



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

Luisa Zecca

Università di Milano-Bicocca - luisa.zecca@unimib.it

Valeria Cotza

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

ABSTRACT

The paper aims to rethink learning and education from the point of view of social sustainability, looking at the criticalities that emerged during the COVID-19 pandemic from an eco-systemic perspective, which takes the steps from Bronfenbrenner's ecological theory of human development, in the awareness of the recursive interrelation of the school device with the other levels of the system. In this frame, in the light of the inequalities caused by distance teaching and learning, the need for a new socio-pedagogical sustainability that assumes the concept of "educational fragility" emerges, within the theoretical framework of Social Justice Education. Starting from this assumption, a qualitative research was developed according to the Student Voice approach, involving 10 students with disabilities or BES and 13 university students active as teachers (both curricular and support) and school educators, who were able to implement their training through the research. The analysis of the interviews led to present not only an ecological theory of "educational fragility", but also an overturning of some concepts inherent to the logic of competitiveness, towards a process of resemanticisation that makes explicit the paradigm shift, in the direction of a new sustainability that takes the fragility of the contexts and the school-device as its essential starting point.

Il contributo intende ripensare la didattica e l'educazione in ottica di sostenibilità sociale guardando alle criticità emerse durante la pandemia di Covid-19 secondo una prospettiva eco-sistemica che prende le mosse dalla teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, nella consapevolezza dell'interrelazione ricorsiva del dispositivo-scuola con gli altri livelli del sistema. In questa cornice, alla luce delle disuguaglianze causate dalla DaD, emerge quindi la necessità di una nuova sostenibilità socio-pedagogica che assuma il concetto di "fragilità educativa", all'interno del framework teorico della Social Justice Education. A partire da questo assunto, è stata sviluppata una ricerca qualitativa secondo l'approccio Student Voice, che ha coinvolto

* Il contributo è frutto di una riflessione e di un lavoro di ricerca condivisi. In termini formali, l'Introduzione è stata scritta da L. Zecca, mentre i paragrafi 1 e 2 da V. Cotza. Le conclusioni sono da attribuire a entrambe le autrici.

10 studenti con disabilità o BES e 13 studenti universitari attivi in qualità di insegnanti (sia curricolari sia di sostegno) ed educatori scolastici, i quali hanno potuto implementare la propria formazione attraverso la ricerca. L'analisi delle interviste ha portato a prospettare non solo una teoria ecologica della "fragilità educativa", ma anche un ribaltamento di alcuni concetti propri della logica della competitività, verso un processo di risemantizzazione che espliciti il cambiamento di paradigma, nella direzione di una nuova sostenibilità che assuma la fragilità dei contesti e il dispositivo-scuola come punto di partenza imprescindibile.

KEYWORDS

Distance Learning and Education, Educational Sustainability, Qualitative Research, Educational Fragility, Human Development Ecology.

Didattica ed Educazione a Distanza, Sostenibilità Educativa, Ricerca Qualitativa, Fragilità Educativa, Ecologia dello Sviluppo Umano.

Introduzione. Sostenibilità pedagogica e Didattica ed Educazione a Distanza in prospettiva eco-sistemica

Ripensare la didattica e l'educazione in ottica di sostenibilità vuol dire prima di tutto approcciarsi alle criticità sollevate dalla pandemia di Covid-19 secondo una prospettiva eco-sistemica che affonda le sue radici nel modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (2005), un paradigma che assume l'interazione uomo-ambiente (maso-erso-meso-micro), ossia le innumerevoli interconnessioni della rete di strutture interdipendenti che permea la nostra società, come determinante nell'evoluzione degli esseri umani. La teoria ecologica che informa le pratiche e le teorie pedagogiche più innovative è quindi debitrice al pensiero di Bronfenbrenner, ma anche a quello di Lewin (2013) e Bateson (1972), i quali riflettono su un'ecologia della mente in quanto scienza, sul contesto dei contesti e sul contesto come matrice dei significati. Le criticità emerse dalla DaD (Didattica a Distanza)¹ dovrebbero dunque essere inquadrare nella più ampia cornice del macrosistema, che comprende il piano istituzionale, i valori della società e le culture o subculture; occorrerebbe, cioè, andare al di là dei microsistemi, per guardare all'intero sistema dei contesti sociali (mesosistema), fino all'interconnessione fra i contesti stessi (esosistema) e al piano delle comunità frutto di tali relazioni (Bronfenbrenner, 1979).

