

Officina 2020: Educazione e futuri



**Rapporto del Tavolo di Lavoro della comunità scientifica ed
educante sul tema:**

L'educazione al tempo dell'incertezza

*Proposte e visioni sui futuri dell'educazione a partire dalla
riflessione su incertezza e complessità*

5 maggio 2020

AUTORI

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

COMITATO SCIENTIFICO:

Adriana Valente, Valentina Tudisca, Claudia Pennacchiotti (CNR-IRPPS)
Michela Mayer (CNR-IRPPS, IASS)
Mara Di Berardo (CNR-IAC)
Elena Gaudio (DGOSV-MI)
Alessia Vagliviello (USR Lazio)
Maya Prince, Daniela Bianchi, Noah W. Sobe (UNESCO)

I lavori del tavolo sono stati registrati e sono visibili al sito
<https://www.officinaeducazionefuturi.it/>

L'educazione al tempo dell'incertezza

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 incertezza¹.

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**², finanche **errore**, deve entrare appieno nelle pratiche educative.

¹ 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.

² 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>

In particolare, il richiamo alla lentezza è un richiamo ad affiancare al modello dominante, affermatosi negli ultimi decenni, del *New Public 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 culturale³.

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 **immagin-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.

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 disuguaglianze, 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 democraticità⁴.

³ 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.

⁴ 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.

Bene comune globale e percezione globale: il ruolo delle comunità

La considerazione dell'educazione come **Bene Comune Globale**⁵, 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 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.⁶

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'esperienza⁷ 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"⁸ e la "passione della cura del mondo"⁹, in una dialettica tra le diverse istituzioni educative e del territorio.

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

⁵ Si veda in proposito il documento finale del First meeting of the International Commission on the Futures of Education UNESCO Headquarters – Paris, 28-29 January 2020 – ED-2020/FoE-IC/1

⁶ 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".

⁷ Apprendere tramite l'esperienza è alla base dell'insegnamento in Dewey, J. (1938). Esperienza e educazione, la Nuova Italia.

⁸ Concetto sviluppatasi nella cultura femminista a partire da: Gilligan, C. (1993). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.

⁹ ENCICLICA LAUDATO SI', Papa FRANCESCO, 24 maggio 2015.

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"¹⁰.

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**¹¹ 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 esperienza¹² all'interno dei 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.

¹⁰ Foucault, M., & Tarchetti, A. (1976). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Einaudi.

¹¹ Evelyn Fox Keller, (1996). Vita, Scienza & Cyberscienza, Garzanti, Milano.

¹² 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 costituiscono un elemento centrale della didattica. In questo documento i termini sono usati in quest'ultima accezione.

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*¹³, 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 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 tecnologia¹⁴. 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 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

¹³ Con riferimento alle letture *masticate*, si veda: Ivan Illich, 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.

¹⁴ 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.

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.

Note Biografiche dei partecipanti al Tavolo di Lavoro **"L'educazione al tempo dell'incertezza"**

Clementina Cantillo

Insegna Storia della filosofia e Didattica della filosofia all'Università di Salerno. È componente del collegio scientifico del Dottorato di ricerca dipartimentale, vicepresidente della Consulta nazionale di Filosofia, membro del Consiglio direttivo della Società Filosofica Italiana e della Commissione didattica della stessa. È autrice di saggi e volumi, anche su didattica e formazione. Ha partecipato alla stesura del documento *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza* (MIUR, 2017). Ha coordinato il progetto A S-L *L'Università ponte tra scuola, impresa e ICT per i beni culturali*, riconosciuto tra le Best practices del Ministero. Coordina il progetto nazionale del Piano di formazione docenti della Società Filosofica Italiana «Attualità della tradizione: lettura del testo filosofico» e, insieme ad altri studiosi, «Filosofia e altri saperi». È coordinatrice nazionale del progetto MIUR POT 6 *LabOr. Il laboratorio dei saperi umanistici*.

Tommaso Castellani

Insegnante, scrittore e divulgatore scientifico. Di formazione fisico, ha lavorato per alcuni anni nella ricerca nell'ambito della comunicazione e didattica della scienza. Al momento insegna nell'Istituto Comprensivo Manin-Di Donato di Roma, noto in tutta Italia per le sue esperienze di integrazione e di scuola-comunità. Scrittore e divulgatore scientifico, è autore di diversi libri e di un ciclo di video didattici per la scuola, oltre a numerose pubblicazioni su riviste nazionali e internazionali. Ha lavorato per la RAI nella trasmissione *Geo&Geo*. Fa parte dell'editorial board della rivista *Sapere*, su cui tiene anche una rubrica fissa.

