



MONOGRAFIE

## L'EDUCAZIONE AL TEMPO DELL'INCERTEZZA

Immaginare e progettare i futuri dell'educazione  
 in un contesto europeo e globale

di  
 Claudia Pennacchiotti, Valentina Tudisca, Adriana Valente  
 e la Rete Officina 2020-2021

---

**IRPPS Monografie**



---

# L'EDUCAZIONE AL TEMPO DELL'INCERTEZZA

*Immaginare e progettare i futuri dell'educazione in un  
contesto europeo e globale*



di Claudia Pennacchiotti, Valentina Tudisca, Adriana Valente  
e la Rete Officina 2020-2021

CNR – Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali  
2022

---

***L'educazione al tempo dell'incertezza - Immaginare e progettare i futuri dell'educazione in un contesto europeo e globale*** di Claudia Pennacchiotti, Valentina Tudisca, Adriana Valente e la Rete Officina 2020-2021.

Roma: Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali 2022, pp. 80 (IRPPS Monografie)

CNR-IRPPS e-Publishing: <http://www.irpps.cnr.it/e-pub/ojs/>

ISBN (online) 978-88-98822-19-5

DOI: 10.14600/978-88-98822-19-5

*Editing e composizione:* Cristiana Crescimbene, Laura Sperandio

Citare come segue:

***L'educazione al tempo dell'incertezza - Immaginare e progettare i futuri dell'educazione in un contesto europeo e globale*** di Claudia Pennacchiotti, Valentina Tudisca, Adriana Valente e la Rete Officina 2020-2021. Roma: Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali 2022, pp. 80 (IRPPS Monografie)

ISBN (online) 978-88-98822-19-5

DOI: 10.14600/978-88-98822-19-5

---

**Comitato editoriale CNR-IRPPS e-Publishing**

Sveva Avveduto, Massimiliano Crisci, Mario Paolucci, Fabrizio Pecoraro, Claudia Pennacchiotti, Tiziana Tesaro e Sandro Turcio.

© 2022 CNR-IRPPS e-Publishing 

Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali  
Via Palestro, 32 - 00185 Roma, Italy. <http://epub.irpps.cnr.it/>

---

## Componenti della Rete Officina Educazione e Futuri 2020-2021

Jacopo Augenti, Matteo Baldassari, Daniele Conti, Tommaso Esposito, Gabriele Francesconi, Flavia Lepizzera, Gabriele Manzo, Benedetta Gaia Meloni, Maria Monina, Silvia Pagliarulo, Giovanni Sicca, Daniele Svolacchia, Leonardo Soffientini, Erica Tomassetti (Consulta provinciale degli Studenti di Roma); gli/le studenti/sse dello Studentato Internazionale di Rondine Cittadella della Pace (Phil – Nigeria, Sharizan – Abkhazia, Aleksandre – Georgia, Nour – Palestina, Gunay – Azerbaijan, Sergio – Colombia, Nika – Abkhazia, Juliana – Colombia), Cristiana Alfonsi (Regione Toscana), Daniela Bianchi (Futures of Education, UNESCO), Teresa Bencetti (IC Margherita Hack, Roma), Irene Biemmi (Unifirenze), Angela Biscaldi (Università degli studi di Milano), Paola Boggetto (IISS Cillario Ferrero), Domenico Braccioldi (IISS Leonardo da Vinci in Cassano delle Murge), Alessandra Bruzzi (IC di Cadeo e Pontenure), Elisa Butali (CNR-IRPPS), Clementina Cantillo (Università di Salerno), Tommaso Castellani (I.C. Daniele Manin), Silvia Caravita (CNR-IRPPS), Giovanna Cipollari (EAS), Roberto Castaldo (ISIS Europa di Pomigliano d'Arco), Letizia Cinganotto (INDIRE), Rosanna Colombrita (IISS R. Rossellini Cine-Tv di Roma), Marika De Acetis (Zanichelli), Anita De Giusti (USR per il Lazio), Raffaella de Luca (CISP), Francesca D'Alessio (docente), Antonio Salvatore Dinallo (DGSIP-MI), Daniela Donisi (ITIS G. Armellini di Roma), Elisabetta Falchetti (ECCOM), Antonella Festa (Liceo Vittorio Emanuele di Lanciano), Giordana Francia (CISP), Antonella Fuecchi (docente), Alessandro Fusacchia (Camera dei Deputati), Michele Gabbanelli (IIS Savoia-Benincasa di Ancona), Adelaide Gallina (Università di Torino), Maura Gancitano (Tlon), Gianluca Gatta (Archivio Memorie Migranti), Elena Gaudio (DGOSV-MI), Annamaria Greco (IIS Sandro Pertini di Alatri (FR)), Pietro Greco (giornalista), Marina Imperato (MI -DGOSVI), Paolo Landri (CNR-IRPPS), Alba L'Astorina (CNR-IREA), Nicoletta Lanciano (Università Sapienza di Roma), Gisella Langé (MI), Rita Locatelli (UNESCO), Bruno Losito (Università Roma Tre), Filomena Maggino (Università Sapienza di Roma), Elisabetta Maiuolo (ITE V. De Fazio di Lamezia Terme), Patrizia Malausa (Liceo Caterina Percoto di Udine), Alessandro Manni (IIS Pertini di Alatri), Maria Rita Marconi (IP Cavour Marconi Pascal di Perugia), Ada Maurizio (RIDAP), Michela Mayer (Associazione Italiana Scienza della Sostenibilità), Paolo Monella (Università Sapienza di Roma), Emanuele Panni (IIS Savoia-Benincasa di Ancona), Claudia Pennacchiotti (CNR-IRPPS), Maria Chiara Pettenati (INDIRE), Carmina Laura Giovanna Pinto (IIS Galileo Galilei di Jesi), Maya Prince (Futures of Education, UNESCO), Irene Rinaldi (Unpacked), Simona Rotondi (Impresa sociale Conibambini), Giampiero Ruggero (Cabina di Regia "Benessere Italia" della Presidenza del Consiglio dei Ministri), Fabio Saglimbeni (docente), Monica Smoljko (Scuola primaria Crispi di Roma), Noah W. Sobe (Futures of Education, UNESCO), Elisabetta Tola (giornalista), Ulrike Tietze (Goethe-Institut), Raffaella Tomasini (ISIS Malignani di Udine), Valentina Tudisca (CNR-IRPPS), Alessia Vaglivello (USR per il Lazio), Adriana Valente (CNR-IRPPS), Andrea Vargiu (Università di Sassari).

**Comitato scientifico:** Adriana Valente, Valentina Tudisca, Claudia Pennacchiotti, Silvia Caravita e Michela Mayer (CNR-IRPPS); Elena Gaudio e Marina Imperato (DGOSV-MI); Antonio Salvatore Dinallo (DGSIP-MI); Alessia Vaglivello (USR per il Lazio).

---

Un ringraziamento particolare alla Direzione per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione e alla Direzione per lo studente, l'integrazione e la partecipazione.

**Segreteria tecnica e organizzativa (CNR-IRPPS):** Cristiana Crescimbene, Claudia Pennacchiotti, Valentina Tudisca, Elisa Butali.

**Assistenza tecnica:** Vittorio Tulli (CNR), Luca Pianelli, Gianni Galli (CNR-IRPPS).

---

## **ABSTRACT**

La ricerca e l'innovazione nazionali sono alimentate dalle conoscenze, abilità e competenze presenti nella popolazione. Come e quanto queste siano promosse, acquisite, utilizzate e valorizzate ha notevoli influenze sia sul sistema ricerca che sul sistema paese in generale. La cultura, e in particolare la cultura scientifica, la capacità di metterle a frutto, nonché le opportunità di apprendimento non-formale e informale nel corso della vita, contribuiscono in modo determinante a definire le modalità in cui la società della conoscenza prende concretamente forma e partecipa a sostanziare e a supportare il sistema della ricerca e dell'innovazione, nell'ambito del triangolo formazione-ricerca-innovazione.

Per questi motivi, a partire dal 2016, il gruppo Studi Sociali sulla Scienza, Educazione, Comunicazione dell'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del CNR, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, ha dato vita alle "Officine Educazione Futuri", appuntamenti annuali di dibattito e partecipazione su metodologie e pratiche educative volte a immaginare i futuri dell'educazione desiderati e desiderabili.

Considerando l'educazione e l'istruzione fattori chiave per i futuri individuali e collettivi, le Officine si sviluppano intorno alla centralità della partecipazione quale fattore chiave per un'innovazione sostenibile e condivisa, in grado di allineare i processi di ricerca e i suoi prodotti a bisogni, valori ed aspettative della società, in linea con il framework concettuale della Ricerca e Innovazione Responsabili, gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Agenda, 2030) e i principi promossi dalla recente Conferenza sul Futuro dell'Europa promossa dal Parlamento europeo, dal Consiglio e dalla Commissione europea. Esse rappresentano uno spazio di collaborazione e co-creazione di conoscenza per la comunità scientifica, educante, per gli attori sociali e i policy maker, un ambiente di innovazione aperta nel quale collaborare allo sviluppo di proposte e idee innovative.

Nel corso degli anni sono state affrontate diverse questioni rilevanti per il sistema educativo e per la società tutta. Come ripensare il rapporto fra mondo della scuola, società e mondo del lavoro? Quali competenze sono centrali per la società e per l'inclusione sociale? Quali vie percorrere per promuovere la partecipazione attiva di tutti gli attori ai processi di innovazione educativa, sociale, scientifica in contesti nazionali ed europei? Come evidenziato dagli studiosi Funtowicz e Ravetz (1994), ricercare soluzioni condivise in contesti caratterizzati da un elevato livello di incertezza e molteplici interessi in gioco richiede spazi e tempi in cui i diversi portatori

---

di interesse possano confrontarsi tra loro e con la complessità del mondo reale in modo continuo e attivo.

Le edizioni 2020 e 2021 delle Officine, organizzate in collaborazione con l'iniziativa [Futures of education](#) dell'UNESCO e i progetti europei [INCLUDE](#), [OLA](#) e [GSO4SCHOOL](#), hanno proposto una riflessione ampliata sui futuri dell'educazione includendo temi via via emersi come prioritari nel corso dell'emergenza pandemica, sia a livello nazionale che europeo (ad esempio i temi della didattica a distanza e della digitalizzazione del processo educativo, della necessità di ripensare le metodologie didattiche, dell'inclusione ed esclusione sociale, degli spazi e dei tempi di apprendimento, la necessità di ripensare i ruoli degli attori coinvolti nel processo educativo). I tavoli di lavoro, organizzati in modalità virtuale per via delle regole imposte dal Covid-19, hanno stimolato una riflessione sul ruolo dell'educazione al tempo dell'incertezza (OECD, 2021; UNESCO, 2020), per immaginare, nel breve e nel lungo periodo, un'educazione più inclusiva attraverso un confronto su finalità, metodi e rinnovamento dei materiali educativi in un contesto europeo. Le tematiche discusse sono state individuate a partire dai framework concettuali promossi dall'UNESCO, dalla Comunità Europea e dall'OECD, vis a vis del dibattito in corso all'interno della comunità educante. In particolare: quale concetto di cittadinanza (locale, europea e globale) e di europeità, per favorire sostenibilità ambientale, sociale ed economica; quali opportunità dall'integrazione tra arte e scienza nella costruzione di futuri scenari di cittadinanza scientifica o da innovazioni didattiche quali il Content and Language Integrated Learning (CLIL) e le Open Educational Resources (OER); quale relazione possibile e auspicabile, in una didattica per competenze, tra conoscenze, competenze disciplinari e competenze trasversali; come promuovere una consapevolezza di stereotipi e concezioni implicite veicolati dai libri di testo e da altri materiali didattici, per evitare discriminazioni, disuguaglianze e disinformazione.

I risultati dei tavoli (che sono stati recepiti dal Comitato Internazionale dell'UNESCO), le registrazioni video e la documentazione che ha alimentato il processo di co-creazione di conoscenza sono consultabili sul sito [Officine](#).

---

## INDICE

LE “OFFICINE EDUCAZIONE FUTURI” DEL CNR	9
OFFICINA EDUCAZIONE FUTURI – LE EDIZIONI 2020 E 2021	13
I TAVOLI DI LAVORO DELLE OFFICINE EDUCAZIONE FUTURI 2020 - 2021	16
PRINCIPALI ELEMENTI EMERSI	18
<b>L’EDUCAZIONE AL TEMPO DELL’INCERTEZZA</b>	<b>23</b>
Tavolo di lavoro degli studenti - l’educazione al tempo dell’incertezza	24
Tavolo di lavoro della comunità scientifica ed educante - l’educazione al tempo dell’incertezza	30
Tavolo di lavoro - ripensare l’educazione al tempo dell’incertezza	40
<b>EUROPEANESS</b>	<b>43</b>
Tavolo di lavoro - europeaness from outside europe	44
<b>COMPETENZE, MULTIMODALITÀ E CITTADINANZA</b>	<b>47</b>
Tavolo di lavoro - competenze di cittadinanza e insegnamento clii	48
Tavolo di lavoro - competenze e multimodalità delle risorse educative	56
<b>ARTE, SCIENZA E CITTADINANZA SCIENTIFICA</b>	<b>59</b>
Tavolo di lavoro - futuri di cittadinanza scientifica e global science opera	60
<b>STEREOTIPI NELLE RISORSE EDUCATIVE</b>	<b>71</b>
Tavolo di lavoro - diseguaglianze e stereotipi nei libri di testo e nelle risorse educative	72
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	75
IRPPS MONOGRAFIE	79

---

## LE “OFFICINE EDUCAZIONE FUTURI” DEL CNR

In contesti sociali sempre più complessi e interconnessi, in cui il confine tra reale e virtuale, tra apprendimento formale e informale è in continua ridefinizione, emergono nuovi spazi educativi fisici e digitali che pongono nuovi interrogativi di tipo pedagogico (Giancola e Piromalli, 2020) ed etico (Van Dijk, 2018). Cresce l'urgenza di attivare luoghi di confronto, co-creazione e scambio di esperienze tra i vari attori che operano nel mondo dell'educazione o che, a diverso titolo, gravitano intorno ad esso; luoghi in cui la comunità educante trovi lo spazio necessario per riflettere e immaginare futuri desiderati e desiderabili.

Come evidenziato dall'UNESCO nell'ambito dell'iniziativa *Futures of Education* (UNESCO, 2021-a), l'educazione, in quanto luogo in cui le conoscenze si costruiscono e si trasmettono, in cui ci connettiamo agli altri e al mondo e siamo esposti a nuove possibilità, è il cuore di ogni possibile trasformazione e di ogni percorso innovativo scientifico e sociale (Valente e Mayer, 2018). Non è solo il luogo in cui si ha l'opportunità di acquisire gli strumenti per vivere una vita dignitosa e significativa, è anche il luogo in cui le collettività danno forma al proprio futuro in quanto collettività, come mostrato da studi di caso centrati su processi educativi in situazioni di marginalità (Valente e Caravita, 2021). Riflettere sui futuri dell'educazione ci pone inevitabilmente di fronte alla consapevolezza di una molteplicità di futuri immaginabili. Negli ultimi decenni abbiamo assistito ad un progressivo incremento della necessità di confronto, talvolta della distanza, tra Scuola e Società su molteplici aspetti: lo sviluppo rapido delle conoscenze e l'utilizzo di tecnologie; le questioni di genere; i processi di marginalizzazione ed esclusione sociale; la questione ambientale; la complessità dei sistemi economici e politici globali; l'accesso alla vita lavorativa. Il punto è dunque ridefinire il ruolo che desideriamo attribuire all'educazione e prendere coscienza delle trasformazioni a cui deve andare incontro per poterlo ricoprire.

Da queste riflessioni, in un momento storico in cui si avverte la necessità di un ripensamento dei modelli socio-economici e valoriali, sono nate le

---

Officine, eventi annuali organizzati dal gruppo “Studi sociali sulla scienza, educazione, comunicazione” (COMESE) dell’Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali (IRPPS) del CNR in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione (Pennacchiotti, Tudisca, Valente, 2019).

Come ricostruire il rapporto fra mondo della scuola, società, comunità educante, mondo del lavoro? Quali competenze sono centrali per il pieno sviluppo individuale, civile, e per l’inclusione sociale? Qual è il peso specifico di conoscenze e competenze, e come ripensare il ruolo di studenti/esse e del corpo docente? È possibile attivare processi partecipati di revisione del curriculum ufficiale a partire da quelli implementati nelle scuole (Valente et al. 2018). Come promuovere un’educazione che sia inclusiva e libera da stereotipi e misconoscenze? Quali le opportunità educative nella trasformazione in senso digitale della scuola, e quali metodologie didattiche adottare? Quali implicazioni nel progressivo processo di digitalizzazione dell’istruzione, e quale il possibile ruolo giocato dalle risorse didattiche aperte (Open Platform e Open Educational Resources) nel preservare l’educazione come bene comune, capace di promuovere i valori di uguaglianza sociale e inclusione (Van Dijck, 2018). Questi sono alcuni degli interrogativi che dal 2016 hanno guidato la riflessione della comunità delle Officine.

Considerando l’educazione e l’istruzione fattori chiave per il futuro individuale e collettivo e ponendosi in continuità con l’approccio della Ricerca e Innovazione Responsabili (European Commission, 2018; Valente 2018), le Officine si sviluppano intorno al principio della partecipazione, trasversale rispetto alle specifiche tematiche affrontate nelle diverse edizioni: la gestione collettiva dell’innovazione (Von Schomberg, 2011; European Commission, 2021) attraverso il coinvolgimento di attori provenienti da settori rilevanti, che includono il mondo della scuola, della ricerca, dell’impresa e della società civile, tutti titolari di forti interessi in gioco (Stilgoe, Owen e Macnaghten, 2013), per assumere decisioni il più possibile condivise e inclusive di tutte le legittime prospettive.

Esse rappresentano dunque uno spazio di co-working, un ambiente di innovazione aperta nel quale i diversi attori possono collaborare allo sviluppo di proposte e idee, ciascuno a partire dal proprio ruolo, agendo come cittadini “ben informati”, in grado di operare scelte consapevoli relative alla propria sfera individuale e sociale (Jasanoff, 2011; Valente, 2018); senza un’autorità predefinita che imponga idee prima che ciascuno abbia avuto l’occasione di

---

esplicitare e condividere le proprie conoscenze, esperienze e punti di vista (Mayer e Valente, 2009). Ciò consente di intercettare tre condizioni fondamentali: 1) l'attivazione di un processo dialogico inclusivo tra tutti gli attori sociali coinvolti; 2) l'allineamento dei processi di ricerca e dei suoi prodotti ai bisogni, valori e aspettative della società; 3) la co-creazione di innovazione e risultati di ricerca da cui tutti traggano benefici.

