini, E. (a cura di) (2003). *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*. Trento: Erickson.
- MIUR (2019, luglio). *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/miur-pubblicati-i-dati-sulla-dispersione-scolastica-on-line-l-approfondimento-statistico>
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carrocci.

- Mulè, P. (2020). L'applicazione della didattica a distanza (DAD) durante l'emergenza Covid-19 nei confronti degli alunni con disabilità certificata. Un'indagine esplorativa. *Italian Journal of Educational Research*, 25, 165-177.
- Pollard, A. (Ed.) (2014). *Reflective teachings in schools*. London: Bloomsbury Academy.
- Sarno, E. (2020). Emergenza sanitaria e chiusura di scuole e università. Il divario culturale come ulteriore effetto del Covid-19. *Documenti geografici*, 1, 219-229.
- Save the Children (2020, 4 settembre). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all'avvio del nuovo anno scolastico*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-scuola-che-verra.pdf>
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sen, A.K. (1999). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Steinback, S.B. & Steinback, W.C. (a cura di) (1993). *La gestione avanzata dell'integrazione scolastica: nuove reti organizzative per il sostegno*. Trento: Erickson.
- Steinback, S.B. & Steinback, W.C. (1996). *Inclusion. A guide for educators*. Baltimore: Brookes.
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information society*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Vicari, S. & Di Vara, S. (2021). *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.
- Walberg, H.J. & Greenberg, R.C. (1997). Using the learning environment inventory, *Educational Leadership*, 54, 45-47.
- Warschauer, M. & Ames, M. (2010). Can one laptop per child save the world's poor? *Journal of International Affairs*, 64(1), 33-51.
- Wenger, É. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zecca, L. & Cotza, V. (2020). From distance education to fragile contexts: A Student Voice research in the third space. In *ICERI2020 Proceedings - 13th Annual International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 3201-3211), IATED Academy.