Ecco allora che forse, più che di DaD, sarebbe meglio parlare di Didattica ed Educazione a Distanza, intendendo un intreccio complesso di aspetti didattici ed educativi, una prospettiva pedagogica non confinata al dispositivo-scuola, il quale costituisce soltanto uno dei possibili setting di rielaborazione culturale, metacognitiva e socio-emozionale. La crisi sanitaria, che ancora perdura, ha infatti evidenziato l'importanza dell'interazione ricorsiva tra la scuola e altri contesti (ad esempio, la famiglia e le varie comunità), come le organizzazioni (molte del Terzo Settore) e

1 Per una disamina delle maggiori criticità emerse durante la pandemia, esaminate e discusse in funzione delle opportunità e delle sfide che è possibile cogliere e portare avanti in ambito di organizzazione scolastica e formazione docenti, si veda il contributo di V. Macchia, V. Guerrini, V. Cotza e M. Schlauch in questo numero.

le professionalità educative (insegnanti curricolari e di sostegno, educatori, pedagogisti, psicologi ecc.), che in modo sinergico contribuiscono alla tenuta della continuità didattica e quindi all'apprendimento significativo, a partire dalla famiglia, alla quale, durante il lockdown, sono stati demandati molti compiti e responsabilità propri dell'attività didattica in presenza. È inoltre emerso in modo evidente come la privazione di intere dimensioni della socializzazione e della socialità abbia inciso negativamente sul benessere psico-fisico di bambini e adolescenti (Ircs Gaslini, 2020; Vicari & Di Vara, 2021), minando di conseguenza la motivazione e la capacità di mettere in atto comportamenti prosociali: non a caso, infatti, già dalla primavera del 2020 il lockdown ha provocato una vera e propria "disconnessione educativa" (Save the Children, 2020), che ha determinato il *learning loss*, ovvero il «mancato apprendimento dal punto di vista delle competenze cognitive, ma anche socio-emozionali e fisiche» (p. 3). Pertanto, parlare tanto di didattica quanto di educazione a distanza si prefigge di andare oltre l'annoso "falso dilemma" fra educazione e istruzione, intendendo il loro intreccio come «una istanza di potenziamento e di rielaborazione complessiva del campo di esperienza individuale» (Massa, 1997, p. 120), correlata alla complessità costitutiva del mandato educativo della comunità entro cui rientrano le organizzazioni scolastiche e le professionalità educative. Per ripensare queste ultime, occorrerebbe agire a livello di macrosistema, secondo l'assunto dell'ecologia sociale dello sviluppo umano.

Proprio la pandemia di Covid-19 ha fatto emergere la necessità di costruire relazioni non solo di tipo complementare, ma anche che si integrino vicendevolmente in modo funzionale, perseguendo un'idea di connessione e isomorfismo fra la struttura della persona e quella della situazione sociale, badando tanto alle transizioni ecologiche (ossia ai passaggi degli individui da un contesto all'altro) quanto alle politiche e ai contenuti sociali (Bronfenbrenner, 2005). Quindi, al fine di declinare le sfide poste dalla DaD in ottica di sviluppo sostenibile, sarà opportuno non fermarsi soltanto all'obiettivo 4 dell'Agenda 2030² (dedicato appunto a un'educazione equa e inclusiva e a opportunità di apprendimento per tutti), ma guardare anche ad altri *goals*, come al 3, che mira ad assicurare a tutti la salute e il benessere, e al 9, che nelle sue declinazioni si propone di aumentare in modo significativo l'accesso alle tecnologie di informazione e comunicazione. Se c'è infatti una criticità che l'emergenza ha messo in evidenza è quella del gap tra coloro che hanno accesso alle tecnologie (che assicurano la partecipazione) e coloro che, invece, sono esclusi dai vantaggi della società digitale: è il *digital divide* (Van Dijk, 2005), cioè il problema dell'accesso alle tecnologie e quindi la disparità nella distribuzione dei dispositivi e delle risorse digitali, ben presente anche nelle società occidentali più sviluppate. Ma la questione non si esaurisce a questo livello: dietro il *digital divide* emerge infatti quello che Hargittai (2002) chiama il *second level digital divide* o la *digital inequality* (Hargittai & Hsieh, 2013), ossia il gap tra individuo e individuo nelle conoscenze e capacità d'uso delle tecnologie e del digitale, spesso direttamente proporzionali al capitale economico e/o socio-culturale. Non a caso, il *participation gap* ha colpito più duramente proprio quei bambini e quegli adolescenti che erano già in condizioni di fragilità o vulnerabilità, come coloro, ad esempio, che vivono in contesti svantaggiati o presentano disabilità o Bisogni Educativi Speciali (BES) di varia natura, a partire da disturbi cognitivi e del neurosviluppo (come lo spettro autistico), difficoltà linguistiche,

2 Per i *Sustainable Development Goals* dell'ONU, si consulti: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.

problematiche relazionali e comportamentali ecc. (Girelli & Bevilacqua, 2018; Fantozzi, 2020; Onyema et al., 2020). Si pensi che durante il lockdown, secondo la ricerca nazionale della SIRD sulle modalità della DaD (Lucisano, 2020), la scuola italiana non è riuscita a raggiungere più di 600.000 studenti, raggiungendone pienamente solo il 74% circa.