Nel corso delle varie edizioni sono state sperimentate metodologie partecipate che prevedevano l'alternarsi di momenti di riflessione individuale, stimolata tramite la condivisione di materiali di approfondimento e strumenti di riflessione nelle settimane precedenti e successive all'Officina, momenti di lavoro in piccoli gruppi multidisciplinari (tavoli di lavoro di 6/12 persone) e di discussione allargata in sessioni plenarie (Pennacchiotti, Tudisca, Valente, 2020). Questa successione è pensata per favorire non solo la condivisione di esperienze, pratiche e risultati prodotti, ma un vero e proprio processo di co-creazione di conoscenza che favorisca l'emergere di tematiche urgenti.

I tavoli di lavoro sono il luogo in cui contemperare le esperienze e i punti di vista frutto di diverse iniziative e diversi attori sociali. Nelle edizioni realizzate in presenza (2016-2019) si è scelto di utilizzare l'approccio dei World Café (Brown, 2002) per il suo orientamento a "far emergere attraverso gruppi di discussione, guidati da domande e temporalmente cadenzati, gli elementi emergenti di un progetto, di un problema, di una esperienza" (Mayer, 2013). Nelle edizioni realizzate in modalità virtuale (2020-2021) si è optato invece il focus group<sup>1</sup>. In entrambi i casi sono state introdotte delle ibridazioni a partire dalla metodologia del Metaplan<sup>2</sup>. Questa innovazione ha consentito di indirizzare le conversazioni non al conseguimento del consenso ma all'ascolto, alla condivisione di punti di vista e alla generazione di processi di mutuo apprendimento in cui il contributo di ciascuno e la confluenza di differenti prospettive sono aspetti essenziali. La tecnica del Metaplan (Valente,

---

<sup>1</sup> Sia il Word Café che il Focus Group sono metodologie di organizzazione di conversazioni informali su temi e questioni rilevanti e non finalizzate al conseguimento del consenso, ma orientate a produrre mutuo apprendimento e centrati sull'ascolto. Il Word Café, rispetto al focus group ha però un approccio più informale e favorisce la costruzione di relazioni fra i partecipanti. Viene ricreata l'ambientazione intima e accogliente di un caffè, i tavolini sono disposti in modo libero in una stanza e sono dotati di materiali per annotare, disegnare, scrivere, in altre parole, per fissare le idee.

<sup>2</sup> Il Metaplan è una tecnica tradizionalmente basata sulla raccolta di opinioni dei partecipanti e la loro successiva organizzazione in blocchi logici fino alla formulazione di piani di azione in cui sono evidenziate le problematiche emerse e delle possibili soluzioni.

---

2009) ha invece consentito di stimolare e rafforzare il processo creativo rendendo al contempo ciascun partecipante consapevole del proprio contributo al processo di co-creazione di conoscenza, grazie all'alternarsi di momenti di riflessione individuale ed esplicitazione delle proprie conoscenze e momenti di condivisione e generazione di una nuova conoscenza collettiva. Ogni aspetto è stato costruito e pensato perché i partecipanti abbiano modo di condividere le proprie esperienze, far emergere e rendere esplicite le proprie conoscenze tacite (Mayer e Valente, 2009) condividendole nel gruppo e non perdendo di vista l'obiettivo finale della discussione. Le raccomandazioni emerse e la conoscenza collettiva prodotta dai tavoli di lavoro confluiscono in rapporti finali, pubblicati sul sito web delle [Officine](#) e inviati a tutti i membri della comunità di pratica (i rapporti finali delle edizioni 2020 e 2021 in versione integrale sono inclusi in questa pubblicazione).

Con la pandemia e l'obbligo del distanziamento sociale, le Officine (2020, 2021) hanno subito inevitabili cambiamenti. Gli eventi si sono svolti completamente online e sono state sperimentate nuove modalità di confronto e interazione, lasciando comunque inalterati i principi guida. Ciò ha rappresentato un'opportunità di crescita per la comunità di Officine. Se da una parte l'evento ha dovuto fare a meno dell'immediatezza dell'interazione in presenza, dall'altra lo streaming e la creazione di una piattaforma dedicata hanno consentito un ampliamento della rete e la sperimentazione di nuove modalità e canali di interazione.

---

## OFFICINA EDUCAZIONE FUTURI – LE EDIZIONI 2020 E 2021

Le grandi crisi sociali, come quella vissuta nel corso della pandemia da Covid-19, rappresentano dei momenti di rottura dello *status quo* e spingono i diversi sistemi che coesistono nella società alla ricerca di nuove forme di equilibrio (Von Bertalanffy, 1968; Morin, 1993). Due anni di emergenza pandemica, l'improvvisata e sofferta sperimentazione della didattica a distanza hanno non solo esposto la comunità scolastica a enormi difficoltà e sfide, ma generato, dentro e fuori la scuola, nel dibattito pubblico e politico, l'urgenza di interrogarsi sul ruolo dell'educazione a livello individuale e collettivo e sui possibili futuri immaginabili.

La riflessione portata avanti dalla comunità delle Officine, in costante interazione con il contesto sociale in cui si sviluppa, ha dunque ampliato la prospettiva temporale delle riflessioni volgendo in modo più deciso lo sguardo al futuro. Dal 2020 le Officine, in versione completamente virtuale, si sono infatti collegate all'iniziativa UNESCO [Futures of Education](#), per condividere scenari sulle finalità dell'educazione e sulle competenze, considerando le dimensioni di incertezza legate sia alla fragilità, complessità e interconnessione di ogni elemento del nostro pianeta, sia alle particolarità del contesto della "scienza post-normale", caratterizzata da dati incerti, valori in discussione, interessi in gioco elevati e decisioni urgenti da prendere (Funtowicz e Ravetz, 1994; Tudisca, Pennacchiotti, Valente, 2021).

Nelle ultime due edizioni (2020 e 2021) la riflessione sui futuri dell'educazione si è sviluppata intorno a cinque nuclei tematici: l'educazione in tempi di incertezza; l'uropeità; competenze, multimodalità e cittadinanza; arte, scienza e cittadinanza scientifica; stereotipi nelle risorse educative. Questi nuclei tematici sono stati posti in connessione con uno spazio dell'educazione basato su qualità, competenze, cittadinanza globale, inclusività, temi discussi sia in ambito territoriale che a livello europeo, e sul ruolo che potrà giocare, nella

---

costruzione dei futuri immaginati, il sentimento di una comune appartenenza europea.

La prospettiva pluriennale ha consentito alla riflessione di progredire in senso longitudinale, attraversando le diverse fasi dell'esperienza pandemica e rilanciando a distanza di un anno, in contesti radicalmente mutati, gli spunti emersi dai tavoli di lavoro.

Se la struttura delle Officine – articolata in momenti di riflessione individuale, tavoli di lavoro e di condivisione in plenaria – è stata riadattata alle nuove modalità di realizzazione virtuali imposte dalla pandemia, è rimasta immutata la prospettiva metodologica, volta a favorire il processo di co-creazione di conoscenza, l'emergere di tematiche urgenti e la condivisione di esperienze, pratiche e risultati prodotti, approfondite stavolta nel corso di tavoli virtuali.

La tecnica del Metaplan (Valente, 2009) è stata rivisitata e riadattata alle tempistiche più contenute dettate dal contesto virtuale. In particolare, la fase di riflessione individuale è stata anticipata alle settimane precedenti l'Officina, nel corso delle quali sono stati condivisi, oltre agli usuali materiali di stimolo e approfondimento, anche le domande e i punti di riflessione che sarebbero poi stati proposti nel corso del tavolo, con l'obiettivo di far emergere conoscenze tacite prima dell'interazione tra i partecipanti (Mayer e Valente, 2009).

Nel corso dei tavoli, gestiti tramite una piattaforma virtuale e trasmessi pubblicamente in streaming, i partecipanti sono poi stati invitati a condividere le proprie esperienze e riflessioni, sistematizzate, nel corso della discussione, con l'aiuto di mappe e software dedicati.

Uno spazio particolare è stato riservato alle istanze e alle proposte di studenti e studentesse, nell'ambito di tavoli di lavoro a loro dedicati. Inoltre, nel quadro dell'Officina 2021, la comunità studentesca è stata coinvolta in modo più esteso anche attraverso un'indagine, promossa dal CNR-IRPPS e dal Ministero dell'Istruzione, rivolta alle consulte provinciali delle scuole secondarie italiane, attraverso la somministrazione di un questionario volto a migliorare la conoscenza degli atteggiamenti relativi ai futuri dell'educazione, alle competenze e alle didattiche della scuola del futuro, ai percorsi di costruzione di pratiche educative e risorse aperte da parte delle scuole e dei docenti in stretta correlazione con la percezione della propria europeità e del futuro dell'Europa.

---

I risultati dei tavoli sono confluiti all'interno di rapporti, oggi disponibili sul sito dell'Officina educazione e futuri, che sono stati recepiti dall'iniziativa Futures of Education dell'UNESCO (UNSECO, 2021-b) e condivisi con i progetti europei "INtegrated Content and Language via a Unified Digital Environment" - INCLUDE, "Leverage students participation and engagement in science through art practices" - GSO4SCHOOL e "Open Learning for All-enhancing digital Open Educational Resources for inclusion against stereotypes" - OLA, tutti finanziati dal Programma Erasmus Plus.

Nelle pagine seguenti vengono presentate le risultanze emerse dai tavoli di lavoro svolti nell'ambito delle edizioni 2020 e 2021 dell'Officina Educazione Futuri.

---

## I TAVOLI DI LAVORO DELLE OFFICINE EDUCAZIONE FUTURI 2020 – 2021

I tavoli sono organizzati attorno a cinque nuclei tematici:

**TOPIC 1 – L'EDUCAZIONE AL TEMPO DELL'INCERTEZZA:** tre sono i tavoli di lavoro che hanno affrontato il tema dell'incertezza. I primi due hanno raccolto le voci, le impressioni e le riflessioni della comunità scientifica e degli studenti e delle studentesse della Consulta provinciale degli studenti di Roma nei mesi del 2020 immediatamente successivi all'inizio della pandemia e della didattica a distanza. In questo caso i tavoli si sono concentrati su prospettive, preoccupazioni e visioni dell'educazione nel lungo periodo, con riferimento alle fasi di crisi, incertezza ed emergenza. A un anno di distanza, gli input e le riflessioni emerse sono stati riproposti agli studenti e alle studentesse della Consulta provinciale degli studenti di Roma, per riprendere la riflessione alla luce dei cambiamenti intercorsi e formulare proposte concrete.

**TOPIC 2 – EUROPEANESS:** in questo caso si è voluta promuovere una riflessione su cosa significhi oggi essere europei, sulle concezioni e visioni di Europa e le opportunità per ripensarla, a partire da un punto di vista esterno al contesto europeo: quello dello [Studentato Internazionale di Rondine](#), dove giovani provenienti da paesi belligeranti accettano di convivere tra loro. Il tavolo, svoltosi nel 2021, è stato concepito a partire dal progetto europeo INCLUDE.

**TOPIC 3 – COMPETENZE, MULTIMODALITA' E CITTADINANZA:** i temi affrontati nel corso dei due tavoli di lavoro riconducibili a quest'ambito sono centrati sull'innovazione didattica come strumento per promuovere la cittadinanza. Il tavolo "Competenze di cittadinanza e insegnamento CLIL", nel 2020, si è focalizzato sul ruolo che educazione e apprendimento possono ricoprire nel promuovere conoscenze e competenze legate alla cittadinanza

---

europea e globale; consapevolezza individuale e collettiva delle interconnessioni tra locale, europeo e globale; autorealizzazione personale.

Nel corso del tavolo “Competenze e multimodalità nelle risorse educative aperte”, nel 2021, si è ripreso il discorso per promuovere una riflessione sulla relazione possibile e auspicabile, in una didattica per competenze, tra conoscenze, competenze disciplinari e competenze trasversali, e sulle potenzialità immaginabili legate alla multi-modalità delle risorse educative aperte per una scuola sempre più inclusiva.

**TOPIC 4 – ARTE, SCIENZA E CITTADINANZA SCIENTIFICA:** in questo tavolo si è riflettuto sulle opportunità offerte da una didattica che integra arte e scienza (approccio STEAM), per costruire futuri di cittadinanza scientifica. L'esercizio informato dei diritti di cittadinanza è prerequisito fondamentale per la realizzazione di una democrazia sostanziale, in un contesto – la “società della conoscenza” - in cui la conoscenza è il primo motore della dinamica sociale, economica, culturale, in cui lo sviluppo tecnologico è sempre più rapido, e sempre più spesso siamo tutti chiamati a prendere parte a processi decisionali che includono forti componenti tecnico-scientifiche. Il tavolo, svoltosi nel 2020, è stato concepito a partire dal progetto europeo GSO4SCHOOL.

**TOPIC 5 – STEREOTIPI NELLE RISORSE EDUCATIVE:** con l'ultimo ambito tematico si è promossa una riflessione su stereotipi e concezioni implicite veicolati attraverso i libri di testo scolastici e l'opportunità offerte dalle risorse didattiche aperte per evitare discriminazioni, disuguaglianze e disinformazione. Il tavolo, svoltosi nel 2021, è stato concepito a partire dal progetto europeo OLA.

---

## PRINCIPALI ELEMENTI EMERSI

Le indicazioni emerse dai tavoli di lavoro dell'Officina Educazione Futuri restituiscono alcune possibili direttrici intorno alle quali immaginare i futuri dell'educazione, per una società più inclusiva e sostenibile in cui educazione e conoscenza tornino centrali.

La scuola è chiamata a esercitare un ruolo chiave nel **contrastare le disuguaglianze nelle opportunità educative**. Da una parte è urgente rivendicare il ruolo dell'educazione nella **dinamica democratica**, nel perseguimento della **pace** e nella spinta all'**equità**: se manca equità a livello educativo, manca ogni altra equità (Caravita, Pennacchiotti, 2020; UNESCO, 2020). Dall'altra, la pandemia ci ha posti di fronte al divario esistente fra i territori e a quanto ciò incida sui percorsi di apprendimento. In questa dinamica riemerge il valore dell'educazione come **Bene Comune Globale**, come diritto di tutti che va garantito attraverso un sistema scolastico più capace di plasmarsi secondo esigenze mutevoli e che nel concreto si realizzi in istituti scolastici più permeabili al mondo, nei quali la classe non sia più il solo spazio fisico e sociale destinato all'insegnamento. Ambienti in cui l'organizzazione della comunità d'apprendimento sia pensata secondo modelli dinamici.

I diversi sistemi educativi ed educanti – scuola, famiglie, centri di ricerca, università, attori del territorio – andrebbero pensati nel loro insieme, valorizzando un **dialogo equilibrato** tra tutte le componenti. Una palestra di partecipazione civile, che educi a una lettura critica della realtà e dell'informazione e che aiuti studenti e studentesse (e attraverso loro la società tutta) a riconoscere e abbandonare una modalità stereotipata di pensare: è necessario abituarsi, e abituare i/le discenti, al confronto con la complessità, a farsi domande; abbandonare le semplificazioni, la paura di affrontare l'errore, la sfiducia nelle capacità dei/delle discenti; adottare un approccio sistemico, sfidare canoni e saperi codificati attraverso un processo di co-costruzione di conoscenze con i diversi attori sociali.

---

Si introduce così un altro tema sentito dalla comunità delle Officine come costituente per i futuri della scuola: le **relazioni**, intese in senso ampio, come relazioni tra docenti, tra studenti e comunità educante, tra scuola e territorio.

La **relazione fra comunità studentesca** e comunità educante è sentita come il luogo in cui restituire alla prima centralità nel processo educativo, dando a tutti gli attori interessati l'opportunità di lavorare insieme in uno spazio aperto e democratico.

La **relazione tra docenti** è intesa come momento di condivisione di esperienze e saperi. La sua valorizzazione può contribuire al superamento della solitudine in cui i docenti oggi si sentono sempre più confinati, ma richiede una predisposizione all'ascolto reciproco e alla riflessione sulla pratica didattica agita. Perché ciò accada, è auspicabile una de-burocratizzazione dei momenti di incontro tra docenti e la valorizzazione delle reti di autoformazione e confronto dentro e fuori la scuola.

Al contempo la relazione fra docenti è relazione tra discipline. Emerge così una potenziale tensione alla **transdisciplinarietà**, intesa non come superamento delle discipline ma come abbattimento dei confini che le separano. La parcellizzazione disciplinare dei saperi impedisce di cogliere la "trama" della complessità e il "tessuto insieme" (Morin, 1993), rendendo spesso difficile percepire il legame tra le parti e le totalità. La scuola non può lasciare solo all'esperienza personale o ai media la scoperta progressiva dei collegamenti esistenti tra i diversi saperi, ma deve farsi promotrice di una piena consapevolezza della profonda unità del sapere, promuovendo la capacità di cogliere problemi globali e singoli oggetti nel loro insieme. In questa apertura alla transdisciplinarietà, la scuola non deve comunque rinunciare agli approfondimenti disciplinari, ad esempio promuovendo co-presenza e co-progettazione didattica fra docenti di diverse discipline. Esiste, infatti, una relazione sinergica, complessa tra la tensione alla transdisciplinarietà e la necessità di una profondità del sapere disciplinare, nonostante da più parti si ceda a visioni dicotomiche e semplificatrici. La scuola è dunque chiamata a trovare un equilibrio tra queste due dimensioni, favorendo il pieno sviluppo della persona, la sua realizzazione e la costruzione di talenti e forme consapevoli di partecipazione nella società.

Vi è poi la relazione **fra docenti e studenti**, nella quale il riconoscimento delle specificità individuali, anche in termini di tempi, spazi e ritmi di apprendimento, è quanto mai urgente e necessario. Partendo dall'ascolto e dal

---

rispetto dell'individualità di ciascuno/a studente/ssa, il/la docente è chiamato/a a suscitare curiosità, piacere per la conoscenza e apprendimento profondo, fatto di saperi significativi generati attraverso domande autentiche. Il corpo docente è anche chiamato a individuare le **strategie didattiche possibili**, a partire dalle necessità di studenti e studentesse. La didattica infatti, non dovrebbe avere come primo obiettivo il raggiungimento di traguardi comuni, ma di dare a ciascuno la possibilità di avanzare. In questa dimensione caratterizzata da molteplici variabili individuali e collettive, ci vengono in aiuto nuovi modi di fare scuola attraverso pratiche come, ad esempio, il Project based learning, il Debate, l'apprendimento per significato, il Making Learning and Thinking Visible, l'integrazione di libri di testo e risorse educative aperte, i PCTO come luoghi di apprendimento significativo in contesti reali, i programmi di educazione alla cittadinanza globale, le STEAM e il CLIL per una didattica transdisciplinare.

Ne emerge un modello di insegnamento in cui la scuola, anche per mano dei singoli docenti, sia in grado di articolare modalità flessibili che pongano al centro del processo educativo lo studente, lo responsabilizzino e ne stimolino i personali processi di apprendimento.

