



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 sviluppassero 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 buoni 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.