Alla luce della lezione della pandemia, ripensare la didattica e l'educazione in ottica sostenibile vuol dire quindi prendere le mosse dalle disuguaglianze sociali per perseguire obiettivi di equità e giustizia sociale, intendendo per sviluppo umano la «concezione in continua evoluzione che la persona ha del proprio ambiente ecologico, della propria interrelazione con esso e della propria crescente capacità di scoprire, mantenere o alterare le proprietà di tale ambiente» (Bronfenbrenner, 2005; trad. it. 2010, p. 102). Significa cercare di costruire un'idea di sostenibilità socio-pedagogica al di là dei parametri standard, che muova dalle fragilità educative più periferiche definite tali da quegli stessi standard.

1. La ricerca. Dalla Social Justice Education all'approccio Student Voice

Nella primavera del 2020, durante i primi mesi dell'emergenza, è stato proprio il concetto di "fragilità educativa" a imporsi alla nostra attenzione come "concetto sensibilizzante" (Charmaz, 2003) in grado di informare una nuova ricerca. Dunque, avvalendoci di questo strumento interpretativo e alla luce di alcuni aspetti del quadro sopra delineato, nell'aprile del 2020 abbiamo iniziato a elaborare un progetto di ricerca che prendesse le mosse da due specifiche domande preliminari.

1. Quale impatto ha avuto la DaD sugli studenti più fragili, supportati da insegnanti di sostegno ed educatori scolastici, pensando sia a quegli studenti con una diagnosi accertata sia a quelli che non hanno alcuna difficoltà o disturbo ufficialmente riconosciuto?
2. Come percepiscono la "fragilità educativa" insegnanti (curricolari e di sostegno) ed educatori, e com'è cambiata questa percezione dalla comparsa del Covid-19 in poi?

1.1 Framework teorico

Prendere le mosse dalla fragilità nel quadro dell'ecologia dello sviluppo umano ha significato situare la ricerca nel framework della Social Justice Education. In particolare, abbiamo aderito all'approccio di Cochran-Smith (2004), la quale avanza una teoria della giustizia sociale che intende raccogliere la sfida di connettere il concetto di "giustizia distributiva" con le lotte politiche contro le disuguaglianze e l'oppressione di alcuni gruppi sociali emarginati, privati di diritti e riconoscimento (Cochran-Smith et al., 2012). Cochran-Smith prospetta una formazione degli insegnanti orientata all'equità, la Teacher Education for Social Justice, che mira a preparare un docente in grado di riconoscere le differenze nella distribuzione delle risorse e delle opportunità educative, teso a garantire una scuola che funzioni come un "ascensore sociale" (Cochran-Smith, 2020). Si tratta di insegnanti che svolgono il ruolo di ricercatori riflessivi (Schön, 1993), che si pongono il problema del sistema scolastico quale apparato ideologico di potere; dal loro agire educativo potrebbero discendere, per citare Freire (1968), veri e propri processi di "coscientizzazione" che inducano gli studenti ad assumere la consapevolezza della propria condizione sociale e delle dinamiche alla base delle società democratiche liberali.

Cochran-Smith propone una “responsabilità professionale democratica” nella formazione dei docenti, orientata a respingere «the assumption that the primary goal of teacher education is preparing teachers who enhance the nation’s ability to compete in the global economy» (Cochran-Smith, 2020, p. 55), che formi gli insegnanti a creare “contesti di apprendimento democratico” (intesi in senso dinamico come ambienti di relazione tra persone e contesto), funzionali all’apprendimento disciplinare, sociale ed emotivo di stampo critico. Il pensiero di Cochran-Smith è dunque in linea con quanto delineato da Baldacci (2019), il quale, recuperando Gramsci, parla di rompere con la prospettiva omologata della selezione per la competitività, così da riattivare la capacità di pensiero critico contro i dogmi della produttività e della competizione. Tale visione abbraccia un approccio multidimensionale e sistemico, che guarda alla democratizzazione della scuola come alla capacità della scuola stessa di promuovere democrazia, esercitandola essa stessa, formando alla vita democratica mediante la funzione didattica (Rochex, 2001). Ne deriva che occorre iniziare a trattare il tema della democratizzazione della scuola a partire dal dispositivo stesso, che in quanto sistema ambientale di interrelazioni fra microsistemi si colloca a livello mesosistemico, annoverando al suo interno tutta una serie di contesti ben definiti che vedono la partecipazione attiva e diretta degli individui, dalle organizzazioni scolastiche alle diverse professionalità educative, fino alle famiglie e ai servizi educativi o socio-sanitari esterni alla scuola; senza dimenticare che lo sviluppo individuale del soggetto è sempre limitato o indotto dagli elementi insiti nelle culture e nei sistemi di credenze che rispondono al piano delle strutture macrosistemiche.