Il tema della centralità che lo/la studente/ssa acquisisce nel processo educativo, introduce un altro punto di riflessione: quali **tempi e spazi** nella scuola? L'attenzione alle diverse individualità di ciascuno/a studente/ssa impone l'adozione di un tempo-scuola che sia meno rigido e standardizzato, che favorisca la contrazione o l'espansione dei tempi dedicati alle singole attività, per una didattica capace di plasmarsi su bisogni e ritmi di apprendimento per loro natura elastici e differenziati. Un tempo scuola che si riappropri del valore della lentezza, e dell'ascolto, dello *stare con le domande*, che possono generare interrogativi fondativi per la crescita dell'identità positiva dei singoli e dei gruppi. Questa prospettiva, pone tuttavia dei vincoli, tra cui il più urgente è il bisogno di classi più piccole, che consentano a ogni docente, possibilmente coadiuvato/a da tutor, di ascoltare, conoscere e seguire al meglio ciascuno/a studente/essa. In questa direzione sarebbe opportuno ripensare non solo la ridefinizione del rapporto numerico tra docenti e studenti/esse e visione della classe come elemento dinamico e non statico, ma anche la durata dei percorsi scolastici secondari.

Venendo al tema degli **spazi**, l'attenzione si sposta inevitabilmente sul ruolo acquisito nella dimensione scolastica dal digitale, che la pandemia ha

---

fatto entrare, con tutte le sue limitazioni, in modo prepotente nella quotidianità didattica delle scuole. Difficilmente il digitale potrà sostituire il contatto diretto con fenomeni della realtà che sviluppano una conoscenza incarnata ed emozionata, centrale per lo sviluppo cognitivo e delle competenze, e dunque non può rappresentare da solo un'alternativa valida alla didattica in presenza. Tuttavia, può fungere da sostegno a importanti opportunità, nuovi spazi dove sviluppare pratiche cooperative che coinvolgono reti di docenti, studenti e studentesse, mondo della ricerca e altri attori sociali, per un'educazione intesa come bene comune, di qualità, inclusiva ed equa. Ad esempio, il digitale sta dando impulso allo sviluppo collaborativo di risorse didattiche aperte promosse dai/le docenti e dalla comunità scolastica, caratterizzate da licenze del tipo *Creative Commons* che ne consentono il riutilizzo, la modifica e la redistribuzione gratuiti, da affiancare ai tradizionali manuali e alle risorse didattiche fornite dalle case editrici. Tali innovazioni, attivabili nella comunità educativa, dovrebbero però venire sviluppate e messe a sistema tramite un supporto istituzionale, per garantirne qualità, accessibilità e diffusione. Inoltre, nel raggiungere destinatari diversi, immersi in contesti locali e familiari differenziati, una didattica mediata da supporti digitali deve elaborare approcci nuovi e differenziati, non limitandosi a riprodurre i metodi sperimentati in presenza. Dovrebbe tendere a una maggiore personalizzazione, integrando vecchi e nuovi strumenti. A tal fine è cruciale favorire la lettura e l'uso critico delle tecnologie e dei flussi di informazione in rete – *digital literacy* – promuovendo una vera e propria cittadinanza digitale, oltre che scientifica.

La necessità di un ripensamento globale degli spazi educativi viene posta anche nella **relazione fra la scuola e il territorio**. L'apertura al territorio ha costituito un momento centrale di crescita per il mondo della scuola che andrebbe ulteriormente incentivato e internazionalizzato alla luce delle urgenze sorte con la DAD/DDI: lo spazio educativo si amplia, esce dalla classe e si apre ai luoghi della cultura e della conoscenza, dell'ambiente e dell'impegno sociale durante e oltre l'orario scolastico. L'esperienza della pandemia ci ha mostrato quanto sia importante andare oltre il paradigma dell'aula e includere formalmente questi luoghi tra gli spazi educativi, coinvolgendo le comunità che li abitano in un dialogo educativo e innovativo. Al contempo la scuola stessa deve diventare un ambiente aperto al territorio, rimosse le barriere normative, fruibile come spazio fisico e virtuale al servizio della comunità.

---

Diventa così possibile promuovere in ogni studente e studentessa una presa di coscienza del proprio ruolo individuale e sociale, all'interno del gruppo classe e nella società umana, affinché sia parte attiva e responsabile del processo educativo. Esperienze in cui studenti e studentesse hanno partecipato alla definizione e attuazione dei programmi scolastici hanno mostrato la centralità di motivazione, responsabilità e piacere dell'apprendere (Tudisca, Pennacchiotti, Valente, 2021–a; Tudisca, Pennacchiotti, Valente, 2021–b). Non ultime, le esperienze volte a coinvolgere studenti e studentesse nel processo di valutazione e autovalutazione consentono di costruire la valutazione non come un ostacolo da superare ma come un momento di riflessione sul proprio percorso di crescita (Pennacchiotti et al. 2021).

Di seguito presentiamo i rapporti finali integrali dei tavoli organizzati nel corso delle edizioni 2020 e 2021 di *Officina*, organizzati per ambito tematico.

---

# L'EDUCAZIONE AL TEMPO DELL'INCERTEZZA

---

# TAVOLO DI LAVORO DEGLI STUDENTI – L'EDUCAZIONE AL TEMPO DELL'INCERTEZZA

della Consulta Provinciale degli Studenti di Roma

28 aprile 2020

**Coordinamento:** Adriana Valente (CNR-IRPPS). Per il CNR-IRPPS hanno inoltre partecipato: Valentina Tudisca, Claudia Pennacchiotti e Alessia Vaglivello (USR per il Lazio)

## **Partecipanti:**

Gli/le studenti della Consulta Provinciale degli studenti di Roma Jacopo Augenti, Matteo Baldassari, Daniele Conti, Tommaso Esposito, Gabriele Francesconi, Flavia Lepizzera, Gabriele Manzo, Benedetta Gaia Meloni, Maria Monina, Silvia Pagliarulo, Giovanni Sicca, Daniele Svolacchia, Leonardo Soffientini, Erica Tomassetti

## INTRODUZIONE

La discussione si è incentrata sui principi cui si dovrebbe ispirare la strategia educativa, sulle finalità e modalità dell'intervento didattico.

Tra le proposte, l'adozione di didattiche multiple, la personalizzazione dei percorsi l'opposizione a una specializzazione precoce, la valorizzazione dell'equità, la valorizzazione del processo di apprendimento. Di grande interesse è stato l'emergere anche di visioni contrapposte, in particolare con riferimento alle competenze di cittadinanza, al concetto di "progresso" e al ruolo della politica nella scuola.

Molte voci diverse hanno anche composto il dibattito sulle competenze, in particolare su quelle tecnologiche, e sulla valutazione. La scuola è stata anche esaminata con riferimento alle funzioni di spazio e tempo.

## VISIONI E PROPOSTE

Immaginando l'educazione del futuro, una prima considerazione è che più che di didattica, bisognerebbe parlare di didattiche: articolare più modalità di

---

insegnamento, adottare **metodologie didattiche multiple**<sup>1</sup>, aiuterebbe a considerare i diversi modi di apprendere degli studenti.

Occorre individuare e **personalizzare**, l'intervento didattico, in quanto ognuno apprende in modo diverso.

In questa ottica, sarebbe anche utile superare le classi sovraffollate (classi-pollaio). L'organizzazione in classi più piccole, migliorerebbe il rapporto tra studenti e docenti e consentirebbe al docente di dedicare effettivamente attenzione alle esigenze di ogni singolo studente.

L'educazione deve saper cogliere interessi e esigenze nuove, dovrebbe riuscire a far realizzare a ciascuno ciò che desidera e sogna di fare. Dovrebbe essere un incentivo e non un nemico. Non dovrebbe esserci una **specializzazione precoce**, né una distinzione tra percorsi liceali e percorsi tecnici, almeno nel primo biennio delle secondarie superiori. Anche la valorizzazione dell'esperienza potrebbe giocare un ruolo importante, limitando la somministrazione di un'offerta formativa *predefinita*.

La scuola deve evolvere anche per motivi di equità, per **costruire una società più equa e più giusta**. Oggi la scuola è percepita come luogo in cui si amplia la forbice sociale e che non è in grado di aiutare lo studente a superare le barriere sociali e culturali. La didattica tradizionale (tempi e spazi rigidi, educazione standardizzata) lascia indietro chi viene da contesti svantaggiati. La sola tecnologia non basta, anzi il periodo di crisi e la conseguente didattica a distanza hanno fatto assistere a disuguaglianze rispetto a giovani che vivono in spazi piccoli e con meno risorse. La didattica a distanza, tuttavia, può essere anche fonte di opportunità, come si vedrà oltre.

La meritocrazia troppo frequentemente si traduce in selezione in base al contesto di provenienza. Invece, il diritto allo studio è molto di più del semplice diritto di accedere a scuola. La didattica dovrebbe **concentrarsi sul processo di apprendimento e non sulla performance**; non si dovrebbe pretendere che tutti arrivino allo stesso punto, occorrerebbe invece focalizzarsi sul processo del singolo. Per il futuro, si auspica un uso di didattiche integrate che rispettino i diversi stili e i diversi tempi di apprendimento degli individui, dando la possibilità a tutti di apprendere.

---

<sup>1</sup> Tenendo in considerazione i diversi stili cognitivi degli studenti, il docente propone metodologie e risorse didattiche differenziate in vista di un medesimo obiettivo di apprendimento.

---

## TEMI CONTROVERSI: CITTADINANZA, PROGRESSO, POLITICA

Emergono due accezioni parallele di “**formazione alla cittadinanza**”. Armonizzarle è una grande scommessa per la scuola.

Una prima accezione, fa riferimento al fatto che ciascuno vive in una società e deve concorrere al benessere sociale: la scuola dovrebbe concorrere a formare le competenze che la società e il mondo produttivo richiedono. Resilienza e adattabilità sono esempi di competenze cardine in questo approccio, insieme a quelle di interesse per il mondo produttivo. L'obiettivo è formare individui che sappiano vivere in modo consapevole e integrarsi nella società. La mancata valorizzazione delle peculiarità di ciascuno genera insicurezza e difficoltà a immaginare il proprio posto nella società.

Una seconda accezione, legata anche alla critica verso il ruolo della tecnoscienza nella società, denuncia una visione di scuola come campo di formazione in cui si punta su ciò che è utile per la società e non su ciò che è importante per la persona. La scuola deve soprattutto aiutare l'individuo a formare una coscienza critica e non seguire le esigenze del mercato, deve essere un'istituzione che accoglie e promuove il cambiamento della società rinnovando se stessa, promuovendo una formazione culturale, spirituale e politica. L'obiettivo deve essere formare individui che operino in maniera trasformativa.

Parimenti, occorre discutere – e ove possibile armonizzare – le idee di **progresso** che vogliamo: quello “per fare macchine migliori” – strettamente collegato all'innovazione tecnologica come motore propulsivo di cambiamenti a vantaggio di tutta la società – oppure “persone migliori” – persone che costruiscono una società inclusiva, persone che *hanno idee* e sono anche pronte a *cambiare idea*-. Secondo una parte degli studenti, la **politica** a scuola è fondamentale anche in quanto visione di futuro, visione della società futura da costruire, e non va demonizzata. La politica dovrebbe diventare una vera materia di studio, basata anche sull'azione, e in grado di creare un ponte tra vita scolastica e vita futura. Secondo altri studenti, insegnare politica può aver senso dal punto di vista di approfondimento di temi di **geopolitica**, ma una formazione politica vera e propria è difficile, perché richiederebbe un docente in grado di formare una coscienza critica negli studenti, di aiutarli ad analizzare criticamente anche quello che lui insegna.

---

E tuttavia si è concordi sulla visione di politica legata all'azione, come possibilità di “contribuire insieme”.

## COMPETENZE

In futuro verranno probabilmente richieste **competenze** diverse da quelle richieste oggi. Occorre stimolare la costruzione di **competenze non astratte** e tuttavia bisogna evitare di sacrificare le competenze culturali a favore di quelle che si ritengono più spendibili. La scuola dovrebbe premiare la **capacità di apprendimento e ragionamento** e non solo l'acquisizione di nozioni. Per poter vivere in una comunità nel rispetto dell'altro e dell'identità dell'altro è fondamentale **l'educazione all'affettività ed alla sessualità**, che ancora in molti casi costituiscono due tabù.

Tra le principali **competenze trasversali**, andrebbero valorizzate problem solving, capacità di lavorare insieme, pensiero critico e spirito critico. La scuola dovrebbe anche incentivare l'espressione delle opinioni e promuovere il confronto.

Andrebbero anche applicate effettivamente nei percorsi educativi le raccomandazioni contenute nei documenti internazionali, tra cui la Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulle competenze chiave del 2018.

Vanno valorizzare anche le **competenze tecnologiche e scientifiche**. Molti nativi digitali sono in realtà analfabeti digitali, usano i social network, ma non sanno usare le tecnologie in maniera ampia e competente.

Questo anche in quanto la **tecnologia** ha 2 facce: una positiva, che ci aiuta a cogliere i cambiamenti; una negativa, che porta con sé straniamento e isolamento. Per questo motivo, l'uso della tecnologia può essere rischioso, specialmente tra i giovanissimi.

Per questo, oltre le materie tradizionali, andrebbe anche imparato a rapportarsi con la tecnologia.

Per utilizzare al meglio la tecnologia occorre avviare un confronto tra regioni e nazioni, partendo dalle differenze di base tra i paesi, confrontando i diversi usi della tecnologia e gli effetti. Come si è visto, la didattica a distanza può accentuare le diseguaglianze, il che rende necessario pensare a modalità alternative di insegnamento. Per il futuro potrebbe essere utile integrare la didattica con le piattaforme online che vengono utilizzate nella fase di lockdown: si riuscirebbero a fare lavori più mirati, valorizzando la relazione tra

---

studente e docente. Ad esempio, molti e molte docenti stanno approfittando della didattica a distanza per proporre più colloqui privati con gli studenti e promuovere maggiori spazi di comunicazione. In questo modo è possibile favorire la scelta dello studente di discutere e approfondire con il docente.

## SCUOLA COME SPAZIO E TEMPO

Gli studenti devono avere la possibilità di usare la scuola per riunirsi, per confrontarsi tra pari. Questa visione di politica si pone come punto di connessione tra **didattica e spazi**: nel promuovere la didattica di gruppo, anche gli ambienti scolastici e i luoghi della didattica andrebbero ripensati.

Singolo, gruppo, classe e collettività dovrebbero trovare spazio, non essere contrapposti. Una domanda che ci si è posta è se la scuola esisterà in futuro come luogo fisico o se non esisterà più. La riflessione ha una valenza sociale e di impatto sulla formazione della persona proprio in quanto si pensa a una scuola che non è solo il luogo in cui si apprendono conoscenze ma anche il luogo in cui l'individuo deve vivere in una comunità e integrarsi in essa.

Anche su questo aspetto, bisognerebbe guardarsi intorno per confrontarsi con le buone pratiche realizzate in altri paesi, o a volte anche nel proprio, ma non generalizzate e meno note. Ad esempio occorre conoscere e confrontarsi diverse realtà **la scuola è aperta** tutto il giorno, in quanto luogo di incontro fisico e di confronto allargato, uno spazio indispensabile nella vita di una comunità.

Per vivere la scuola come luogo di aggregazione e non solo di studio, sarebbe anche importante dare maggiore importanza allo **sport**, il che aiuterebbe anche a dare maggiore coesione e senso di appartenenza alla scuola.

Il **tempo** è stato analizzato come dimensione del processo educativo e come dimensione percepita dallo studente. Rispetto al primo punto è emersa la necessità di rispettare i tempi dell'apprendimento (rivalutazione della lentezza), nei confronti di una società che va sempre più veloce e richiede all'individuo l'acquisizione precoce di competenze professionali; secondo gli studenti si crea quindi un conflitto tra questa richiesta e il tempo necessario all'individuo per formare la propria individualità, il proprio bagaglio culturale. Per quanto riguarda la percezione dello studente, è emersa la necessità di insegnare anche agli studenti che l'apprendimento pone dei tempi per

---

sedimentare e riflettere, acquisire una conoscenza critica; bisognerebbe imparare a **stare con le domande**, a tenersele per potere, nel corso del tempo, approfondire.

## VALUTAZIONE

Rispetto alla pratica della **valutazione**, viene evidenziato in parte il confronto costruttivo che porta con sé, il migliorarsi vicendevolmente, in parte il fatto che frequentemente la valutazione viene percepita come competizione e quindi porta alla rivalità fra studenti.

La valutazione dovrebbe essere un fattore che contribuisce alla crescita di ciascuno, una leva positiva, un incentivo e non un'arma, né un semplice strumento per far "rispettare le regole". Se la scuola deve consentire di imparare ad imparare, la valutazione non può essere punitiva. Se lo studente studia per prendere la sufficienza o per prendere un buon voto, ma non per apprendere la materia o per accrescere il proprio interesse allo studio, allora il sistema educativo ha fallito.

Occorrerebbe concentrarsi non tanto a superare l'altro, ma a superare se stessi con l'aiuto dell'altro. Nei versi di Esiodo: "allora chi con ritardo lavora potrà raggiungere chi lavora sollecito". È soprattutto necessario cambiare la percezione del voto, non deve essere un valore né per i docenti né per i discenti, né deve essere considerato alla stregua di un giudizio complessivo sulla persona. La valutazione dovrebbe essere funzionale alla didattica e non il contrario, altrimenti il rischio è che gli studenti più che sviluppare le competenze o le conoscenze necessarie sviluppino tecniche per prendere bei voti.

---

# TAVOLO DI LAVORO DELLA COMUNITÀ SCIENTIFICA ED EDUCANTE – L'EDUCAZIONE AL TEMPO DELL'INCERTEZZA

5 maggio 2020

**Coordinamento:** Adriana Valente (CNR-IRPPS). Per il CNR-IRPPS hanno inoltre partecipato Valentina Tudisca e Claudia Pennacchiotti

## **Partecipanti:**

Clementina Cantillo, Tommaso Castellani, Elena Gaudio, Annamaria Greco, Rita Locatelli, Filomena Maggino, Ada Maurizio, Michela Mayer, Maria Chiara Pettenati, Giovanni Sicca, Andrea Vargiu

## INTRODUZIONE

Le riflessioni di seguito riportate sono frutto del lavoro del tavolo virtuale sul tema “L'educazione al tempo dell'incertezza”, che ha visto la partecipazione di esponenti della comunità scientifica ed educante italiana. Il tavolo virtuale si è svolto il 5 maggio 2020 nell'ambito dell'iniziativa “Officina 2020: Educazione e Futuri”, organizzata dall'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, “Studi sociali su scienza, educazione, comunicazione”, del Consiglio Nazionale delle Ricerche in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e il progetto “Futures of Education” dell'UNESCO.