Elena Gaudio

Docente di scuola secondaria superiore in servizio presso il Ministero dell'Istruzione -DGOSV-ROMA. Competenze ed esperienze nello sviluppo delle conoscenze e nella gestione delle risorse umane e della formazione continua. Attività professionale nel monitoraggio e nella valutazione quantitativa-qualitativa dei percorsi per il potenziamento delle competenze trasversali e per l'orientamento e nella formazione del personale scolastico. Supporto alle scuole per potenziare la collaborazione tra scuole e strutture ospitanti: ricerca, imprese, istituzioni, terzo settore. Coordinatore delle reti degli indirizzi di studio dell'istruzione professionale "Gestione delle acque e risanamento ambientale" e "Pesca commerciale e produzioni ittiche", ha coordinato la definizione dei risultati di apprendimento in termini di competenze e alla formazione dei docenti coinvolti. Esperienza decennale nell'ambito della sostenibilità ambientale e tutela della cultura e valore del paesaggio.

Annamaria Greco

Dirigente scolastico I.I.S. "SANDRO PERTINI" ALATRI (FR). Laurea in fisica-matematica; master di 2° livello "mediatore per l'orientamento"; docente tutor a contratto Università la Sapienza; DS mentor per Dirigenti scolastici neoassunti; D.S. coordinatore nucleo di valutazione dei D.S.; DS scuola Polo rete di Ambito e Polo formazione rete di ambito n.17; D.S. coordinatore tavolo tecnico regionale Piano Nazionale di Formazione; DS componente del Gruppo Regionale di Coordinamento per l'Orientamento dell'USR Lazio; D.S. formatore azioni di informazione/formazione procedimento di valutazione dei D.S.; Formatore PNSD; DS membro "sportello di coordinamento territoriale con articolazione funzionale" Docente in corsi di formazione in diverse reti di scuole; adesione al movimento avanguardie educative di INDIRE, nel gruppo di ricerca sull'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning", con il progetto "Pertini multiservice".

Rita Locatelli

Assegnista di ricerca presso la Cattedra UNESCO dell'Università Cattolica di Milano. Ha svolto numerosi incarichi in qualità di assistente alla ricerca presso l'UNESCO di Parigi in occasione dei quali ha contribuito alla realizzazione della pubblicazione *Rethinking Education: Towards a global common good?* (2015).

L'emergenza sanitaria che stiamo attraversando ci costringe ancor di più a ripensare i sistemi educativi in tutto il mondo. Se da un lato l'accelerazione tecnologica ha reso possibile l'ampia adozione della didattica a distanza, ha tuttavia comportato un'esacerbazione delle disuguaglianze sociali ed educative. Dal momento che l'apprendimento non avviene solo entro i confini della classe, è importante ridefinire ciò che costituisce una comunità educante.

Filomena Maggino

Professore di Statistica Sociale presso Sapienza Università di Roma. Consigliere del Presidente del Consiglio dei Ministri Giuseppe Conte. Presidente della Cabina di Regia "Benessere Italia" - Presidenza del Consiglio dei Ministri - Palazzo Chigi.

Editor-in-Chief del *Social Indicators Research journal* e dell'*Encyclopedia of Quality-of-Life and Well-being Research*. President of the Italian Association for Quality-of-Life Studies. Member of the Secretariat of the Italian Alliance for Sustainable Development, responsible for the construction and management of indicators for monitoring Sustainable Development in Italy and Europe. Scientific Director of the Cyber Security and International Relations Laboratory and of Laboratory of Statistics for Research in Social and Economic field. Founder and coordinator of the International II level master "QoLexity. Measuring, Monitoring and Analysis of Quality of Life and its Complexity".

Ada Maurizio

Dirigente scolastico dal 1991. Si occupa di istruzione degli adulti e di scuola in carcere. Ha partecipato a commissioni e gruppi di lavoro istituzionali a livello nazionale. È stata relatrice in corsi e seminari per la formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici. Collabora da sette anni con la rivista *Dirigere la scuola*. Ha pubblicato tre volumi con Carocci editore sui temi dell'organizzazione scolastica e della comunicazione pubblica. Dal 2017 è ambasciatore EPALE di INDIRE. Dal 2010 al 2014 ha lavorato al MAECI occupandosi del sistema scolastico e della cultura e della lingua italiana nel mondo. Ha svolto missioni all'estero e ha coordinato progetti europei dal 1994. È stata docente nei master presso l'Università Roma Tre e Link Campus di Roma. Attualmente vive a Toronto in Canada e lavora presso il Consolato Generale d'Italia.