Emerge allora la necessità di indagare per via endogena al sistema la relazione tra elementi soggettivi e contestuali in modo da vagliare le dinamiche determinanti nei comportamenti individuali e collettivi (Damiano, 2013), a partire dalla “voce” stessa dei soggetti che vivono nei contesti naturali. La ricerca ha dunque adottato un approccio ispirato a un movimento pedagogico di matrice anglosassone ancora poco diffuso in Italia, cioè l’approccio Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013), che vede nelle “parole” degli studenti una potenziale forza trasformativa capace di innescare processi innovativi da molteplici punti di vista. Tale approccio, calato nel framework teorico della Teacher Education, è poi andato ad assumere una duplice valenza, trasfigurandosi: è stato infatti adottato tanto con gli studenti frequentanti la scuola dell’obbligo quanto con i docenti in formazione iscritti ai percorsi universitari, e dunque studenti a loro volta, la cui “voce” ha quindi potuto restituire livelli multipli di significato.

1.2 Metodologia e strumenti di ricerca

Dunque, alla luce delle due domande preliminari, è stato predisposto un disegno di ricerca qualitativo per sondare le percezioni e le rappresentazioni, sia cognitive che emotive, in merito ad alcuni concetti particolarmente rilevanti sul piano pedagogico (quali “fragilità educativa”, “inclusione scolastica” e “lavoro di rete”) e alle modalità della DaD, prefiggendosi di interpellare tanto i docenti e gli educatori in formazione quanto gli studenti più vulnerabili, quelli cioè che hanno risentito maggiormente della distanza. Di conseguenza, alla luce del framework di riferimento e degli obiettivi, abbiamo deciso di adottare la Grounded Theory socio-costruttivista come metodologia di ricerca (Charmaz, 2014) e di ricorrere all’intervista in profondità, non direttiva e semi-strutturata (Tusini, 2006), quale strumento di ricerca principe per perseguire una doppia valenza euristica: di ricerca, per delineare percorsi di ricerca-azione e ricerca-formazione, nonché strumenti

in grado di rappresentare e valutare le pratiche; di formazione, per dare origine a processi di autoriflessione problematizzante su azioni, progettazioni e riprogettazioni didattiche, in base ad analisi sistemiche e feedback circolari.

In considerazione della direzione prospettata, il team di ricerca (composto da un membro strutturato, una dottoranda e due collaboratrici all'interno del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università di Milano-Bicocca) si è avvalso della collaborazione di 13 docenti ed educatori iscritti al Corso di Laurea in "Scienze Pedagogiche" dell'Università Bicocca, conosciuti in pieno lockdown durante lo svolgimento del corso "Progettazione e Valutazione dei Servizi e degli Interventi Educativi con Laboratorio" della stessa Bicocca, tenutosi in modalità e-learning da marzo a maggio del 2020. Si tratta di professionisti dell'educazione in formazione, studenti-lavoratori attivi dalla Scuola Primaria alla Secondaria in qualità di educatori, docenti curriculari e docenti di sostegno in una vasta area nelle province di Milano, Como, Lecco, Monza-Brianza, Varese e Novara (Tab. 1).

Nome	Ruolo professionale	Luogo di lavoro
Alessandro Sa.	educatore di centro diurno (con mansioni di educativa scolastica)	Borgomanero (NO)
Alice Se.	educatrice scolastica	Monza
Serena C.	educatrice scolastica	Castellanza (VA)
Erica O.	coordinatrice di cooperativa	Meda (MB)
Carlotta F.	educatrice scolastica	Buccinasco (MI)
Nicoletta B.	educatrice scolastica e assistente alla comunicazione	Calolziocorte (LC)
Greta C.	docente curriculare	Varedo (MB)
Laura P.	docente di sostegno	Milano, area metropolitana
Edoardo B.	educatore scolastico	Milano
Mariangela C.	docente di sostegno	Milano
Martina C.	docente di sostegno	Basiglio-Masate (MI)
Riccardo R.	educatore di centro diurno (con mansioni di educativa scolastica)	Como
Giulia F.	docente curriculare e di sostegno	Limbiate (MB)

Tab. 1. Profili dei 13 docenti e degli educatori coinvolti nella ricerca.

La ricerca ha quindi assunto un taglio collaborativo, che ha coinvolto i 13 studenti-lavoratori non solo come partecipanti da intervistare, ma anche in qualità di co-ricercatori: proprio loro, infatti, sono stati ingaggiati per identificare nei rispettivi contesti di lavoro, tra i bambini e i ragazzi più vulnerabili che seguono quotidianamente, gli alunni da coinvolgere nella ricerca, con l'intento di intervistarli poi loro stessi, in modo che bambini e ragazzi si potessero trovare al cospetto di un adulto già conosciuto, con il quale ci fosse già un patto di fiducia. Sono stati allora coinvolti nel progetto 10 studenti, bambini e ragazzi dai 7 ai 13 anni (5 dei quali con una diagnosi medica), che presentano: disturbi dello spettro autistico, Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), problemi di linguaggio

(talvolta dovuti al background migratorio), disturbi della condotta e comportamenti oppositivi-provocatori, difficoltà di socializzazione ed emotive, deficit di attenzione e iperattività, disturbi generalizzati dello sviluppo, problemi familiari o svantaggi socio-culturali. Di conseguenza, coerentemente con la direzione sopra prospettata, la ricerca è andata caratterizzandosi per contaminazioni metodologiche tra il campo della ricerca e quello della formazione professionale (Bove, 2015), configurando l'intervista, in entrambi i casi, come principale strumento di riflessione e presa di coscienza del proprio ruolo.