Sulla base delle esperienze scolastiche, didattiche, scientifiche, progettuali e istituzionali dei partecipanti, il tavolo si è proposto di attivare una riflessione sui futuri, esplorando le finalità dell'educazione, considerando i cambiamenti legati alle dimensioni di incertezza e di consapevolezza della fragilità, complessità e interconnessione di ogni elemento del nostro pianeta. Sono emersi dal dibattito concetti quali *lentezza*, *tempo*, *equità*, *democrazia*, *pace*. Ci si è soffermati sul rapporto tra scuola e territorio e sul ruolo delle comunità e sulla necessità di un dialogo paritario tra le varie componenti. La riflessione collettiva si è anche soffermata sulla relazione tra conoscenze e competenze, cruciali per lo sviluppo personale e la Realizzazione lavorativa in tempi di

---

incertezza e sulle pratiche educative collegate. Si è fatto infine riferimento ai temi della formazione docenti e della valutazione, necessariamente implicati in una riflessione sui futuri dell'educazione.

## RIPENSARE L'EDUCAZIONE RIFLETTENDO SUL FUTURO

Riflettere sul futuro nel nostro tempo presente porta con sé la consapevolezza del confronto con incertezza e complessità. Questa consapevolezza è stata già prefigurata da figure centrali nel discorso educativo a partire dal secolo scorso, oltre a essere presente in molta riflessione filosofica.

L'incertezza non è solo una caratteristica del pensiero rivolto al futuro, di cui nel secolo scorso è stata svelata l'imprevedibilità, quanto anche il frutto di una disposizione alla riflessione; è la riflessione che provoca incertezza (Morin, 2001)<sup>1</sup>.

Il confronto con l'incertezza rende consci della necessità di prendere decisioni non disponendo di tutte le informazioni pertinenti. La consapevolezza della nostra ignoranza, già indicata da Jonas come un possibile fattore di forza, deve contribuire alla trasformazione dei contesti educativi: procedere per prove, pronti a tornare indietro, e dunque accettare la pluralità e variabilità delle soluzioni possibili, non deve essere considerato segno di debolezza, ma di saggezza; vulnerabilità e fragilità non devono essere visti come impedimenti, ma come opportunità di ascolto, di riflessione e di configurazione delle molteplici declinazioni di successo formativo. Riconsiderare in positivo concetti quali **tempo, ascolto, accoglienza, lentezza**<sup>2</sup>, finanche **errore**, deve entrare appieno nelle pratiche educative.

In particolare, il richiamo alla lentezza è un richiamo ad affiancare al modello dominante, affermatosi negli ultimi decenni, del *New Public*

---

<sup>1</sup> Morin, ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001), Raffaello Cortina, riporta il motto di Pericle presente in "La guerra del Peloponneso" di Tucidide, che attribuisce però solo ai nemici questa connessione tra riflessione e indecisione.

<sup>2</sup> Con riferimento alla "slowness of learning in the human life cycle", si fa rinvio al vCIES Futures of Education Keynote Panel del 24 March 2020, e in particolare alle riflessioni di Arjun Appadurai e di Karen Mundy. <https://en.unesco.org/futuresofeducation/news/vcies-keynote-panel-discussion-futures-education>

---

*Management*, l'approccio del **non efficientismo**, che pone piuttosto l'accento sull'efficacia del sistema nel dare risposte.

La complessità della realtà è una ricchezza e va vista come opportunità. L'educazione deve aiutare ciascuno a vivere questa complessità e a **costruirsi in termini di complessità**. Una troppo precoce specializzazione nella formazione di una persona porta inevitabilmente a un indebolimento della persona e del suo ruolo nella società. Questo irrigidimento nel vivere la complessità è riscontrabile non solo negli individui ma anche nella società nel suo insieme. La difficoltà a mantenere uno sguardo globale indebolisce i sistemi sociali. La complessità, tuttavia, non si insegna; viceversa, si può apprendere a vivere la complessità. La complessità è anche un preciso orientamento di pensiero, non casualmente sviluppatosi nella contemporaneità, che dall'ambito scientifico si è trasferito a quello filosofico e culturale.<sup>3</sup>

Per concepire le modalità di costruzione di se stessi in termini di complessità, con riferimento a tutti i livelli e a tutti gli attori del discorso educativo, può aiutare il concetto di **immaginazione-azione**, che richiama l'importanza di configurare l'immagine del futuro per creare l'azione. Agire per cambiare il corso del futuro, se gli scenari ci richiedono di cambiare rotta, si basa su una serie di conoscenze del presente/passato, memoria ed eredità culturale, ma anche di competenze in costruzione da valorizzare. Il recupero di noi stessi va basato sulle aspirazioni etico-spirituali, estetiche, sociali e morali. Immaginazione va coniugata con "invenio", creatività, capacità progettuale. Occorre ribadire il ruolo essenziale del pensiero nella sua opera di comprensione razionale critica della realtà, laddove la razionalità non esclude l'affettività e il pensiero non esclude l'azione.

L'esercizio del **pensiero critico e trasformativo** è centrale non solo alla luce dei processi che hanno delineato il presente ma anche in visione della configurazione di assetti futuri, particolarmente in momenti di crisi, in cui la visione abituale, rassicurante, del mondo si incrina e si introduce una cesura tra un prima e un dopo.

---

<sup>3</sup> Il termine "complessità" è stato definito nella seconda metà del Novecento in campo scientifico in seguito alle rivoluzioni avvenute in tale ambito e sfociate nelle teorizzazioni di Ilya Prigogine, Humberto Maturana e James Lovelock. Sul versante epistemologico ha trovato espressione teorica e filosofica nelle riflessioni di Edgar Morin, in opposizione alla concezione cartesiana del metodo della conoscenza, riconosciuto insufficiente dinanzi alla consapevolezza della complessità e della interna dinamicità del reale nelle sue diverse forme.

---

## EDUCAZIONE, EQUITÀ E DEMOCRAZIA

È urgente rivendicare il ruolo dell'educazione nella **dinamica democratica**, nel perseguimento della **pace** e nella spinta all' **equità**. Il fine stesso dell'educazione ha bisogno di essere orientato alla creazione di un mondo sano e pacifico. Siamo anche convinti che se manca l'equità a livello educativo, manca ogni altra equità. Purtroppo, non sempre i sistemi educativi sono in grado di costituire un baluardo alle diseguaglianze, che continuano a verificarsi a livello di paesi, di aree, di indirizzi di studio, di genere, di status socio-economico. Occorre invece contrastare politiche ghettizzanti e attuare azioni mirate a favore delle categorie più vulnerabili, come anche rafforzare i principi e gli strumenti del confronto democratico come forma più efficace di risoluzione dei conflitti e promozione della pace, attraverso il dialogo e l'azione condivisa. Allo stato attuale, viceversa, il concorso dell'educazione alla costruzione di sistemi democratici non viene sufficientemente sottolineato, basti pensare che il sistema educativo non compare in nessuno dei 60 criteri utilizzati da The Economist per stabilire la democraticità dei paesi ed elaborare così l'indice di democraticità.<sup>4</sup>

## BENE COMUNE GLOBALE E PERCEZIONE GLOBALE: IL RUOLO DELLE COMUNITÀ

La considerazione dell'educazione come **Bene Comune Globale** (UNESCO, 2020-b), nel sottolineare l'essenza intrinsecamente condivisa di alcuni beni e quindi la necessità di un processo partecipativo per la loro fruizione, ribadisce la natura dell'educazione quale processo sociale oltre che individuale, che

richiede il coinvolgimento di tutta la società. Quanto mai attuale è la riflessione di Morin sul fatto che la mancanza di **percezione globale** porta con sé mancanza di responsabilità - perché non si riesce ad avere una cultura della responsabilità dell'intero - e mancanza di solidarietà - perché non ci sono più i collegamenti, le connessioni con gli altri -. Ciò deve portare a valorizzare la **dimensione pubblica** dell'educazione. Dimensione pubblica vuol anche

---

<sup>4</sup> Tra i criteri dell'indice di democraticità troviamo un riferimento all' "engagement" dei cittadini e uno all' "adult literacy", ma nessun riferimento al livello di equità garantito dai sistemi educativi.

---

dire saper agire insieme collettivamente, responsabilmente. Nel passaggio da individuo a persona, l'agire collettivo si basa sui concetti di responsabilità e di libertà, entrambi intimamente connessi al rapporto con – e al rispetto del – l'alterità, sia che ci si riferisca a un'altra persona, che a un altro ambiente o un'altra cultura.<sup>5</sup>

Le **comunità**, in quanto luogo della produzione di senso e comprensione del mondo attraverso relazioni rette da principi di solidarietà e reciprocità, devono essere messe in condizione di partecipare in un'ottica di responsabilità al processo educativo. Le attività dei sistemi educativi – scuola, famiglie, centri di ricerca, università, attori del territorio – andrebbero pensate nel loro insieme. L'educazione del futuro dovrebbe tenere insieme queste diverse componenti del sistema, in una visione globale. Andrebbe valorizzato il **dialogo paritario** fra queste componenti, in cui ciascuna, incluse la Scuola e l'Università, sia in grado di ascoltare le altre e di confrontarsi in maniera non verticistica su esperienze, opportunità e proposte, ferme restando le competenze specifiche di ciascuna. Tra gli strumenti per perseguire questo obiettivo, andrebbero valorizzate le azioni per la comunità e l'ambiente in parte sperimentate fin dalla costituzione delle Agende 21 per la scuola, il **service learning**, i **cooperative learning** e le **didattiche attive e integrate**, finalizzati ad apprendere in contesti lavorativi al servizio della comunità, a promuovere valori democratici, a costruire conoscenza come pratica dell'esperienza<sup>6</sup> e realizzare percorsi formativi partecipati tra i vari sistemi educativi, nel rispetto delle diversità. Essenziale è che in queste esperienze gli studenti siano parte del processo decisionale sull'azione da svolgere e sulla relativa valutazione. **Inclusione e cooperazione** sarebbero così non richiami rituali, ma pratiche esperite per la coesione sociale e per contrastare l'emarginazione delle categorie più vulnerabili. Questi e altri strumenti dovrebbero essere sempre più rivolti a valorizzare l'"etica della cura" (Gilligan, C. 1993) e la "passione della cura del mondo" (ENCICLICA LAUDATO SI', Papa FRANCESCO, 24 maggio 2015.), in una dialettica tra le diverse istituzioni educative e del territorio.

---

<sup>5</sup> Simili considerazioni sono presenti nell'Instrumentum laboris del Global Compact on Education, promosso da Papa Francesco nel 2020, che fa anche riferimento al rischio della "globalizzazione dell'indifferenza".

<sup>6</sup> Apprendere tramite l'esperienza è alla base dell'insegnamento in Dewey, J. (1938). Esperienza e educazione, la Nuova Italia.

---

## EPISTEMOLOGIE MULTIPLE E TRANSDISCIPLINARIETÀ

Per una educazione del futuro che riesca davvero a mantenere insieme queste componenti è utile riflettere sui modi per convogliare le **epistemologie multiple** - gli specifici sistemi di conoscenze e regole di funzionamento che le diversi componenti sociali contribuiscono a creare intorno alle proprie funzioni originarie - e avviare tra loro una tensione dialettica, in modo da far entrare nel gioco democratico della conoscenza le diverse voci espresse dagli attori che concorrono all'educazione formale, non formale e informale dei giovani e degli adulti, nell'ottica dell'apprendimento permanente.

Un discorso parallelo dovrebbe essere fatto a proposito del sapere diviso in varietà disciplinari, frequentemente vere e proprie discipline chiuse che già Foucault definiva in termini di "quarantena sociale" (Foucault, 1976).

La considerazione che la parcellizzazione dei saperi impedisce di cogliere il "tessuto insieme", evidenziata già da Morin, dovrebbe costituire una continua spinta alla pratica della **transdisciplinarietà**. La stessa tensione dialettica nel dialogo tra discipline dovrebbe portare a comprendere e **superare i paradigmi epistemologici** (Fox Keller E., 1996) propri di ogni campo disciplinare e promuovere la consapevolezza della profonda unità del sapere. La stessa etimologia del termine Università fa riferimento a un complesso di elementi, a un tutto intero, e non a una somma di singole parti.

## CONOSCENZE, COMPETENZE, VALORI

Pur potendoci avvalere di una ricca produzione di documenti a livello internazionale ed europeo, è ancora oggetto di dibattito la connessione tra conoscenza, competenza, valori, abilità, attitudini ed esperienza<sup>7</sup> all'interno dei

---

<sup>7</sup> In molti dei suoi documenti, UNESCO fa riferimento all'International Standard Classification of Education (ISCED) 2011, in cui l'apprendimento è definito come l'acquisizione o la modifica individuale di informazione, conoscenza, comprensione, attitudini, valori, abilità, competenze o comportamenti attraverso l'esperienza, la pratica, lo studio o l'insegnamento (learning as the "individual acquisition or modification of information, knowledge, understanding, attitudes, values, skills, competencies or behaviours through experience, practice, study or instruction."). A livello europeo, a seguito di riflessioni elaborate nel corso degli anni, le competenze (competencies) sono state considerate costituite da conoscenze (knowledge), abilità (skills) e attitudini (attitudes) (Recommendation of the Council of Europe, 2018). A livello di dibattito italiano, le competenze, e principalmente le competenze trasversali, inclusive di abilità, attitudini e valori, sono contrapposte alle conoscenze, che tradizionalmente

---

percorsi educativi e le modalità attraverso le quali superare la dicotomia tra **studiare e fare**.

Come è stato ribadito negli studi sull'educazione, si dovrebbe anche poter garantire a chi apprende un *tempo di sospensione*, in particolar modo nel percorso scolastico; è tuttavia difficile in pratica conciliare questo tempo di sospensione con le altre esigenze del percorso formativo: il confronto con la vita reale, con le aspettative lavorative e con le grandi questioni sociali, ambientali, etiche del nostro mondo, di cui è sempre più chiara l'interconnessione.

Nell'apprendere a vivere la complessità e a costruire un autonomo punto di vista in essa, tale da potersi aprire alla trasformazione, è necessario acquisire lenti per osservare la realtà in un'ottica di complessità; sono necessarie **competenze trasversali** tra cui l'insieme delle competenze cognitive e socio comportamentali, competenze basate su pensiero critico e sull'approccio trasformativo sia rispetto alla crescita individuale, come cittadino e come persona, che alla vita del pianeta. Per essere competenti occorre interconnettere e contestualizzare i saperi.

Collegare i percorsi formativi alla costruzione di **futuri sostenibili** è un'opportunità per sviluppare competenze trasversali attraverso approcci interdisciplinari e transdisciplinari.

Ciò comporta cambiare il modo di fare lezione, sia in presenza che a distanza e renderlo meno trasmissivo e più partecipato.

E tuttavia, va ribadito quanto sia necessaria una base solida di **conoscenze**. La costruzione del sé in termini di complessità -che opera per tutto il corso della vita e non solo nella durata di un anno scolastico o di un corso universitario, o di un modulo formativo - è tanto più completa, quanto più si basa su conoscenze organiche approfondite e *masticate* (Illich I., 1993), valorizzando il processo di acquisizione ed elaborazione di **conoscenza disinteressata**.

Presentiamo un esempio: per entrare nella riflessione epidemiologica, centrale nel discorso sociale e ambientale, è necessario saper leggere un semplice grafico. Tanto più che, proseguendo nell'esempio specifico, discipline scientifiche quali la statistica non sono destinate a dare certezze, quanto a

---

costituiscono un elemento centrale della didattica. In questo documento i termini sono usati in quest'ultima accezione.

---

suscitare curiosità e interesse e a “scatenare domande”. Per **scatenare domande** occorre partire da conoscenze, dati e riflessioni su di essi. Si richiede dunque che la scuola (italiana, in particolare) pur non rinunciando all’approfondimento disciplinare - e interdisciplinare -, sia meno enciclopedica, utilizzi anche gli strumenti del passato per dare valore al futuro e per promuovere l’ulteriore riflessione e l’azione, dando valore a ciò che si sta facendo.

Per integrare conoscenze e competenze trasversali, in particolare quelle **socio-emotive** – necessarie per vivere coerentemente i valori di democrazia, uguaglianza, equità, inclusione - i sistemi educativi, e la scuola in particolare, dovrebbero abbracciare alcune forme chiave di educazione, in particolare l’educazione civica e alla cittadinanza globale, l’educazione sessuale e all’affettività, l’educazione ambientale e alla sostenibilità. La sostenibilità va intesa nel suo significato più ampio e coniugata con l’esercizio della responsabilità e della creatività, con le sue ricadute sul piano della ricerca e dello sviluppo tecnologico. Andrebbero anche valorizzate le competenze tecnologiche nella misura in cui portino ciascuno a essere cittadino consapevole in grado di utilizzare le proprie conoscenze per partecipare alle scelte individuali e sociali sempre più pervase dalla tecnologia<sup>8</sup>. La tecnologia di cui non si ha padronanza può diventare un ostacolo invece che un supporto allo sviluppo personale e sociale. Dunque, tra le *competenze spendibili*, vanno considerate non solo le competenze tecniche e professionali, ma anche le competenze personali e sociali, come costruire un discorso, saper scegliere cosa e dove approfondire un argomento di interesse, saper ascoltare gli altri e intervenire costruttivamente, imparare a imparare, saper tradurre le idee in azioni.

## ASCOLTO E PARTECIPAZIONE NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI

Ogni progetto di cambiamento nel percorso educativo chiama in causa la **formazione dei docenti**. Di pari passo con la questione della formazione docenti, è necessario operare una riconsiderazione del loro ruolo. Infatti, in alcuni paesi come l’Italia, il livello elevato di competenze e capacità che la

---

<sup>8</sup> Similmente, Jasanoff ha usato il concetto di “knowledgeable citizen”: Jasanoff, S. 2012. The politics of public reason, in Rubio, F.D. e Baert, P. (Eds.), The politics of knowledge, Routledge, Oxford, 11-32.

---

società si attende dai docenti contrasta con il ruolo e l'attenzione sociale a loro riservata. È dunque fondamentale agire anche a livello di motivazione e promuovere una didattica basata sull'entusiasmo educativo da parte di tutti i componenti della comunità educante. Occorre ripensare all'identità del docente e al profilo delle competenze strategiche necessarie per l'educazione in contesti complessi.

Vanno anche chiamate in causa le Università e le istituzioni che principalmente si occupano della formazione dei docenti, formatori e tutor. Nell'ottica di ascolto e cooperazione tra istituzioni educative e di ricerca, sarebbe opportuno prediligere nel processo formativo il modello della ricerca azione, che consente una definizione partecipata degli obiettivi dei corsi, in base alle reali esigenze e ai contesti, e modalità d'intervento da parte di tutti i soggetti coinvolti anche attraverso l'approfondimento delle buone pratiche realizzate a vari livelli nel territorio. Ciò eviterebbe anche la

situazione, talvolta denunciata dai docenti stessi, nella quale i corsi offerti ai docenti, pur fornendo conoscenze, non danno strumenti per intervenire nelle classi e operare il cambiamento.

## VALUTAZIONE COME APPRENDIMENTO E COLLABORAZIONE

La disposizione all'ascolto e alla relazione dovrebbe informare anche le fasi di **valutazione e monitoraggio** dei e nei contesti educativi.