Michela Mayer

Associazione Italiana Scienza della Sostenibilità, Roma e Ricercatore Associato CNR IRPPS. Laureata in Fisica con un Dottorato in Pedagogia Sperimentale, ha seguito, in qualità di ricercatrice presso l'INVALSI, ricerche Nazionali e Internazionali relative alla Valutazione, e alla formazione degli insegnanti nel campo dell'Educazione Scientifica e in quello dell'Educazione alla Sostenibilità. Come esperto ha partecipato al programma PISA dell'OCSE, alla riflessione sulla Strategia per lo SS dell'UNECE, ai lavori del Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità della CNI UNESCO. Ricercatore associato presso l'IRPPS, ha collaborato a ricerche e alle precedenti Officine. Si interessa, e scrive, di complessità, incertezza e 'problemi perversi' (wicked problems) per una educazione trasformativa. Partecipazione IASS al Progetto Erasmus + 'a Rounder Sense of Purpose' – RSP – dal 2016 al 2018, ora in prosecuzione.

Maria Chiara Pettenati

Dal 2014 Dirigente di Ricerca presso Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). Mi occupo di modelli e criteri di qualità per la formazione degli insegnanti in ingresso e in servizio nel contesto di piani nazionali affidati dalla Direzione Generale per il Personale scolastico del MIUR ad Indire. Dal 2014 sono referente dell'ambiente neoassunti.indire.it per la documentazione dell'anno di formazione e prova per docenti neoassunti e dal 2018/19 ho coordinato l'attività di Monitoraggio del Piano Nazionale di Formazione Docenti 2016/19. Rappresento Indire nei Gruppi di Lavoro di ASviS (Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile) sul Goal 4 (Istruzione di Qualità) e sul Target 4.7 (Educazione allo Sviluppo sostenibile). Sono formatrice in numerosi corsi per insegnanti sui temi relativi allo sviluppo sostenibile e cittadinanza globale a livello regionale e nazionale.

Giovanni Sicca

Studente del terzo anno al Liceo Visconti di Roma, del quale è rappresentante d'istituto e consulta. Dal Dicembre 2019 è presidente della Consulta Provinciale degli Studenti di Roma.

Come presidente della Consulta Provinciale di Roma, e come studente, mi è spesso capitato di imbartermi in discussioni, conferenze o tavoli di lavoro legati al tema dell'educazione. Molte volte ho riflettuto, insieme ai miei colleghi, a modelli di didattica alternativi a quello a cui siamo abituati, mettendo in discussione il sistema di valutazione e il sistema-scuola in generale, per trovare (o provare a trovare) soluzioni, valide alternative e nuove proposte.

Abbiamo osservato come in poche settimane siano stati stravolti la concezione e il sistema stesso di scuola. E allora impegniamoci a pensare ad una scuola del domani, ripensando quella di ieri.

Adriana Valente

Dirigente di ricerca del CNR-IRPPS, giurista e sociologa, coordinatrice dell'OfficinaEducazioneFuturi, è responsabile scientifica del gruppo di ricerca Studi Sociali sulla Scienza, Educazione, Comunicazione, cui fanno capo progetti internazionali su: relazioni tra scienza, politica e società; educazione e partecipazione al dibattito scientifico; rappresentazioni dei migranti nei libri di testo e nei media.

Corsi universitari e pubblicazioni scientifiche: <https://www.irpps.cnr.it/staff/adriana-valente/>

Il progetto "Developing and Evaluating Skills for Creativity and Innovation" è stato riconosciuto Best Practice dal MIUR e dall'agenzia italiana per i progetti europei ErasmusPlus INDIRE. Trai progetti in corso: "Integrated Content and Language via a Unified Digital Environment" e "The Global Science Opera Leverage Students Participation and Engagement in Science through Art Practices".

Andrea Vargiu

Professore associato di Sociologia all'Università di Sassari. Presidente del Corso Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali. Coordinatore del Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi. Interessi: ricerca-azione, valutazione, public engagement, cittadinanza attiva.

Vorrei condividere l'esperienza del FOIST in un quartiere disagiato. Una collaborazione pluriennale con cittadini, istituzioni e terzo settore che ha generato iniziative condivise di advocacy con minori e famiglie, di citizen science e animazione comunitaria con i bambini della scuola elementare. E pure la creazione di un Comitato civico e l'avvio di un percorso di imprenditoria solidale femminile con la creazione di una sartoria di quartiere. Il tutto collegato organicamente con le attività didattiche del Corso Magistrale in Servizio Sociale e Politiche Sociali e con quelle di ricerca e cooperazione internazionale.