In totale, sono state condotte 23 interviste sulla piattaforma Google Meet, seguendo due tracce semi-strutturate validate dall'intero team di ricerca; le interviste, previo consenso da parte degli intervistati e dei genitori nel caso dei minori, sono state video-registrate e poi trascritte *verbatim*, prestando anche attenzione alla comunicazione non-verbale (silenzi prolungati, movimenti oculari erranti, espressioni facciali, risate nervose ecc.). I 13 studenti-lavoratori sono stati intervistati dagli altri membri del team, tra il 6 e il 20 giugno 2020 (durata media delle interviste: 1h 15'), secondo una traccia che prevede 5 diverse aree di approfondimento: esperienza professionale; percezioni e rappresentazioni su fragilità educativa, inclusione e contrasto alle fragilità; ruolo e metodologia educativo-didattica; la percezione dell'intervistato su come i bambini o i ragazzi che segue percepiscono la sua figura; e le esperienze a distanza vissute durante la DaD. Invece, come ricordato sopra, gli studenti sono stati intervistati dai loro stessi insegnanti ed educatori, in un arco temporale compreso tra il 25 maggio e il 23 luglio 2020 (durata media delle interviste: 20'), secondo un protocollo diviso in 3 set di domande: una prima parte funzionale a far riemergere memorie sulla scuola precedenti al lockdown; una seconda per invitare a riflettere sull'esperienza della DaD; infine, una terza orientata a sollecitare opinioni di carattere più generale su tutto questo "strano" periodo a distanza, chiedendo loro di immaginare il futuro prossimo, ovvero quello della riapertura delle scuole, e di presentare anche alcune loro proposte di cambiamento in vista di settembre 2020, relativamente alla vita scolastica e alla scuola che vorrebbero.

2. Risultati e discussione. La teoria ecologica e il paradigma della complessità

In linea con la metodologia di ricerca prescelta, abbiamo proceduto a categorizzare e analizzare i dati utilizzando il software ATLAS.ti. L'analisi dei dati ha restituito alcune categorie emergenti, che sono state validate intersoggettivamente da due ricercatrici (Tab. 2).

Interviste con gli studenti-lavoratori	Interviste con gli studenti della scuola dell'obbligo
Fragilità come potenzialità educativa o risorsa; in particolare, come:	Ridisegnare gli ambienti di apprendimento da parte degli studenti stessi, ovvero:
1. potenzialità latente;	1. apprendimento autoregolato (autonomia);
2. forza trasformativa;	2. consapevolezza dei propri processi di apprendimento;

3. risorsa e opportunità per stimolare la riflessione, specialmente sulla fragilità.	3. idea di scuola come “comunità/spazio reale di apprendimento”.
Nuova prospettiva verso una teoria ecologica della fragilità educativa	

Tab. 2. Categorie emergenti dall’analisi dei dati.

In questa sede, ci limiteremo a prendere in considerazione le rappresentazioni dei docenti ed educatori in formazione relativamente al concetto di “fragilità educativa”, nella convinzione che proprio questo concetto, se affrontato e rielaborato nel framework della Teacher Education orientata all’equità e alla giustizia sociale, rappresenti un punto di partenza e uno snodo critico fondamentale per la costruzione di una nuova sostenibilità socio-pedagogica, che consideri contestualmente i livelli di responsabilità e reciprocità tra le situazioni ambientali e lo sviluppo dei soggetti, il cui orientamento attivo e dinamico nei confronti dell’ambiente (fisico e sociale) produce caratteristiche individuali. Ricordiamo, a questo punto, le domande che nell’intervista sono state poste a proposito della “fragilità educativa”.

1. Pensando alla tua esperienza professionale, cosa significa per te “fragilità educativa”?
2. Cosa significa per te contrasto alla fragilità educativa? (Puoi farmi un esempio?)
3. Quali sono le tre caratteristiche principali che un progetto di contrasto alla fragilità educativa deve necessariamente avere perché sia efficace?
4. Quali sono gli errori o i rischi in cui si può incorrere?

2.1 La “fragilità educativa” oltre il mainstream

Per i docenti e gli educatori impegnati in un percorso di formazione la “fragilità educativa” non è una debolezza, un difetto o un limite. È una potenzialità celata, cioè qualcosa che «aspetta di essere visto, guardato, capito insieme e affrontato insieme», come dice A.Se.:

[...] se accompagniamo questo termine anche con il termine “educativo” la fragilità può trasformarsi in potenzialità, quindi per me la fragilità educativa è una potenzialità celata o un ascolto, una bolla pronta a scoppiare in un ascolto [...] quindi per me la fragilità educativa è veramente un qualcosa che aspetta di essere visto, guardato, capito insieme e affrontato insieme.