La valutazione, sia come valutazione dei risultati d'apprendimento che come valutazione degli operatori, degli istituti e dei sistemi, dovrebbe acquisire un nuovo ruolo, fuori dalla logica, evidenziata da Foucault, del *sorvegliare e punire*, creando invece consapevolezza dei propri punti di forza e delle proprie debolezze. La Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente ci dice che la valutazione può contribuire a strutturare i processi di apprendimento, a facilitare anche l'orientamento. Andrebbe dunque considerata come una possibile risorsa e andrebbero sviluppate competenze di autovalutazione, anche in vista della definizione dello specifico successo formativo. A tal fine, gli indicatori di valutazione non dovrebbero essere posti dall'esterno, ma elaborati in un processo di co-costruzione, dando grande rilievo all'autovalutazione e alla definizione comune degli obiettivi, oltre che dei criteri di valutazione.

---

Un sistema d'istruzione nazionale non può prescindere da una fase di monitoraggio qualitativo: l'attività di monitoraggio a livello nazionale dovrebbe prevedere il concorso di più soggetti interni ed esterni all'amministrazione scolastica, al fine di favorire quegli interventi perequativi necessari a migliorare l'offerta formativa e contrastare la dispersione scolastica.

L'attività di monitoraggio potrebbe anche contribuire a mettere a sistema le buone pratiche, capitalizzando le esperienze ed evitando dispersione di risorse. In pratica, la valutazione dovrebbe essere anch'essa uno **strumento di apprendimento dei sistemi** più che un mezzo di controllo e di governo.

---

## TAVOLO DI LAVORO – RIPENSARE L'EDUCAZIONE AL TEMPO DELL'INCERTEZZA

23 aprile 2021\*

### **Coordinamento:**

Alessia Vagliviello (USR per il Lazio), Valerio Cianci e Clarissa Celli (NINA London Ltd). Per il CNR-IRPPS hanno inoltre partecipato: Adriana Valente, Valentina Tudisca e Claudia Pennacchiotti

### **Partecipanti:**

Gli/le studenti della Consulta Provinciale degli studenti di Roma Daniele Conti, Gabriele Manzo, Benedetta Gaia Meloni, Maria Monina, Silvia Pagliarulo, Giovanni Sicca

### INTRODUZIONE

Il Tavolo virtuale della Consulta provinciale degli studenti di Roma del 23 aprile 2021, dedicato al tema “Ripensare l’educazione al tempo dell’incertezza” e organizzato nell’ambito dell’iniziativa *”Officina 2021: Futuri per l’Educazione e l’Europeità”* dall’Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del CNR con il Ministero dell’Istruzione e il progetto “Futures of Education” dell’UNESCO, approfondisce gli aspetti emersi lo scorso anno nel Tavolo Officine 2020, con gli stessi partecipanti, e prova a delineare le caratteristiche della Scuola da qui a trent’anni, in base alle istanze e ai bisogni espressi dagli studenti.

Il Tavolo si è avvalso di una modalità di facilitazione finalizzata a promuovere la costruzione di proposte condivise, attraverso la metodologia Lego Serious play che, con i suoi modelli tridimensionali e il processo proposto, permette di comprendere “cosa le persone sentono e pensano sui diversi temi”, e board digitali che visualizzano il percorso di elaborazione di idee, progetti e piani di azione del gruppo di lavoro.

---

\* Il tavolo è realizzato nell’ambito del progetto europeo Erasmus plus INCLUDE

---

## IL PERCORSO DEL TAVOLO

Dalle esperienze che non si vorrebbero vivere come studenti alla narrazione di proposte per una Scuola inclusiva, attenta al cambiamento, che aiuti la persona e il cittadino a formarsi e a crescere, fino ad arrivare alla definizione di alcune azioni perché queste proposte si realizzino.

Partendo dall'escludere aspetti come processi di insegnamento-apprendimento uguali per tutti, l'isolamento dello studente (vissuto recentemente con la didattica a distanza in epoca covid), la disuguaglianza di accesso alle opportunità di formazione, l'impossibilità di potersi esprimere pienamente, si è passati a definire modelli desiderati di Scuola da qui a trent'anni.

I partecipanti al Tavolo concordano su un modello di Scuola come presidio di cultura e formazione aperto al territorio e sull'idea di "fare Scuola anche oltre le mura della Scuola", nei parchi e negli ambienti che offre la realtà locale, che diventano luoghi di apprendimento, parti integranti dell'esperienza didattica; la Scuola che ci si immagina si apre alla comunità in un dialogo costante ("come ponte con l'esterno"); l'esperienza scolastica in senso stretto, quella che attualmente si identifica con le lezioni scolastiche del mattino, si arricchisce di altre attività come convegni e dibattiti che permettono di fare esperienza di rappresentanza e democrazia; il tempo di apertura della Scuola si estende anche al pomeriggio, diventando luogo di aggregazione, studio, supporto e tutoraggio tra pari, spazio per concerti, con biblioteche e sale convegni.

La Scuola non si identifica più solo con l'edificio che oggi la definisce, ma acquista una dimensione estesa con molte aree all'aperto; gli spazi scolastici vengono ripensati per permettere attività con un tempo ridotto di permanenza seduti, diventano eco-sostenibili, sicuri.

Con didattiche innovative, basate principalmente sul fare esperienza, la Scuola diviene soprattutto "ponte relazionale" e di inclusione tra persone diverse per biografia, back ground e cultura: tutti gli studenti si arricchiscono con le proposte di formazione che questo Ambiente-Scuola aperta realizza, perché ciascuno vi può crescere in modo originale e diverso, sviluppando le proprie risorse, così che possano diventare talenti.

---

Il tema dell'equità è fondante e legato alle opportunità di accesso alla formazione, al rispetto delle risorse differenti di ciascuno, alle differenze di genere e alle carriere alias.

---

# EUROPEANESS

---

## TAVOLO DI LAVORO – EUROPEANESS FROM OUTSIDE EUROPE

21 aprile 2021\*

### **Coordinamento:**

Elisa Butali, Adriana Valente (CNR-IRPPS), Marina Imperato (MI-GOSVI). Hanno preso parte al tavolo anche Mario Paolucci (Direttore CNR-IRPPS), Noah W. Sobe (UNESCO – Futures of Education Initiative)

### **Partecipanti:**

International students of the World House In Rondine Cittadella della Pace- Phil (Nigeria), Sharizan (Abkhazia), Aleksandre (Georgia), Nour (Palestina), Gunay (Azerbaijan), Sergio (Colombia), Nika (Abkhazia), Juliana (Colombia)

Following lines contain the results of “Europeaness from outside Europe” online discussion table, focused on Europeaness, perceived and discussed by non-European university students, hosted at [Rondine Association](#). The virtual table took place on the 21<sup>th</sup> of April 2021, as part of the “Officine 2021: Futures for Education and Europeaness” initiative, organized by the Institute of research on Population and Social Policies and, in particular, by Social studies on science, education, communication research group of the National Research Council, in collaboration with the Italian Ministry of Education and the UNESCO “Futures of Education” project.

The purpose of the table was to investigate perceptions regarding Europeaness and Europe among non-European university students - who are temporarily living in Europe - in order to enrich the European narrative, considering external perspectives and interactions with what is apparently outside of a narrow definition of Europe, quite often seen as a geographical area.

---

\* Il tavolo è realizzato nell'ambito del progetto europeo Erasmus plus INCLUDE

---

The discussion debate was based on students' perceptions and perspectives regarding Europe of the past, of the present and of the future as well as their ideas and suggestion in order to rethink a better Europe.

From the discussion emerged how students connect Europe to particular key words: Freedom, Diversity, Culture, Greek and Roman Culture, Political Unity, Human Rights, Freedom of speech, Stability, Integration, Opportunities, Realities, Openness, Equity, Awareness, Influence, Power, Colonialism, Heterogeneity, Responsibility, Historical process, Wars, Economic Union, Need of discussion.

During the debate, Diversity was highlighted as a key word that characterizes Europe, where different cultures, realities and traditions coexist, linked to a sense of community, where integration and freedom is maybe possible. At the same time, it has been pointed out how diversity could limit Europe development because of European countries heterogeneity in terms of perspectives regarding goals priority, values, human rights, inclusiveness and challenges, such as migration phenomena. Part of the students believe European countries are too heterogeneous to be a community and could be just an economic union able to affects the rest of the world in terms of work opportunities, influence and exporting culture. Otherwise, part of the students believe that, in order to understand what Europe is and how it could be better, Europeans need to discuss about common challenges, shared values and common past from a more aware perspective: putting on the table mistakes, responsibilities and wrongs suffered. In this line the future of Europe depends on how Europe will choose to deal with diversity and inclusiveness, also with reference to what happened in the past, where the European colonialism contributed to the disruption of several expression of diversity. At the same time, taking into account their responsibility, Europeans should be aware, as an example, of considering the negative effects of current hate speech in reference to foreign people and of the responsibility connected with the terminology used. In this perspective the Diversity concept needs to be discussed, rediscovered and "opened" to a different and more inclusive meaning. To this end, it has been highlighted the role of education in moving from an influence perspective to a dialogue one, to make people aware of their beliefs and therefore more responsible. It has been pointed out the importance of creating an "educational space" enabling students to relate with

---

the otherness without been influenced by tacit hegemonic visions, to fight stereotypes, wrong automatisms, nationalism and radicalism.

---

## COMPETENZE, MULTIMODALITÀ E CITTADINANZA

---

## TAVOLO DI LAVORO – COMPETENZE DI CITTADINANZA E INSEGNAMENTO CLIL

8 maggio 2020\*

**Coordinamento:** Claudia Pennacchiotti (CNR- IRPPS). Per il CNR-IRPPS hanno inoltre partecipato Valentina Tudisca e Adriana Valente

### **Partecipanti:**

Francesca D'Alessio, Cristiana Alfonsi, Letizia Cinganotto, Anita De Giusti, Raffaella De Luca, Giordana Francia, Antonella Fuecchi, Gisella Langé, Bruno Losito, Irene Rinaldi, Simona Rotondi, Giampiero Ruggero, Fabio Saglimbeni, Ulrike Tietze

### INTRODUZIONE

Il tavolo si è proposto di attivare una riflessione sui futuri dell'educazione a partire dalle esperienze scolastiche, didattiche, scientifiche, progettuali e istituzionali dei partecipanti, esplorando il possibile ruolo dell'educazione nella promozione di competenze per una cittadinanza globale, a partire dallo sviluppo di una didattica che promuova negli individui e nella collettività la consapevolezza rispetto alle interconnessioni esistenti tra il livello locale e globale e all'impatto individuale e collettivo sulla sostenibilità sociale ambientale economica. In questo contesto e a partire da una riflessione sulla didattica in senso ampio, si è proposto un focus specifico sulle possibili evoluzioni legate all'insegnamento CLIL (Content and Language Integrated Learning) che per sua natura, contribuisce a sviluppare le competenze chiave per una cittadinanza globale: pensiero critico, consapevolezza, comunicazione interpersonale, competenze linguistiche, legate alla capacità dell'individuo di essere parte attiva e responsabile del proprio processo educativo e sociale.

---

\* Il tavolo è realizzato nell'ambito del progetto europeo Erasmus plus INCLUDE

---

## I POSSIBILI FUTURI DELL'EDUCAZIONE E LE SFIDE GLOBALI – LE COMPETENZE PER UNA CITTADINANZA GLOBALE

Immaginare i possibili futuri dell'educazione nel promuovere la convivenza e il confronto aperto fra i popoli e le culture ci pone di fronte all'urgenza di una riflessione aperta su temi molteplici e fra loro interconnessi. Significa anzitutto chiedersi cosa pensiamo che i nostri cittadini dovranno saper fare e essere nei futuri possibili.

Un aspetto rilevante sarà la capacità di far propria una visione delle sfide globali affermando la coscienza individuale e collettiva di appartenere ad una cittadinanza globale e democratica, equa e sostenibile (secondo l'approccio UNESCO che declina la sostenibilità nelle sue diverse dimensioni, sociale, economica, ambientale).

Questa prima sfida pone, fin da subito, gli individui e le società di fronte alla necessità di “mobilitare e utilizzare valori, attitudini, abilità, conoscenze e/o comprensioni critiche pertinenti per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide e alle opportunità che si presentano in situazioni democratiche e interculturali» (Consiglio d'Europa, 2016). In questo quadro si individua un'accezione del concetto di cittadinanza che si amplia includendo anche la dimensione valoriale e che consente di uscire dalla dualità tra identità e diversità, emancipando il concetto di identità dal valore divisivo che il termine ha acquisito nell'ultimo periodo.

L'educazione e l'apprendimento potranno concorrere a promuovere la consapevolezza e dotare gli individui degli strumenti per far fronte a una realtà complessa, fatta di intrecci e punti di vista legittimi, di dimensioni fra loro interconnesse, in cui diventano centrali le competenze necessarie a integrare e far coesistere molteplici visioni del mondo e diversi sistemi valoriali, a gestire incertezza e resilienza, a sintonizzarsi su problemi globali, in un continuo processo di confronto e coesistenza. Come già indicato dal [Consiglio d'Europa](#), dalla Commissione europea nella Raccomandazione del 2018 sulle competenze chiave per il *life long learning* e dall'Agenda 2030 (goal 4), ogni persona ha diritto ad acquisire competenze che le consentano di partecipare pienamente alla società. In un mondo in rapido cambiamento ed estremamente interconnesso ogni persona avrà sempre di più la necessità di possedere un ampio spettro di abilità e competenze e dovrà svilupparle ininterrottamente nel corso della vita. Queste competenze chiave (sociali e

---

personali, di cittadinanza, linguistiche...) pongono le basi per creare società più uguali e più democratiche; soddisfano la necessità di una crescita inclusiva e sostenibile, di coesione sociale e di ulteriore sviluppo della cultura democratica.

## LA SCUOLA AL TEMPO DELL'INCERTEZZA – SFIDE E OPPORTUNITÀ

È cruciale partire dalla consapevolezza che, in una realtà complessa e multiculturale, per vivere il futuro in modo aperto e consapevole è importante conoscere il passato, pena il rischio di sradicamento.

Eppure oggi è proprio l'area delle politiche per la cittadinanza una fra quelle in cui sono presenti gli scarti maggiori tra curricula dichiarati (ufficiali) e agiti (implementati nelle classi), spesso lontani dall'esperienza quotidiana.

Partendo dalla consapevolezza che la complessità non si insegna, si insegna a vivere in un mondo complesso, la scuola, guardando ai futuri possibili e auspicabili, è chiamata dunque ad aprirsi ed accoglie la cittadinanza, a promuovere una cittadinanza multipla, che si collochi tra il locale e il globale, che promuova la capacità di rinegoziare i valori condivisi e di dare valore alla relazione con l'altro, valorizzando già all'interno della classe la diversità.

Allo stesso tempo la scuola è chiamata a valorizzare processi di apprendimento significativo che partano dalle domande 'legittime' degli studenti. L'educatore/insegnante non può/non deve necessariamente avere già tutte le risposte, ma evitando il rischio di non lasciare spazio alle domande degli studenti, deve proporsi come facilitatore nel processo di ricerca.

Queste alcune delle possibili visioni di futuri da cui è necessario partire nell'affrontare le sfide ed i problemi presenti, estremizzati dall'attuale crisi che ha portato alla luce la mancanza di equità dei nostri sistemi di istruzione ed evidenziato la non sostenibilità delle scelte di politica sociale ed economica attuate fino ad oggi nel nostro Paese. Nonostante la capacità di reazione dimostrata dalla comunità scolastica, investita da un improvviso processo di accelerazione del percorso di digitalizzazione, l'emergenza generata dal Covid 19 ha colpito soprattutto gli studenti e le famiglie più deboli, aumentando il divario già esistente, la disuguaglianza sociale ed il rischio che nel prossimo futuro le stesse possibilità non siano offerte a tutti gli studenti. Gli studenti più deboli, per origine sociale e per condizione familiare, sono già rimasti esclusi o ai margini di quanto la scuola ha cercato di fare per affrontare

---

l'emergenza. Concetti come fragilità, sostenibilità, equità, inclusione hanno assunto un colore nuovo nel panorama educativo. La povertà educativa sta aumentando in maniera rilevante e preoccupa la perdita di socializzazione che i bambini specie i più piccoli stanno affrontando. Si pensi agli effetti prodotti dall'apprendimento interrotto, soprattutto per studenti meno privilegiati o con bisogni speciali e per ragazzi provenienti da contesti in cui anche i bisogni di base sono soddisfatti grazie alla scuola; ai tassi di abbandono che statisticamente subiscono un aumento nei periodi di chiusure protratte della scuola (le ragazze hanno 2,5 volte di più di probabilità di abbandonare). Inoltre la forte digitalizzazione ha reso evidenti le criticità delle dotazioni tecnologiche delle famiglie ed ha nel contempo evidenziato la forbice delle disuguaglianze: il divario tra città e aree interne, tra ricchi e poveri, tra connessi e non connessi. Il Governo ha stanziato fondi per cercare di far fronte al gap strutturale. Ciò che è restato ai margini della discussione è la riflessione sui contenuti della didattica a distanza, sulle relazioni che pure dovrebbero essere centrali.

E quindi, acquista un senso centrale, nella scuola del e per i futuri possibili il tema, già suggerito da Morin (2001), della condizione umana, la costruzione di un'etica del genere umano e di un senso dell'insegnare e apprendere che attraverso il dialogo e la cura, porti a un'educazione pertinente che segua una prospettiva di lunga gittata (la centralità di alcune competenze chiave individuate dalla Commissione Europea, come le competenze digitali ed imprenditoriali, ha suscitato prospettive e posizioni diverse tra i panelisti del tavolo). In questo modo, la scuola stessa può diventare palestra di cittadinanza, un luogo in cui si sia chiamati ad imparare a imparare, ad acquisire coscienza della propria capacità di incidere, incitati alla comprensione e alle reciproche interconnessioni.

## PROMUOVERE IL CAMBIAMENTO

In questa prospettiva, l'obiettivo non è trasmettere /apprendere saperi settoriali e nozioni (infiniti e molteplici), ma imparare a usarli per leggere il mondo, decentrando il proprio punto di vista e cogliendo le molteplici interconnessioni. Non è una novità. Da Dewey in poi la riflessione educativa ha invitato la scuola a puntare a costruire quelle le competenze di base che consentano all'individuo di continuare ad apprendere lungo tutto l'arco

---

dell'esistenza (imparare a imparare). Educare alla vita, come sosteneva Morin, per decifrare la complessità della società. Perché ciò accada è necessario superare la resistenza al cambiamento. Quali condizioni e dimensioni sono necessarie perché ciò si realizzi?