Si potrebbe dire che la fragilità educativa non può essere ridotta a un mero bisogno educativo speciale: essa, infatti, si inserisce in un processo di interazione sociale tra ambiente prossimale e persona in via di sviluppo, in cui i soggetti di età maggiore (docenti, educatori, pedagogisti ecc.) che sono in rapporto di reciprocità con gli individui in via di sviluppo non sono affatto esenti da una condizione di fragilità che può prorompere nei contesti educativi, come sottolinea M.C.:

[...] l’importante per un educatore è quello di capire i propri punti di fragilità e magari trasformarli in forza, perché possono aiutarti a capire maggiormente le difficoltà della persona che hai davanti [...]. Fragilità educativa potrebbe anche essere [...] la difficoltà di mettersi in gioco, per me quella è

una fragilità, nel senso come formatore, come educatore [...] e quella è fragilità davvero, perché fai del male all'altra persona, perché non gli permetti di entrare in contatto con te, come se mettessi un muro, e quindi è proprio una fatica nella relazione.

La fragilità dell'educatore, se non riconosciuta e messa al servizio dell'ascolto dell'altro, può dunque inficiare la relazione e di conseguenza il coinvolgimento attivo del bambino o del ragazzo nel contesto di vita fisico e sociale. Da questo punto di vista, "contrastare" la fragilità educativa (ma allora sarebbe meglio dire "prendere consapevolezza" di detta fragilità) implica innanzitutto da parte dell'insegnante o dell'educatore un'azione di autoriflessione e un tentativo di sostare nei processi, resistendo a quella tentazione, tipica del lavoro educativo, di voler "salvare" chi "non ce la fa". Il concetto è esemplificato bene dalle parole di A.Sa., il quale ribalta letteralmente l'idea di "contrasto alla fragilità" opponendole la capacità dell'adulto di «sostare nella situazione», potremmo dire "sostare nella fragilità stessa":

Quindi, il contrasto, un po', alla nostra fragilità, di aver voluto vedere le mancanze, averle volute colmare, sostituirci, fare noi cento e lui zero, è riuscire secondo me a sostare nella situazione, non di averlo perso, ma di aver interrotto il momento in cui ci vediamo con lui. E quindi di affidarci alla, come dire, alle sue capacità, alle sue risorse, alle sue ricchezze, per riuscire a gestire la situazione scolastica e un po' le relazioni con i pari, con la famiglia.

Gli intervistati, invitati a riflettere a partire dalle proprie pratiche educativo-didattiche esperite nelle strutture più disparate (dalle scuole ai doposcuola fino ai centri di aggregazione giovanile e ai servizi domiciliari), sembrano riflettere seguendo una forza centrifuga orientata a disegnare una parabola che, a partire dalle fragilità degli studenti, sposta progressivamente il focus sul corpo docente e infine sul contesto tutto intorno al bambino o al ragazzo, come emerge da C.F.:

[...] Ecco, per me è proprio questa una caratteristica: che i beneficiari entrino ad attivare le loro risorse nell'attuazione di questo progetto [*di contrasto alla fragilità educativa*], proprio perché hanno modo di rilevare le loro possibilità, potenzialità, oltre che di creare dei cambiamenti positivi all'ambiente.

Il professionista educativo è dunque il mediatore consapevole delle proprie fragilità, in grado di usarle a proprio e altrui beneficio e capace di stare nei processi, mettendo in campo un'azione educativa che non intende "cambiare" gli individui, bensì «accompagnare le persone a far vedere che esistono delle altre possibilità, delle altre esperienze di vita che comunque loro possono fare» (A.Sa.). Se "fragilità", quindi, è intesa come "possibilità", "opportunità" e "forza trasformatrice", "contrastare" tale fragilità significa attivare gli stessi beneficiari nell'attuazione del loro progetto di "contrasto" e affidarsi alle capacità e alle risorse proprio di coloro che sono considerati fragili. La "voce" degli operatori sembra dunque ribaltare il concetto di "contrasto", tanto da chiedersi quanto sia ancora opportuno utilizzare la terminologia invalsa. Come sostiene Amirian (2012, pp. 73-74), per progettare in modo sostenibile dovremmo chiederci ed esplicitare il significato che attribuiamo al bisogno di cui vogliamo prenderci cura, operando sul campo semantico dei costrutti. Solo condividere tale processo di risemantizzazione potrebbe allora consentire la costruzione di indicatori davvero correlati al problema che attraverso un intervento o un progetto educativo-didattico si intende affrontare.