- Le strutture formative, capaci di proporre una didattica fortemente interdisciplinare e che ponga al centro del processo educativo lo studente, lo responsabilizzi e ne segua i bioritmi naturali, che renda disponibili spazi adeguati da un punto di vista strutturale ed estetico, e sia capace di reinventarli (spazi aperti, spazi di apprendimento fuori dalla scuola, spazi virtuali ...). L'insegnamento del futuro non potrà essere un insegnamento compartimentale. Le discipline dovranno essere articolate secondo un approccio post curricolare, a partire da una prospettiva interdisciplinare, in cui le discipline siano strumenti fondamentali per comprendere il mondo, non il fine dell'apprendimento.
- il tempo scuola, che non deve coincidere col tempo di lezione. La scuola può e deve diventare anche uno spazio di confronto per gli studenti, un luogo e un tempo dove incontrarsi anche al di fuori della classe e agire/sperimentare i principi fondamentali di una cittadinanza inclusiva e democratica;
- una adeguata formazione degli insegnanti. Perché ci sia un reale cambiamento della scuola bisogna anche promuovere una formazione adeguata del futuro corpo docente a partire dalla formazione universitaria. Sono dunque gli stessi docenti universitari, che formano gli insegnanti di domani, a dover essere formati ad una nuova idea di scuola ed educazione, basata su approcci orientati ad una logica non settoriale ma interdisciplinare. Al contempo è necessario promuovere le pratiche virtuose come il Movimento [Avanguardie Educative](#) promosso da INDIRE, che il cambiamento reale lo sta già sperimentando sul campo.

Un esempio in questo senso può essere individuato nella storia dell'arte che per le sue caratteristiche intrinseche è trasversale e interdisciplinare e che potrebbe introdurre un nuovo concetto di spazio educativo. L'arte riesce a collegare fra loro numerose discipline; può mettere insieme la storia, la matematica, la tecnologia. Richiede però nuovi modi di fruizione e di apprendimento, che coinvolgano la comunità educante, il territorio e portino

---

lo studente fuori dalla scuola, a diretto contatto con essa (acquisire competenze “all’aria aperta”). Lo spazio educa come un educatore.

## IL CLIL - PROPOSTE PER UNA DIDATTICA COOPERATIVA E CENTRATA SULLO STUDENTE

Di particolare interesse risulta la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) che proponendo contenuti in lingua straniera facilita l’attivazione delle dimensioni della trasversalità, interdisciplinarietà (come sottolineato da David Marsh) e una didattica centrata sullo studente. Il CLIL contribuisce a sviluppare le competenze chiave per una cittadinanza globale: pensiero critico, consapevolezza, comunicazione interpersonale, competenze linguistiche, legate alla capacità dell’individuo di essere parte attiva e responsabile, che partecipa al proprio processo educativo, come evidenziato dalle concettualizzazioni proposte da Coyle, Hood e Marsh (2012), ma anche da Langé e Cinganotto (2014), che del CLIL hanno evidenziato la dimensione cooperativa, la collaborazione tra docenti, il team teaching, il processo di co-creazione anche attraverso il coinvolgimento attivo dello studente nella costruzione del percorso educativo: lo studente è al centro, è responsabilizzato.

La metodologia CLIL è per sua natura interdisciplinare, per questo si integra facilmente nella scuola dell’infanzia dove si attua il vero curriculum olistico, senza distinzione di discipline, e nella scuola primaria, dove il docente ha competenze in più discipline. Più complessa risulta, invece, l’introduzione dell’insegnamento CLIL nelle scuole secondarie di primo e secondo grado dove la separazione dei saperi e delle discipline è più rigida e dove spesso la sua attuazione è demandata all’iniziativa del singolo docente. Il CLIL non è finalizzato al solo apprendimento linguistico, ma a sviluppare una più ampia consapevolezza socio-linguistica, che, come auspicato nella Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea (2019) su un approccio globale all’insegnamento e all’apprendimento delle lingue dovrebbe rappresentare un elemento trasversale all’interno dei curricula scolastici, in ogni disciplina; consapevolezza che nel CLIL si sviluppa attraverso l’apprendimento di nuovi schemi mentali, facilitando la condivisione e l’incontro con l’altro (ogni lingua porta con sé la sua storia, la sua cultura, la sua unicità, la sua visione del mondo da condividere). Lo studente non studia una lingua, ma usa la lingua per

---

apprendere un'altra materia disciplinare, usando gli schemi della lingua veicolo di apprendimento abitua a essere flessibili, a contrastare la resistenza al cambiamento che è in ognuno di noi (il noto è più rassicurante) ea leggere il mondo secondo diversi schemi interpretativi, veicolati dalle diverse lingue, favorendo così lo sviluppo di una piena cittadinanza globale.

La metodologia CLIL punta allo sviluppo del pensiero critico, attivando le varie abilità cognitive, dalle LOTs (Lower Order Thinking Skills) alle HOTs (Higher Order Thinking Skills).

Il CLIL promuove anche una didattica democratica: proponendo l'apprendimento di alcune materie in una lingua diversa da quella ufficiale consente di supportare gli studenti che non parlano la lingua ufficiale (ad esempio in alcune aree del territorio indiano in cui gli studenti provenienti da famiglie povere a casa parlano dialetti locali e a scuola studiano nella lingua ufficiale con estrema difficoltà, si immagini anche il potenziale legato all'integrazione dei bambini stranieri nelle nostre scuole).

Inoltre, il CLIL per sua natura incide sulla relazione educativa studente-docente. Lo studente non è più un semplice fruitore di una didattica frontale, ma lui stesso è al centro del processo di apprendimento, co-creatore, assieme al docente di contenuti, conoscenze e competenze. Il docente, per parte sua diventa un facilitatore.

## CONCLUSIONI

È possibile immaginare futuri multipli per l'educazione, caratterizzati da un sistema educativo, inteso in senso ampio come comunità educante, che sia **in grado di concepirsi come responsabile della crescita delle giovani generazioni** e sappia ripensarsi con attenzione alle debolezze, come presidio e tutela dei soggetti più fragili. Un sistema, orientato alla sostenibilità, che sia un insieme integrato di molteplici ambienti di apprendimento (fisici e virtuali, dentro e fuori dalla scuola), che integrino formale ed informale e favoriscano la fluidità fra i diversi livelli educativi (continuità verticale dalla scuola primaria alla scuola secondaria di 2° grado mediante la progressione degli obiettivi relativi alle diverse competenze e lo sviluppo delle strategie per imparare), coinvolgendo una comunità educante ampia, che conti sulla partecipazione attiva di scuole e insegnanti, valorizzandone l'autonomia e le competenze. Un sistema educativo che partendo dai saperi disciplinari rafforzi la dimensione

---

interdisciplinare, promuova didattiche differenziate a seconda degli obiettivi e delle strategie d'apprendimento dello studente, che diviene protagonista (come già teorizzato da Paulo Freire) ed artefice del proprio percorso, chiamato a sperimentare i saperi ed applicare quelli acquisiti, come avviene per l'uso della lingua nella metodologia CLIL, nell'ambito di una comunità che apprende anche oltre i propri confini geografici (ad esempio classi virtuali che connettono tra loro studenti di paesi diversi). In questa prospettiva l'insegnante diventa moderatore e facilitatore. In questa prospettiva già oggi il CLIL rappresenta una proposta didattica d'avanguardia tra le altre.

---

## TAVOLO DI LAVORO – COMPETENZE E MULTIMODALITÀ DELLE RISORSE EDUCATIVE

27 aprile 2021\*

### **Coordinamento:**

Claudia Pennacchiotti (CNR-IRPPS); Elena Gaudio (DGOSV-MI). Inoltre per il CNR-IRPPS hanno partecipato Valentina Tudisca e Adriana Valente

### **Partecipanti:**

Teresa Bencetti (IC Margherita Hack, Roma), Domenico Braccioldi (IIS Leonardo da Vinci in Cassano delle Murge), Alessandra Bruzzi (IC di Cadeo e Pontenure), Roberto Castaldo (ISIS Europa di Pomigliano d'Arco), Letizia Cinganotto (INDIRE), Raffaella de Luca (CISP), Michele Gabbanelli (IIS Savoia-Benincasa di Ancona), Elisabetta Maiuolo (ITE V. De Fazio di Lamezia Terme), Patrizia Malausa (Liceo Caterina Percoto Udine), Alessandro Manni (IIS Pertini di Alatri), Maria Rita Marconi (IP Cavour Marconi Pascal di Perugia), Emanuele Panni (IIS Savoia-Benincasa di Ancona), Carmina Laura Giovanna Pinto (IIS Galileo Galilei di Jesi), Raffaella Tomasini (ISIS Malignani di Udine)

Il 3° tavolo dell'Officina Educazione e Futuri 2021 ha proposto una lettura integrata delle 2 tematiche attraverso gli obiettivi del Goal 4 dell'Agenda 2030 di inclusività e equità dei sistemi educativi. Sistemi che, immersi in una realtà sempre più complessa, incerta e interconnessa, sono chiamati ad accompagnare gli studenti nel processo di esplorazione e decodifica: attraversare l'incertezza senza cedere alla semplificazione o avere la pretesa di insegnare tutto, ma proponendo strategie di gestione della complessità che pongano al centro l'esercizio del pensiero. Perché semplificare produce frammentazione della conoscenza e non restituisce la dimensione di complessità.

---

\* Il tavolo è realizzato nell'ambito del progetto europeo Erasmus plus INCLUDE

---

L'obiettivo è dunque dotare gli studenti della capacità di 'orchestrare' le risorse possedute inquadrandole nei diversi contesti di applicazione. In una parola, la costruzione delle competenze necessarie alla vita.

In questa trasformazione quale è la relazione possibile e auspicabile tra conoscenze, saperi disciplinari e competenze?

Nonostante da più parti si ceda a visioni dicotomiche e semplificatrici, tra queste due dimensioni esiste una relazione sinergica, complessa. La costruzione del sé in termini di complessità è tanto più completa quanto più si basa su conoscenze organiche approfondite.

Per questo la scuola ha bisogno di essere libera, "selvaggia", di superare non le discipline ma le barriere fra di esse. I docenti devono svincolarsi dal peso di programmi che non sono più chiamati a seguire.

Il tema delle relazioni rappresenta una chiave di volta. Anzitutto la relazione tra docenti, che poi è relazione tra discipline: attraverso la co-progettazione interdisciplinare la complessità acquista un senso; attraverso il networking si condividono esperienze. Di qui l'urgenza di un coordinamento strategico a livello centrale, non ancora percepito dal corpo docente, che tracci la direzione del cambiamento.

Poi, la relazione fra studenti a cui la scuola insegna a lavorare insieme in uno spazio aperto restituendogli centralità nel processo educativo e nella programmazione didattica. A partire dall'ascolto il docente è chiamato a suscitare la curiosità (domande autentiche), il piacere per la conoscenza e l'apprendimento profondo fatto di saperi significativi; a proporre strategie per governare la complessità, mappe per orientarsi e un sistema valoriale.

Una simile visione di scuola non richiede un rifiuto radicale della didattica tradizionale, disciplinare, al contrario una sua integrazione con altre forme di didattica. Richiede un approccio multidimensionale e multimodale al processo educativo che, superata l'ansia da programma, parta da una attenta considerazione delle specificità degli studenti, come singoli e come gruppo; in cui il libro di testo lineare diventi uno degli strumenti a disposizione, la LIM una "finestra" sul mondo; in cui il docente guidi i ragazzi in una esplorazione "critica" della rete e insieme costruiscano i loro libri di testo.

Questo processo di rivoluzione è in corso, lo dimostrano le Officine e movimenti come le Avanguardie educative, dove si sperimentano nuovi modi di fare scuola attraverso pratiche come il Project based learning; il Debate, l'apprendimento per significato, il Making Learning and Thinking Visible,

---

l'integrazione di libri di testo e risorse educative aperte, i PCTO come luoghi di apprendimento significativo in contesti reali, i programmi di educazione alla cittadinanza globale, STEAM e CLIL per una didattica transdisciplinare.

Rimane una domanda a cui i docenti chiedono una risposta che sappia restituire loro una visione strategica: dove sta andando la scuola?

---

## ARTE, SCIENZA E CITTADINANZA SCIENTIFICA

---

## TAVOLO DI LAVORO – FUTURI DI CITTADINANZA SCIENTIFICA E GLOBAL SCIENCE OPERA

13 maggio 2020\*

**Coordinamento:** Valentina Tudisca (CNR–IRPPS). Per il CNR IRPPS hanno inoltre partecipato Adriana Valente e Claudia Pennacchiotti

### **Partecipanti:**

Paola Boggetto, Silvia Caravita, Rosanna Colombrita, Elisabetta Falchetti, Pietro Greco, Alba L’Astorina, Nicoletta Lanciano, Maria Monina, Leonardo Soffientini, Elisabetta Tola, Alessia Vaglivello

### INTRODUZIONE

Le riflessioni di seguito riportate sono frutto del lavoro del tavolo virtuale “Futuri di cittadinanza scientifica e Global Science Opera”, che si è svolto il 13 maggio 2020 nell’ambito dell’iniziativa “[Officina 2020: Educazione e Futuri](#)”, organizzata dall’Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del Consiglio Nazionale delle Ricerche, “[Studi sociali su scienza, educazione, comunicazione](#)”, in collaborazione con il Ministero dell’Istruzione e il progetto “[Futures of Education](#)” dell’UNESCO. Il tavolo si proponeva di attivare una riflessione sui futuri concentrandosi sul tema della cittadinanza scientifica, sul ruolo dell’educazione scientifica e della sinergia tra arte e scienza nella didattica, prendendo spunto dall’iniziativa della “Global Science Opera”, che prevede la collaborazione di scuole di diversi paesi per la co-creazione di un’opera musicale su temi scientifici, attualmente al centro del progetto Erasmus+ “[Leverage students participation and engagement in science through art practices](#)” - [GSO4SCHOOL](#).

### VISIONI DI CITTADINANZA SCIENTIFICA

---

\* Il tavolo è realizzato nell’ambito del progetto Erasmus plus GSO4SCHOOL

---

Sinteticamente, la cittadinanza scientifica può essere definita come un “esercizio informato dei diritti di cittadinanza”, in un contesto - la “società della conoscenza”<sup>1</sup> - in cui la conoscenza è il primo motore - della dinamica sociale, economica e culturale -, lo sviluppo tecnologico è sempre più rapido, e sempre più spesso siamo chiamati a prendere parte a processi decisionali che includono forti componenti tecno-scientifiche. Nasce quindi una domanda di diritti di cittadinanza scientifica quale presupposto per la realizzazione di una democrazia sostanziale. L’esperienza del COVID-19, che ci ha portato ad accettare passivamente decisioni prese da un comitato tecnico-scientifico senza avere la possibilità non solo di partecipare, ma anche di essere informati e poter comprendere a pieno i dati su cui quelle decisioni si basavano, ha mostrato quanto siamo lontani dall’esercizio partecipato di una cittadinanza scientifica. Ci troviamo in un contesto di scienza “post-normale” (Funtowicz S., Ravetz J.R., 1997) in cui le decisioni da prendere sono urgenti, le poste in gioco sono molto elevate e la scienza è incerta – che evidenzia la necessità di predisporre in tempi brevi gli strumenti utili per la realizzazione di una cittadinanza scientifica.

La cittadinanza scientifica include una dimensione politica, ma anche una dimensione culturale, sociale, economica, etica. Ci troviamo di fronte a sfide globali complesse che richiedono una conoscenza che sia in grado di rendere conto della complessità del reale e che venga considerata come un diritto e un bene comune, come presupposto basilare per garantire inclusione ed equità. La conoscenza è l’unico bene che, più si usa e si condivide, e più aumenta: può dunque solo potenziarla il fatto che sia a beneficio di tutta l’umanità, come già auspicato da Francis Bacon<sup>2</sup>. In linea con gli obiettivi dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite – che al momento sembra essere l’unico progetto di futuro condiviso e che ha il pregio di includere, oltre alle questioni ambientali, anche questioni sociali, con riferimenti alla parità di diritti, alla tolleranza, alla pace - la cittadinanza scientifica dovrebbe includere e basarsi su alcuni valori, come pace,

---

<sup>1</sup> Occorre precisare che, se il XX secolo è stato definito “era della conoscenza” o “era dell’informazione”, il XXI secolo è visto e auspicato come “*imagination age*”, un’era in cui immaginazione e creatività sono le competenze maggiormente richieste.

<sup>2</sup> Per riflessioni di Francis Bacon su questo tema rimandiamo a “Pensieri e conclusioni sull’interpretazione della natura o sulla scienza operativa”, in “Scritti filosofici”, edizioni Utet 2009, pp. 388-389.

---

cooperazione, democrazia, dialogo e inclusione sociale, giustizia ed equità, come d'altra parte già evidenziato nel Documento per la Scienza del XXI secolo oltre dieci anni fa (UNESCO, 2020a). Il problema è la concretizzazione di questi obiettivi. I finanziamenti pubblici alla ricerca sembrano ovunque in via di diminuzione e ciò va a incidere ulteriormente su situazioni di disuguaglianza già molto pesanti, sia tra paesi che tra classi sociali, nell'accesso alla conoscenza e ai benefici che ne derivano, incluse le applicazioni della ricerca scientifica. Permane, per esempio, un forte gap digitale, non solo tra individui ma anche tra scuole, come evidenziato dall'esperienza della didattica a distanza dovuta al COVID-19. Quest'ultimo aspetto, insieme alla mancanza di educazione all'informazione, rende difficile lo sviluppo di una cittadinanza digitale<sup>3</sup> quale dimensione essenziale per lo sviluppo di una piena cittadinanza scientifica. Tali disuguaglianze, insieme a una narrazione di scienza – sia nella scuola che nei mass media – in cui è assente l'elemento dell'incertezza caratteristico del contemporaneo contesto di scienza post-normale, contribuiscono ad alimentare atteggiamenti di sospetto e diffidenza verso la scienza, complottismi e conflitti.

Storicamente i diritti – quelli civili nel '700, politici nell'800, sociali nel '900 – non sono mai stati elargiti dall'alto, ma sono sempre stati frutto di conquista. Lo stesso vale per i diritti di cittadinanza scientifica. Come conquistarli?

Ci vuole partecipazione, “fare pratica” di cittadinanza scientifica, il che richiede sforzo, fatica. Non basta conoscere: conoscere è il presupposto per agire con consapevolezza, come già era stato evidenziato nella convenzione di Aarhus sulla comunicazione sull'ambiente (UN Economic Commission for Europe, 1998).

“Partecipare”, in un'accezione più contemporanea che guarda al futuro, significa non solo poter accedere ai contenuti scientifici e alla conoscenza per vivere una cittadinanza attiva e informata, ma contribuire a costruirli, “co-crearli”, condividendo anche le responsabilità che comporta l'impresa scientifica e valorizzando anche altri tipi di sapere oltre a quelli accademici. Esistono già numerose esperienze di apertura dei processi scientifici ad attori sociali che non fanno parte dell'accademia, in cui si formano “comunità allargate di pari”, dai progetti di citizen science alle esperienze di do-it-yourself

---

<sup>3</sup> Sul tema della “vita digitale” suggeriamo la lettura di [“The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era”](#) di Luciano Floridi, Springer Nature 2015.

---

scienze come per esempio quelle dei makers. Una scienza più “partecipata”, inclusiva di più punti di vista, potrebbe anche contribuire a rendere più aderente alla realtà la “narrazione” della scienza, con l’introduzione di elementi come per esempio l’incertezza e la transitorietà del sapere. In questo senso, da fattore di inquietudine, negativo – come nel caso dell’esperienza del COVID-19 – l’incertezza potrebbe trasformarsi in un elemento di inclusione, che riflette l’apertura dell’impresa scientifica a diversi punti di vista e contributi, in termini di saperi ed esperienze.

Pensando poi al luogo in cui si può sviluppare la cittadinanza scientifica, la scuola gioca un ruolo essenziale, ancor più che i mass media. La scuola potrebbe essere la palestra in cui allenare la cittadinanza scientifica, in cui esercitarsi a conquistarla.

## VERSO UNA NUOVA CONCEZIONE DI SCUOLA COME “PALESTRA DI CITTADINANZA SCIENTIFICA”

Affinché la scuola diventi “palestra di cittadinanza scientifica”, va ripensata profondamente, contestualizzandola all’interno di una realtà complessa, globale e interconnessa. Sono decenni che si ragiona su cambiamenti da introdurre nella scuola, numerosi sono i documenti europei molto avanzati a riguardo, ma poco è stato realizzato, almeno in Italia; adesso l’esigenza di cambiamento è urgente.

Le critiche che si possono muovere alla scuola attuale, con riferimento soprattutto al contesto italiano, sono molte. Nonostante ci siano diffuse esperienze di qualità, è un luogo dove si trasferiscono conoscenze in modo frontale valorizzando il nozionismo, che propone un insegnamento astratto e spesso poco coinvolgente per gli studenti in quanto distante dalla vita reale. È un’istituzione resistente alle innovazioni, normativa, poco riflessiva, poco flessibile, poco tecnologica e digitale, in cui, anzi, la tecnologia viene spesso vista ideologicamente in modo ostile come qualcosa di interesse esclusivo delle nuove generazioni, con grandi divari nell’uso dell’informatica e nella digitalizzazione tra le diverse scuole, nonostante ormai siano trent’anni che la dimensione della rete è integrata nelle nostre vite. Individualismo e competizione vengono spesso incentivati, mentre si cura poco la formazione della personalità. Questo tipo di scuola, inoltre, difficilmente assolve alla sua funzione di ascensore sociale.

---

Per diventare palestra di cittadinanza scientifica, la scuola dovrebbe essere caratterizzata da una didattica partecipativa e personalizzata, considerare e incoraggiare i desideri e le inclinazioni degli studenti, favorire la formazione della personalità e la realizzazione delle persone, in modo inclusivo (aspetti già presenti nella visione di scuola europea, ma che sembrano di difficile applicazione nella scuola italiana); gli insegnanti non dovrebbero trasferire conoscenze, ma avere un ruolo di “allenatori” e facilitatori nello sviluppo di conoscenza, e ascoltare, riconoscere e valorizzare nuove competenze portate dagli studenti (come spesso è accaduto rispetto all’uso delle tecnologie digitali durante l’emergenza COVID-19, che in questo senso ha dato una scossa positiva); affettività ed empatia dovrebbero essere alla base del processo di apprendimento e insegnamento (come suggerito anche nelle pratiche Socio Emotional Learning). Tale scuola dovrebbe essere concepita come un “laboratorio di ricerca” in cui vengano stimolate partecipazione e co-creazione, creatività e immaginazione, per contrastare l’omologazione; dovrebbe basarsi su un approccio interdisciplinare e transdisciplinare (Morin, 2000), in modo da aiutare i futuri cittadini a orientarsi nella complessità del reale, a cogliere le interconnessioni tra i fenomeni, tra esseri umani, natura, la Terra, l’universo. In questo senso, andrebbe rivista e ripensata la formazione degli insegnanti, attualmente affidata all’accademia, che è rigidamente divisa in discipline, basata su lezioni frontali e conservativa.

In particolare, si dovrebbero introdurre e valorizzare: un’educazione alla sostenibilità - ambientale, sociale, individuale -; un’educazione all’affettività e allo stare insieme agli altri, all’empatia - anche tenendo presenti gli studi biologici sugli altri animali sociali condotti su questi temi, per esempio sull’altruismo nei primati (pensiamo alle ricerche di Frans De Waal e Jane Goodall), e le esperienze di culture diverse da quella occidentale (per esempio il Sud America) - e un’educazione all’ascolto come esperienza inclusiva; un’educazione al corpo, alla corporeità, stimolando anche le capacità manuali nell’apprendere elementi di base dei concetti che non possono essere definiti e appresi solo teoricamente; un’educazione alle nuove tecnologie. Un’educazione all’inclusività – compreso il tema del genere – e al dialogo interculturale dovrebbero essere temi trasversali integrati con continuità nella didattica, piuttosto che trattati in laboratori dedicati.

Tra le competenze che la scuola dovrebbe stimolare e allenare (alcune delle quali già suggerite dal Consiglio dell’Unione Europea nella raccomandazione

---

del 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente), si evidenziano le competenze digitali e la capacità di orientarsi nella molteplicità di fonti informative, il multilinguismo – con attenzione anche alle lingue portate dalle comunità immigrate, in modo da rispecchiare la nostra società – , il pensiero critico, la capacità di “discernimento” (intesa come capacità di scegliere e decidere), l'intelligenza sociale, la resilienza, la capacità di immaginare scenari futuri e la capacità di esercitare la cittadinanza – intesa come capacità di lotta e di resistenza che si deve poter praticare fin da piccoli –, infine la consapevolezza che conoscenza e partecipazione richiedono sforzo e fatica.

Questa scuola dovrebbe essere aperta alla sperimentazione, al ripensamento costante, a nuove esperienze, e in generale allo scambio continuo con l'esterno e con la società (potremmo dire una scuola “per e con la società”, richiamando l'espressione riferita alla scienza nel titolo di una delle attività del programma europeo di finanziamento alla ricerca Horizon2020): la formazione dovrebbe essere affidata non solo agli insegnanti, ma anche ad altri attori sociali, inclusi docenti stranieri e portatori di culture diverse, e la formazione degli educatori dovrebbe essere continua; oltre alle mura scolastiche, anche spazi culturali, naturali, virtuali esterni alla scuola dovrebbero essere vissuti come spazi educativi, per una scuola più aperta al mondo; e le stesse strutture scolastiche dovrebbero essere esteticamente “belle”, o almeno significative. L'apprendimento non dovrebbe mai avvenire in classe come evento isolato, ma attraverso un processo dinamico in cui gli studenti “si muovono nello spazio e nel tempo” (Gray e Colucci-Gray, 2019). Inoltre, dovrebbe garantire una continuità e coerenza didattica tra i diversi livelli scolastici.

Infine, questa scuola dovrebbe essere considerata non solo un diritto universale (che non è tuttora scontato neanche nei paesi occidentali dotati di stato sociale), ma un bene comune essa stessa.

## PROSPETTIVE SULL'EDUCAZIONE SCIENTIFICA

L'educazione scientifica costituisce uno dei presupposti essenziali per lo sviluppo di una cittadinanza scientifica.

Anche in questo caso, accanto alle critiche alla scuola attuale, si possono evidenziare alcuni elementi critici propri della didattica della scienza, che

---

spesso risulta antiquata, non motivante e coinvolgente. Le materie scientifiche vengono di solito presentate come un quadro normativo astratto, l'impresa scientifica in modo semplificato come un percorso lineare ideale da ipotesi a tesi, senza evidenziare l'elemento della creatività, dei ripensamenti e dell'evoluzione del pensiero scientifico. L'insegnamento rimane spesso nozionistico e teorico, privo della parte pratica esperienziale e "corporea" di sperimentazione e carente di una "narrazione" appropriata, in grado di problematizzare. L'inadeguatezza della didattica della scienza nella scuola italiana, che sembra riflettersi anche negli scarsi risultati degli studenti italiani nei test come per esempio nelle prove PISA (INVALSI, 2018), è un ostacolo alla realizzazione di una cittadinanza scientifica, rischia di rendere le persone manipolabili e lasciare spazio alle semplificazioni e alla caccia al nemico facile nel dibattito pubblico.

Una didattica della scienza che favorisca la costruzione di una cittadinanza scientifica dovrebbe lavorare sulla formazione di una cultura e una sensibilità scientifica che vada al di là delle differenze tra le varie materie scientifiche: portare gli studenti ad apprendere e sperimentare il pensiero scientifico, i modelli delle scienze e le pratiche di lavoro che caratterizzano il "fare scienza", inducendoli a porsi domande che abbiano senso e dedicando del tempo alla costruzione di risposte, con un approccio maieutico, partecipato e di educazione alla complessità; dare spazio alla sperimentazione, valorizzando sia gli esperimenti mentali che l'esperienza percettivo-sensoriale della realtà materiale e accostando lo studio alle emozioni e al vissuto del corpo (per esempio con esperienze di astronomia sul campo o di percezione delle forze attraverso i movimenti del proprio corpo); evidenziare i collegamenti tra concetti scientifici e vita quotidiana; dare spazio alla storia della scienza, presentando la scienza come un'impresa umana collettiva legata a un contesto storico che include le dimensioni dell'incertezza, del dubbio, dell'errore; chiarire come è organizzata la produzione, la distribuzione, l'accesso alla conoscenza scientifica nel mondo contemporaneo, evidenziando le implicazioni politiche, etiche, sociali, giuridiche, economiche della ricerca (anche per scongiurare complottismi) e la sua dimensione globale; valorizzare la conoscenza della natura biologica umana e il tema della salute, inteso come tema multidisciplinare e transdisciplinare che includa il benessere fisico, psichico, sociale e un rapporto positivo con l'ambiente e *life skills* necessarie all'adattamento, in linea con la concezione dell'Organizzazione Mondiale della

---

Sanità ([Costituzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità](#), 1946) e con le ulteriori prospettive aggiunte nel dibattito internazionale (Huber et al., 2011); educare all'informazione scientifica sui mass media, affrontando temi come il funzionamento del giornalismo e la libertà di stampa, fake news, privacy e trattamento dati in rete, in modo da rendere più consapevoli gli studenti nell'uso del web; aprirsi ad altre culture – passate e presenti - che seguono diverse razionalità e modi di concepire l'essere umano e il suo rapporto con la natura; evidenziare i legami tra la scienza e valori quali altruismo, collaborazione, pace, anche promuovendo lo spirito di collaborazione – essenziale per qualsiasi impresa scientifica - tra gli studenti, piuttosto che la competizione; fornire strumenti per ragionare sul futuro e la sostenibilità.

## VERSO UNA DIDATTICA CHE UNISCA ARTE E SCIENZA

Come già evidenziato, promuovere un approccio interdisciplinare e transdisciplinare è necessario per favorire lo sviluppo di un pensiero in grado di misurarsi con la complessità (Morin, 2000), che richiede capacità sia logiche che intuitive, per prepararci a sfide globali – come il riscaldamento globale e le pandemie - che per loro natura travalicano i confini tra le discipline.

In particolare, considerati i punti critici rilevati nella scuola e nell'educazione scientifica attuali, interconnettere e integrare arte e scienza potrebbe avere effetti positivi per favorire lo sviluppo delle diverse concezioni sia di scuola che di didattica della scienza descritte nei paragrafi precedenti.

Storicamente arte e scienza si sono sempre influenzate reciprocamente e nei secoli passati molti artisti sono stati anche scienziati. Se si va oltre gli stereotipi, arte e scienza hanno diversi elementi essenziali in comune: si basano su processi di ricerca, pur con metodi diversi; richiedono intuizione<sup>4</sup> e creatività; indagano le proprietà e le qualità delle cose e le regole che sottendono alla realtà, sviluppando una conoscenza tacita che è a fondo della conoscenza del mondo, superando il senso comune e favorendo l'acquisizione di consapevolezza; accrescono le capacità di astrarre e di guardare secondo le categorie mentali di forma e struttura; forniscono rappresentazioni del mondo e influiscono fortemente sul nostro immaginario; affrontano il mistero.

---

<sup>4</sup> Tra le riflessioni su questo tema segnaliamo “La psicologia dell'invenzione in campo matematico” di Jacques Hadamard (1993), Raffaello Cortina Editore, Milano.

---

Far dialogare arte e scienza nella didattica potrebbe avere molti e diversi risvolti positivi, come già mostrato dalle numerose esperienze – purtroppo quasi sempre sporadiche - attuate in quest’ambito (Sandu, Tudisca, Valente, 2021), anche al di fuori del contesto nazionale (per esempio l’iniziativa della Global Science Opera, da cui ha preso spunto l’idea di questo tavolo), che hanno portato alle prime riflessioni a livello internazionale su un approccio STEAM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arti, Matematica). Potrebbe aiutare a ritrovare e ripensare l’elemento della “narrazione” e dei “modelli narrativi” – come struttura che connette, alla maniera di Bateson (1999) – nell’epistemologia e nella didattica della scienza (Bruner 2019), strategia troppo trascurata (anche tramite metodologie come il *digital storytelling*); a valorizzare l’esperienza percettivo-sensoriale e il piacere di creare e manipolare (anche con la produzione, da parte degli studenti, di oggetti “scientifici” che abbiano anche un valore estetico), anche come modo per costruire un’identità ecologica, un senso di sé come parte di un ecosistema (Clayton S., Opatow S., 2003); a esplorare le emozioni e favorire l’empatia (anche collegandola a un discorso su valori che dovrebbero rientrare nella cittadinanza scientifica); a promuovere la collaborazione/co-creazione; a stimolare curiosità, immaginazione, fantasia, creatività; a favorire “la comprensione”, lo sviluppo del pensiero critico, del pensiero complesso e sistemico (che sono anche obiettivi dell’educazione alla sostenibilità); a costruire un’educazione all’informazione che includa non solo la lettura di dati e testi, ma anche la lettura visuale – e la creazione - di immagini e video, di segni grafici, per orientarsi nell’ambiente multimediale della rete; ad affrontare la complessità, come già suggeriva Calvino rispetto all’unione di scienza, letteratura e filosofia (Calvino, 1967), descrivendo la realtà/il mondo come labirinto (anche favorendo il confronto tra diverse visioni del mondo); ad aprirsi a spazi educativi fuori dalla scuola, valorizzando un legame affettivo con il territorio e il patrimonio culturale (come auspicato dall’UNESCO già nella Convenzione per la Protezione del Patrimonio Mondiale culturale e naturale del 1972 – con riferimento in particolare all’articolo 4 – e anche dall’Unione Europea con il programma di educazione al patrimonio – [UNESCO WORLD HERITAGE EDUCATION PROGRAM](#) –), materiale e immateriale; a coinvolgere studenti e insegnanti in una riprogettazione degli ambienti scolastici in modo da rispecchiare l’immaginario presente e futuro di chi li vive; a valorizzare la dimensione anche estetica della scienza.

---

Sentire e apprezzare la bellezza è, in fondo, un modo di amare la realtà, oltre che la scienza e la natura (come sottolineava il fisico Paul Dirac nel testo “La bellezza come metodo” – 2018-). Riconoscere la bellezza nella scienza – in una teoria, in una dimostrazione matematica, una formula – e considerare anche questo aspetto nell’educazione può quindi essere un modo per percepire la scienza anche in modo affettivo ed emotivo, come una scienza “incarnata”, che ci ispiri un senso di appartenenza. E questo sarebbe un passo importante verso per stimolare l’esercizio della cittadinanza scientifica/il passaggio dalla conoscenza all’azione<sup>5</sup>.

### SUGGERIMENTI PER UNA GLOBAL SCIENCE OPERA

Più nel concreto, l’attuazione di alcuni tra gli spunti emersi sembra essenziale per la realizzazione di una Global Science Opera. In particolare: il potenziamento della digitalizzazione e della dotazione tecnologica delle scuole, con possibilità di usare tablet e computer connessi, ma anche mixer, impianti di registrazione audio e video, programmi di grafica e comunicazione; l’allestimento nella scuola di spazi polifunzionali, anche adatti ad accogliere spettatori; l’integrazione degli spazi fisici della scuola con spazi digitali attraverso piattaforme per la didattica a distanza (per esempio, Moodle o Classroom); l’utilizzo di spazi pubblici come spazi educativi, con l’opportunità di esperienze nei luoghi della cultura e della vita di comunità (anche con visite ad atelier); il coinvolgimento di attori sociali nella vita scolastica, come ex-allievi ed ex-docenti, artisti, ricercatori, associazioni e istituzioni, pubbliche e private, dai ministeri agli enti locali, a centri di ricerca e aziende; l’introduzione nei curricoli scolastici di pratiche espressive-creative – teatro, danza, musica, poesia, arti visive – con l’ampliamento dei linguaggi e le forme di comunicazione scolastica e la promozione di forme di narrazione; più frequenti presenze dei docenti, sia per favorire collaborazione e scambi interdisciplinari che per poter lavorare in gruppi piccoli, lasciando comunque autonomia degli studenti nello sperimentare la propria creatività.

---

<sup>5</sup> Ulteriori suggerimenti di approfondimento sul tema della bellezza nella scienza emersi dal tavolo sono la “Lettera sui ciechi per quelli che ci vedono” di Denis Diderot (1749), in “Neuroscienze della bellezza” di Jean-Pierre Changeux (2018), p. 112, Carocci Editore, Roma; “La scienza universale” di Fritjof Capra (2009), BUR Saggi; il film-documentario “Il senso della bellezza” (2017), di Valerio Jalongò.

---

Tali suggerimenti confluiranno negli *intellectual output* del progetto Erasmus+ [GSO4SCHOOL](#), a formare delle linee guida per la realizzazione di una Global Science Opera.

---

# STEREOTIPI NELLE RISORSE EDUCATIVE

---

## TAVOLO DI LAVORO – DISEGUAGLIANZE E STEREOTIPI NEI LIBRI DI TESTO E NELLE RISORSE EDUCATIVE

28 aprile 2021\*

### **Coordinamento:**

Adriana Valente, Valentina Tudisca (CNR-IRPPS). Per il CNR-IRPPS ha inoltre partecipato Claudia Pennacchiotti

### **Partecipanti:**

Irene Biemmi (Unifirenze), Angela Biscaldi (Università degli studi di Milano), Giovanna Cipollari (EAS), Silvia Caravita (CNR-IRPPS), Marika De Acetis (Zanichelli), Daniela Donisi (ITIS G. Armellini di Roma), Antonella Festa (Liceo Vittorio Emanuele di Lanciano), Giordana Francia (CISP), Alessandro Fusacchia (Camera dei Deputati), Adelaide Gallina (Università di Torino), Maura Gancitano (Tlon), Gianluca Gatta (Archivio Memorie Migranti), Marina Imperato (MI-DGOSVI), Paolo Landri (CNR-IRPPS), Paolo Monella (Università Sapienza di Roma), Monica Smoljko (Scuola primaria Crispi di Roma)

Si è fatto il punto sui progetti di ricerca nazionali e internazionali, sulle pratiche educative ed editoriali, sulle linee guida ministeriali e sull'attuale proposta di legge sulla Promozione della Diversità e il Contrasto agli stereotipi nei Libri di Testo, che prevede la produzione di linee guida sulla diversità e l'inclusione, la formazione degli attori coinvolti nel processo formativo, case editrici incluse, l'istituzione di un Osservatorio Nazionale. Sono state richiamate le raccomandazioni UNESCO su inclusività nei libri di testo e risorse didattiche aperte (nota per il traduttore: Open Educational

---

\* Il tavolo è realizzato nell'ambito del progetto europeo Erasmus plus OLA

---

Resources). Sono state riportate esperienze che hanno arricchito la riflessione. Ecco i principali punti emersi.