Lo stesso Amirian, trattando di progettazione sociale, individua più livelli della sostenibilità: indiretta (il contesto socio-economico con le sue identità e politiche), diretta (il contesto territoriale locale e i suoi attori) e attuativa (gli obiettivi, le azioni e la valutazione). Così, in linea con quanto già delineato, anche docenti ed educatori sembrano abbracciare gradualmente, nel corso dell'intervista, una visione più olistica e sistemica, rovesciando la prospettiva e andando a guardare alcune fragilità come risultati del contesto ambientale, frutto delle fragilità stesse che si riscontrano a livello mesosistemico:

Perché poi, tante volte, secondo me, le fragilità che noi vediamo non sono proprio del bambino... ma sono del contesto, che non riesce o non è in grado di rispondere al bambino in quel momento, e quindi magari, modificando qualcosa laddove possibile, lì riesci a tirare fuori qualcosa di più delle sue competenze. (E.O.)

[...] penso anche alle carenze in un certo senso che molto spesso le reti educative hanno, e quella è una fragilità, perché si parla di rete educativa, perché fondamentalmente una rete deve sostenere il bambino e poi magari si rompe qualche filo e rende tutta la rete fragile e casca tutto. Per avere una buona rete educativa bisogna insomma avere varie sinergie dei... vari protagonisti nella vita del bambino, per sostenerlo... ecco perché è importante fare rete tra l'educatore, l'insegnante di sostegno, i genitori, magari l'educatore a casa, assistenti sociali. (M.C.).

Stimolati dalle esperienze di DaD vissute, che hanno messo in risalto le debolezze di un dispositivo-scuola spesso non in grado di sostenere adeguatamente i bisogni dei più fragili, docenti ed educatori orientano lo sguardo verso una nuova prospettiva che tende, in modo più o meno implicito, a superare la retorica dominante della fragilità come deficit, facendo della fragilità stessa un potenziale elemento propulsivo per cambiamenti positivi non solo in se stessi, ma anche nell'ambiente. Si tratteggia quindi una teoria ecologica della "fragilità educativa"; ma non solo: l'analisi dei dati sembra andare incontro, infatti, a quanto auspicato da Bronfenbrenner (2005), che facendo autocritica invitava a guardare oltre i sistemi di convinzione direttivi e a riflettere anche sulle caratteristiche individuali (come autostima o autoefficacia) come risultati dei processi di interazione che incidono sullo sviluppo umano.

2.2 La centralità della mediazione educativo-didattica

Coerentemente con quanto sopra illustrato, le parole degli studenti-lavoratori delineano la figura di un professionista riflessivo, in grado di ascoltare e mettersi in gioco senza paura di vedere svilita la propria autorevolezza (E.O.: «Nel senso che non possiamo pensare di avere in mente prima quello che faremo... e quindi la riflessività, la capacità di mettersi in discussione»), coltivando uno sguardo consapevole (A.Sa.: «quindi un errore [...] è proprio l'idea di pensare che si sta cercando di guardare le cose in un certo modo, ma in realtà si è sempre fissi cristallizzati sullo stesso modo di vedere le cose») e la capacità di supportare l'autostima altrui comprendendone le incertezze, quindi esercitando «accoglienza e dialogo» (M.C.). In questo quadro, c'è un rischio in cui il professionista non dovrebbe incorrere, come mettono bene in evidenza le parole di M.C.:

[...] il giudizio, il mettersi al di sopra, il porsi al di sopra... della famiglia, dei genitori, sì, con un atteggiamento giudicante [...] come in tutte le azioni educative secondo me sempre relazione, sempre reciprocità, per cui non è l'edu-

catore, il formatore... che, come dire, che con la sua azione va ad aggiustare qualcosa; è sempre un aggiustamento, una mediazione reciproca, perché magari parti con un progetto che poi non funziona e sei per forza costretto a prendere altre strade, per cui devi essere anche disposto a cambiare strada, metterti in gioco.

Ne deriva che mediazione è circolarità tra pensiero, azione e rapporto di potere, dove quest'ultimo è inteso quale "potere-relazione" in cui l'altro è «interamente riconosciuto e conservato fino all'estremo come soggetto che agisce» (Foucault, 1982, p. 248). Tale relazione è quindi una mediazione reciproca di tipo asimmetrico, dove il mediatore educativo-didattico è la funzione di interposizione a più livelli, dalla realtà in presenza a quella simbolica e alternativa (Damiano, 2013, p. 323); così, in linea con la prospettiva ecologica e questa molteplicità di piani interconnessi dell'azione mediata, gli intervistati arrivano a sottolineare l'importanza di "vedere" la complessità e riconoscerla, in modo da prenderne consapevolezza e assumerla come guida per la progettazione didattica:

È una consapevolezza dei vari operatori che c'è una complessità che già entrando in un lavoro di rete scatta, si attiva il livello della complessità, e se io questa complessità non la vedo, non la leggo [...] già inficio in potenza il lavoro tra ruoli, anche la conoscenza tra ruoli è fondamentale, perché se io non conosco le competenze dell'altro posso affibbiargli delle responsabilità che non ha o posso lamentarmi di cose non fatte. (A.Se.)