Il libro di testo è dotato di autorevolezza, ma questo può indurne un utilizzo acritico. Va sempre tenuto presente che è anche un prodotto dell'industria culturale, riflesso delle relazioni di potere e delle sue asimmetrie, con doppia funzione: incidere sullo sviluppo individuale e garantire la riproduzione culturale della società.

I libri di testo veicolano tuttora stereotipi che generano discriminazione, anche attraverso mancate rappresentazioni, relativi soprattutto a: etnocentrismo, allocronismo, genere, “corpo giusto”, modello unico di famiglia, rappresentazione delle migrazioni, spesso affrontate con un approccio utilitaristico di stampo settecentesco (occidentale), e di LGBT+. Lo stereotipo spesso sembra riproporre una cultura anacronistica, ma probabilmente il simbolico cui si ricollega è ancora un valore condiviso. Il ritardo nella trasposizione didattica, cioè il lasso di tempo tra l'innovazione (scientifica, sociale, filosofica) e la sua apparizione nei libri di testo, non è fisso né neutro, ma strettamente funzionale ai valori radicati nel tessuto sociale.

Oltre a prendere le distanze dai singoli stereotipi tramite sguardo critico su immagini e testi, va riconosciuta e abbandonata una modalità stereotipata di pensare: è necessario abituarsi, e abituare i/le discenti, al confronto con la complessità, a farsi domande; abbandonare le semplificazioni, la paura di affrontare l'errore, la sfiducia nelle capacità dei/delle discenti; adottare un approccio sistemico, sfidare canoni e saperi codificati. Abbandonare le narrazioni evolutive che spingono a pensare che esistano popoli più o meno evoluti, da sostituire con un approccio comparativo, valorizzando anche l'elemento dell'interdipendenza e della corresponsabilità.

Le risorse educative aperte possono contribuire ad acquisire consapevolezza sugli stereotipi attraverso un processo di co-costruzione di conoscenze con diversi attori sociali. Le risorse digitali gratuite ma proprietarie, al contrario, rischiano di ridurre la questione degli stereotipi a questioni di policy aziendale, oltre a non offrire garanzie di tutela dei dati.

Accanto alla didattica “tradizionale”, andrebbero inoltre promosse esperienze laboratoriali centrate su modalità espressive legate al corpo.

L'accento sulla valutazione della prestazione limita le possibilità di accesso alla complessità. È necessario, anche in un'ottica transdisciplinare, trovare modalità con cui ogni discente possa sviluppare la propria personalità.

---

Fondamentale che tutti gli attori sociali facciano la propria parte, famiglie incluse. Tra le case editrici, Zanichelli si è dotata di un codice di autoregolamentazione sugli stereotipi.

Non è utile ricercare la causa ultima della presenza di stereotipi nei libri di testo: gli autori che li scrivono, le case editrici che li pubblicano, i/le docenti che li scelgono. Occorre riconoscere la presenza degli stereotipi dentro noi stessi/e.

È necessario rivalutare la relazione, l'interdipendenza. La metafora della disuguaglianza triangolare ci spinge a riflettere: i lati troppo corti non possono creare un'area di incontro.

---

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bateson. G., (1999). "Mente e Natura", Adelphi Edizioni.
- Brown, J. (2002). *The World Café: A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter*. Williston, VT: Pegasus Communications.
- Bruner J. (2019). "La Fabbrica delle storie", Editori Laterza.
- Calvino I., (1967). *Philosophy and Literature*, The Times Literary Supplement, 871-872.
- Caravita S., Pennacchiotti C., (2020). Sintesi dei tavoli partecipati realizzati nel corso dell'Officina 2020 "Educazione e Futuri", Naturalmente Scienza, ottobre 2020
- Clayton S., Opatow S. (2003). *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature*, MIT Press.
- Coyle. D., Hood. P., Marsh. D., (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Council of Europe (2016). *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union 2018/C 189/0), 1-13.
- Dirac P. (2018). *La bellezza come metodo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- European Commission (2018). *Responsible Research and Innovation*. <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>. Accessed 13 Jul 2018.
- European Commission (2019). *Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. ST/9015/2019/INIT.
- European Commission (2021). *Report on the co-design phase ANNEX to the Communication from the European Commission to the European parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions- New European Bauhaus: Beautiful, Sustainable, Together - COM(2021) 573 final*.
- Fox Keller E., (1996). *Vita, Scienza & Cyberscienza*, Garzanti, Milano.
- Foucault, M., & Tarchetti, A. (1976). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Einaudi.
- Funtowicz S., Ravetz J.R. (1994). *Uncertainty, complexity and post-normal science*, *Environmental Toxicology and Chemistry: An International Journal*, 13(12), 1881-1885.
- Funtowicz S., Ravetz J.R. (1997). *Environmental problems, post-normal science, and extended peer communities*, *Études et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement*, INRA Editions, pp.169-175.

- 
- Giancola, O., & Piromalli, L. (2020). Apprendimenti a distanza a più velocità, impatto del COVID-19 sul sistema educativo italiano Società Editrice Il Mulino.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Gray, D. S., Colucci-Gray, L. (2019). Laying down a path in walking: student teachers' emerging ecological identities", *Environmental Education Research*, 25(3), 341-364.
- Huber, M. et al. (2011). "How should we define health?", *British Medical Journal*, 343, d4163.
- Illich I. (1993). *Nella vigna del testo. Per una etologia della lettura*, Raffaello Cortina, Milano, 1994. Ed. or. In *the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's Didascalicon*, The University of Chicago Press, Chicago, 1993.
- INVALSI (2018). *Indagine OCSE PISA 2018: Sintesi dei risultati italiani*.
- Jasanoff, S. (2011). *The Politics of Public Reason*. In P. Baert, F. D. Rubio (Eds.). *The politics of knowledge. The politics of knowledge*. London: Routledge.
- Langè, G., Cinganotto, L., (2014). *E-CLIL per un'adidattica innovativa*, I Quaderni della Ricerca, n.18, Loescher.
- Mayer, M. e Valente, A. (2009). *Esprimersi per partecipare: conoscenza tacita, apprendimento e Metaplan*; in Valente, A. (a cura di) (2009). *Immagini di scienza e pratiche di partecipazione*. Roma: Biblink.
- Mayer, M. (2013). *Un Café per parlare di valutazione nei musei*. *Museologia scientifica memorie*, 10, 159-161.
- Morin E. (1993). *Introduction à la pensee complexe*, Sperling & Kupfer.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* di Edgar Morin, Raffaello Cortina Editore.
- OECD 2021, Schleicher A., (2021). *The impact of Covid 19 on education*, OECD pub.
- Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015.
- Pennacchiotti C., Tudisca V., Valente A., (2020). *OFFICINA Curriculum e Competenze - Giornata di studi su innovazioni curriculari e sviluppo di competenze* Roma: CNR-IRPPS e-Publishing.
- Pennacchiotti C., Tudisca V., Valente A., Smyrniou Z., (2021). *Building key competences in Alternating Training for knowledgeable and reflexive citizens*, in *Co-create Competence development and educational research through the lens of knowledge co-creation*, e-Publishing IRPPS, 2021. Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in the curriculum and learning 2*. Geneva: UNESCO-IBE.

- 
- Stilgoe, J., Owen, R., e Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research policy*, 42(9), 1568-1580.
- Tudisca V., Pennacchiotti C., Valente A. (2021a). Reshaping education curricula through the lens of knowledge co-creation, in Tudisca V., Pennacchiotti C., Valente A. (Eds), *Co-create. Competence development and educational research through the lens of knowledge co-creation*, e-Publish IRPPS, 2021.
- Tudisca V., Pennacchiotti C., Valente A. (2021 b). Soft skills promoted by participatory processes: a case study in Italian high schools, in Tudisca V., Pennacchiotti C., Valente A. (Eds), *Co-create Competence development and educational research through the lens of knowledge co-creation*, e-Publishing IRPPS, 2021.
- Tudisca V., Pennacchiotti C., Valente A. (2021). Comunità estese di pari nella ricerca educativa: il caso delle Officine CNR, V., in *Scienziati in affanno? Scienza, politica e società: l'approccio post-normale in teoria e nelle pratiche*, a cura di A. L'Astorina, C. Mangia, Edizioni CNR.
- UN Economic Commission for Europe (1998). *Convenzione di Aarhus sull'accesso alle informazioni, la partecipazione del pubblico ai processi decisionali e l'accesso alla giustizia in materia ambientale*.
- UN 2020, Policy Brief: education during Covid 19 and beyond.
- UNESCO (1972). "[Convenzione per la Protezione del Patrimonio Mondiale culturale e naturale](#)".
- UNESCO (2000a). "Declaration on Science and the Use of Scientific Knowledge", in "World Conference on Science: Science for the Twenty-first Century; a New Commitment", UNESCO, Parigi, pp.462-467.
- UNESCO (2000b). First meeting of the International Commission on the Futures of Education UNESCO Headquarters – Paris, 28-29 January 2020 – ED-2020/FoE-IC/1.
- UNESCO (2020). *Education in a post-COVID world. Nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education
- UNESCO, (2021a). *Reimagining our futures together- A new social contract for education*, ISBN 978-92-3-100478-0.
- UNESCO (2021b). *Pathways to 2050 and beyond. Findings from a public consultation on the futures of higher education*. ISBN 978-980-7175-61-6
- Valente, A. (2009). *Dal Metaplan all'Open Space Technology: integrare un percorso partecipato nella scuola*. In A. Valente (a cura di) *Immagini di scienza e pratiche di partecipazione*. Roma: Biblink.
- Valente A. (2018). *Il dibattito in corso sulla RRI e il ruolo del Consiglio Nazionale delle Ricerche*, in *Scienziati in affanno? Ricerca e Innovazione Responsabili (RRI) in teoria e nelle pratiche*. L'Astorina A., Di Fiore, M. (a cura di). Roma: CNR Edizioni. <http://doi.irea.cnr.it/scienziati-in-affanno-ricerca-e-innovazione-responsabili-rri-in-teoria-e-nelle-pratiche/>.
- Valente, A., Mayer, M. (2018). *Le competenze per la ricerca e l'innovazione nella scuola e nella società*, in *Relazione sulla ricerca e l'innovazione. Analisi e dati di*

- 
- politica della scienza e della tecnologia, D.Archibugi e F.Tuzi (a cura di), CNR Edizioni, [http://www.dsu.cnr.it/relazione\\_ricerca\\_innovazione/capitolo11.html](http://www.dsu.cnr.it/relazione_ricerca_innovazione/capitolo11.html)
- Valente A., Tudisca V., Pennacchiotti C., Smyrniou Z., Kotsari K., Monsonís-Payá I., Garcés J., Branchini B., Ricci F.L. and the DESCI Consortium (2018). Actors and Practices in Living Lab for Alternating Training, in *Responsible Research and Innovation Actions in Science Education, Gender and Ethics. Case and Experiences*, F. Ferri et al., 2018, Ed. Springer, SpringerBriefs in Research and Innovation Governance series.
- Valente A., Tudisca V., Demurtas P., Sandu P., Ovidiu Baba C., Durmishi E. and the DIYPES Consortium. (2018). Actors engagement and tailored methods in physical education and sport curriculum as a Policy Lab, A. Valente, V. Tudisca, P. Demurtas, P. Sandu, C. Ovidiu Baba, E. Durmishi and the DIYPES Consortium, in *Responsible Research and Innovation Actions in Science Education, Gender and Ethics. Case and Experiences*, F. Ferri et al., 2018, Ed. Springer, SpringerBriefs in Research and Innovation Governance series.
- Sandu P., Tudisca V., Valente A., (2021). Co-creating in Schools Through Art and Science, Springer Brief.
- Valente, A., Caravita, S. (2021). Foreign minors and young adults in detention facilities in Italy: successful pathways and critical factors in the education process, *Italian Journal of Sociology of Education*, vol 13, 3/2021, pp111-134, <https://ijse.padovauniversitypress.it/2021/3/6>.
- Van Dijck J., Poell T., de Waal M. (2018). *The Platform Society. Public values in a Connective World*, Oxford University Press.
- Von Bertalanffy L., (1968). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppi, applicazioni*, ILI.
- Von Schomberg R. (2011). The quest for the "right" impacts of science and technology. An outlook towards a framework for responsible research and innovation in: M. Dusseldorp e R. Beecroft (Eds.) *Technikfolgen abschätzen lehren: Bildungspotenziale transdisziplinärer Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, p. 394.

---

## IRPPS MONOGRAFIE

### TITOLI PUBBLICATI

1. *Alternative patterns of family life in modern societies*. Edited by Lea Shamagar-Handelman, Rossella Palomba. (IRPPS Monografie n. 1, 1987).
2. *Le famiglie italiane degli anni '80*. A cura di Adele Menniti. (IRPPS Monografie n. 2, 1991).
3. *People, policy and perspectives: a comparative survey on population policy acceptance in Italy and in the Netherlands*. Edited by Hein Moors, Rossella Palomba. (IRPPS Monografie n. 3, 1991).
4. *Migration and regional development in Italy*. Marc Temote, Antonio Golini, Bruno Cantalini. (IRPPS Monografie n. 4, 1991).
5. *La città di Venezia: un'analisi territoriale delle differenze di genere*. Adele Menniti, Maura Misiti, Rossella Palomba, Susanna Terracina. (IRPPS Monografie, n. 5, 1995).
6. *Politiche familiari, welfare e sviluppo sostenibile*. Contributi dei borsisti del Fondo sociale europeo. (IRPPS Monografie, n. 6, 1996).
7. *La salute degli anziani in Italia*. Atti del Convegno di Roma, 21-22 marzo 1995. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche. Progetto finalizzato invecchiamento, Istituto di Ricerche sulla Popolazione, Istituto Nazionale di Statistica. (IRPPS Monografie n. 7, 1997).
8. *Aspetti e problemi dell'invecchiamento della popolazione*. Antonio Golini, Paola Bruno, Plautilla Calvani. (IRPPS Monografie n. 8, 1997).
9. *Veneto: le donne in cifre*. A cura di Adele Menniti, Maura Misiti, Rossella Palomba. (IRPPS Monografie n. 9, 1997).
10. *Mezzogiorno e migrazioni interne*. A cura di Corrado Bonifazi. (IRPPS Monografie n. 10, 1999).
11. *Le scienze sociali e la nuova crisi balcanica. Materiali del progetto di fattibilità*. A cura di Corrado Bonifazi. (IRPPS Monografie n. 11, 2001).
12. *Contributions to international migration studies*. Edited by Corrado Bonifazi, Giuseppe Gesano. (IRPPS Monografie n. 12, 2002).
13. *Aforismi, visioni e divagazioni intorno ad una parola... RICERCARE che è il motore della vita*. Sveva Avveduto, Fabio Fornasari. (IRPPS Monografie n. 13, 2011).
14. *Saperi in rete: scenari e prospettive su popolazione, welfare, scienza e società*. A cura di Sveva Avveduto. (IRPPS Monografie 2013).
15. *Networked Together: Designing Participatory Research in Online Ethnography*. Edited by Paolo Landri, Andrea Maccarini, Rosanna De Rosa. (IRPPS Monografie, 2014).

- 
16. *Integrazione sociale e lavorativa degli infermieri stranieri a Roma: il caso dei lavoratori indiani e peruviani*. Marco Accorinti e Francesco Gagliardi. (IRPPS Monografie, 2014).
  17. *Urban sprawl e shrinking cities in Italia. Trasformazione urbana e redistribuzione della popolazione nelle aree metropolitane*. Massimiliano Crisci, Roberta Gemmiti, Enzo Proietti, Alberto Violante (IRPPS Monografie, 2014).
  18. *Creatività, innovazione e attrattività dei territori*. Andrea Salvatore Antonio Barbieri. (IRPPS Monografie, 2015).
  19. *Scienza, genere e società. Prospettive di genere in una società che si evolve*. A cura di Sveva Avveduto, Maria Luigia Paciello, Tatiana Arrigoni, Cristina Mangia, Lucia Martinelli. (IRPPS Monografie, 2015).
  20. *Terra ancestrale. La diaspora ellenica contemporanea in Italia tra prima e seconda generazione*. Andrea Pelliccia, Rigas Raftopoulos. (IRPPS Monografie, 2016).
  21. *Il web-documentary come nuova frontiera della comunicazione della scienza: stato attuale e prospettive*. Valentina Tudisca (IRPPS Monografie, 2016).
  22. *Il sistema di accoglienza per protetti internazionali in Francia: quadro evolutivo e aspetti comparativi con l'Italia*. Marco Accorinti (IRPPS Monografie, 2017).
  23. *Migrazioni e integrazioni nell'Italia di oggi*. A cura di Corrado Bonifazi (IRPPS Monografie, 2017).
  24. *#WeToolnScience - Molestie sessuali nell'università e nelle istituzioni di ricerca*. A cura di Sveva Avveduto, Silvana Badaloni, Claudine Hermann, Lucia Martinelli, Giuliana Rubbia, Monica Zoppè (IRPPS Monografie, 2019).
  25. *La riproduzione in Italia e nelle sue regioni nel quadro delle dinamiche demografiche in Europa*. A cura di Giuseppe Gesano (IRPPS Monografie, 2019).
  26. *Imago Migrantis: migranti alle porte dell'Europa nell'era dei media*. A cura di Valentina Tudisca, Andrea Pelliccia, Adriana Valente (IRPPS Monografie, 2020).
  27. *Il volontariato è già un valore. Proposta di analisi e misurazione del valore sociale generato*. A cura di Marco Accorinti (IRPPS Monografie 2020).
  28. *AMBIENTE E CLIMA. Il presente per il futuro*. A cura di Cristina Mangia, Mariangela Ravaioi, Sveva Avveduto, Patrizia Colella, Giuliana Rubbia. (IRPPS Monografie 2020).
  29. *OFFICINA – Curriculum e Competenze Giornata di studi su innovazioni curriculari e sviluppo di competenze*. A cura di Claudia Pennacchiotti, Valentina Tudisca, Adriana Valente, Rete Officina 2019 (IRPPS Monografie 2020).