Non essere consapevoli dei ruoli e delle competenze altrui, e quindi non sviluppare la capacità di lavorare in rete e in équipe multidisciplinari, comporta dei rischi: «Forse il rischio è proprio quello, che ognuno dice il suo pezzo [...] e non ascolta l'altro, non si collega all'altro, non ci sono dei momenti di condivisione vera» (E.O.); ancora, «Un rischio sicuramente è di non collaborare con il territorio in assoluto [...] o che proprio il territorio non sia informato, e che quindi poi non esista la comunità educante» (A.Sa.). Ecco dunque prospettarsi dal basso, dalla "voce" degli stessi operatori, il paradigma della complessità entro cui si situa la prospettiva eco-sistemica: da qui si potrebbe forse ripartire per costruire una nuova sostenibilità socio-pedagogica che si fondi non soltanto su un decentramento, ma anche su un vero e proprio ribaltamento concettuale e semantico.

Conclusioni e prospettive future

Le criticità, nuove e latenti, emerse dalla DaD hanno imposto di ripensare la didattica e l'educazione secondo una prospettiva eco-sistemica che potrebbe aprire a una nuova sostenibilità socio-pedagogica che prenda le mosse, anziché dai parametri standard, dalle fragilità educative più periferiche rese tali da quegli stessi parametri. Il concetto di "fragilità educativa" ha quindi guidato una ricerca qualitativa nel framework della Teacher Education for Social Justice, che ha permesso di presentare una teoria ecologica della fragilità educativa entro cui si assiste a un progressivo slittamento fino al ribaltamento semantico di alcuni termini ed espressioni dell'ambito didattico e socio-educativo. Dunque, a partire dai nuovi significati che insegnanti ed educatori intervistati hanno attribuito a parole quali "fragilità" e "contrasto", si delinea la seguente domanda: è possibile (a partire dal recupero della storia critica e documentale della terminologia) avviare un pro-

cesso di risemantizzazione più complesso che espliciti il decentramento concettuale e quindi il cambiamento di paradigma auspicato?

Un'opera radicale di risemantizzazione aprirebbe alla prospettiva di un superamento di concetti propri della competitività e della logica di mercato in ambito formativo, come "dispersione", "selezione" e "successo/fallimento formativo"; in questa direzione, lo studio ha voluto aprire a un cambiamento – se non a un vero e proprio rovesciamento – del paradigma che fa da sfondo alle pratiche più diffuse, guardando a una nuova sostenibilità socio-pedagogica che assuma le fragilità dei contesti e agisca a partire dal dispositivo-scuola stesso.

In conclusione, alla luce delle prospettive aperte da questa linea di ricerca, sembrerebbe inevitabile tornare a interrogarsi anche sul concetto stesso di "sostenibilità" o *développement durable*, sul quale c'è un ampio dibattito in corso (Sauvé, 2007, p. 31):

Le concept de développement durable correspond à la construction sociale d'un projet salvateur, une bouée au coeur de la crise de la sécurité qui caractérise actuellement nos sociétés, mais il semble que l'on confonde moyen, sens et finalité.

Riferimenti bibliografici

- Amirian, J.K. (2012). *La progettazione sociale. Esperienze e riflessioni*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1972), *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company (trad. it. Bateson [1972]. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi).
- Bove, C. (2015). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (trad. it. Bronfenbrenner [1986]. *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino).
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: SAGE Publications (trad. it. Bronfenbrenner [a cura di] [2010]. *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson).
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies for qualitative inquiry* (pp. 249-291), Thousand Oaks: SAGE Publications, 2nd ed.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. London: SAGE Publications, 2nd ed.
- Cochran-Smith, M. (Ed.) (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2020). Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy, *Action in Teacher Education*, 42(1), 49-59.
- Cochran-Smith, M., Ludlow, L., Ell, F., O'Leary, M., & Enterline, S. (2012). Learning to teach for social justice as a cross cultural concept: Findings from three countries. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 171-198.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Fantozzi, D. (2020), Solitudine e difficoltà di relazione sociale degli studenti con disabilità al tempo dell'isolamento da Covid-19: dai recinti alle reti di cura. *Pedagogia Oggi*, 2, 154-169.
- Foucault, M. (1982). The subject and the power. In H. Dreyfus & P. Robinow, *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 207-220), Brighton: The Arvester Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. Freire [2018]. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele).

- 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. (2002). Second level digital divide: Differences in people's online skills, *First Monday*, 7(4). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>
- 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.
- Ircs Gaslini (2020, giugno), *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini nelle famiglie in Italia*. Genova. <http://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato8041000.pdf>
- Lewin, K. (2013). *A dynamic theory of personality-selected papers*. Read Books Ltd.
- 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>
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.
- Onyema, E.M., Eucheria, N.C., Obafemi, F.A., Sen, S., Atonye, F.G., Sharma, A., & Alsayed, A.O. (2020), Impact of coronavirus pandemic on education, *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Rochex, J.Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 339-356.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- 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.
- Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- 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.