

From the physical learning spaces to the virtual classroom: the role of the teacher in the digitization era

Dagli spazi educativi fisici all'aula virtuale: il ruolo del docente nell'era della digitalizzazione

Rosanna Tamaro^a, Deborah Gragnaniello^b, Roberta Scarano^{c,1}

^a *Università degli Studi di Salerno*, rtamaro@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, dgragnaniello@unisa.it

^c *Università degli Studi di Salerno*, rscarano@unisa.it

Abstract

In educational contexts, a careful space planning where the training process takes place is indispensable because it promotes changes and innovation and inclusion processes. With the distance learning the design of educational contexts is even more important: online learning environments have peculiar characteristics and, therefore, a simple transposition of traditional practices into virtual environments is not possible. Teaching professionalism and initial and in service training on digital competence and on the inclusion of pupils in virtual educational spaces are fundamental. Therefore, in this article we reflect on the characteristics of the physical and virtual educational spaces and on the role of the teacher in the new educational scenarios.

Keywords: learning environment; teaching professionalism; initial and in-service training; digital competence; inclusion.

Sintesi

Nei contesti educativi, è indispensabile un'attenta progettazione dello spazio in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento perché esso promuove cambiamenti e processi di innovazione e inclusione. Con la didattica a distanza, la progettazione dei contesti educativi è ancora più importante: gli ambienti di apprendimento online presentano caratteristiche peculiari e, pertanto, non è possibile una semplice trasposizione delle pratiche tradizionali negli ambienti virtuali. La professionalità docente e la formazione, iniziale e continua, sulle competenze digitali e sull'inclusione dei discenti negli spazi educativi virtuali sono fondamentali. Pertanto, in questo articolo riflettiamo sulle caratteristiche degli spazi educativi fisici e virtuali e sul ruolo del docente nei nuovi scenari educativi.

Parole chiave: ambiente di apprendimento; professionalità docente; formazione iniziale e continua; competenze digitali; inclusione.

¹ Il presente lavoro è frutto di una impostazione comune. Per questa ragione introduzione e conclusioni sono state redatte, in sinergia, dai tre autori. È possibile invece attribuire il paragrafo 2 a Roberta Scarano, il paragrafo 3 a Rosanna Tamaro e il paragrafo 4 a Deborah Gragnaniello.

1. Introduzione

L'ambiente non è solo ciò che circonda un individuo ma si sostanzia in tutti quegli elementi e quelle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono le attività caratteristiche di un essere umano (Dewey, 2004). Nei contesti educativi, l'organizzazione dello spazio e delle risorse può rappresentare un varco per attivare un cambiamento e costituire un sostegno per promuovere innovazione e inclusione. Di conseguenza, risulta indispensabile porre attenzione all'ambiente di apprendimento. Con l'inizio della pandemia da SARS-CoV-2, i docenti hanno dovuto adattare le proprie metodologie di insegnamento ad una modalità online. Alcuni docenti sono stati colti impreparati non solo dal punto di vista della conoscenza delle tecnologie, ma anche in termini di "strategie didattiche integrate con le tecnologie" (Poletti, 2015, p. 94). Di conseguenza, risulta essenziale porre particolare attenzione alla loro formazione iniziale e continua sulle competenze digitali.

2. Gli spazi dell'apprendimento

L'allievo entra nell'ambiente di apprendimento e percepisce lo spazio culturale e sociale in cui si trova: ciò gli consente di creare al suo interno la propria esperienza e riempirla di significato in modo tanto più ricco e articolato quanto più aumenta la competenza e la consapevolezza di essa da parte del soggetto. L'ambiente di apprendimento non deve semplificare la realtà ma ne deve rispettare la naturale complessità (Trincherò, 2014). Dewey (2004) sottolinea che l'educazione dei bambini non avviene mai direttamente ma sempre attraverso la mediazione dell'ambiente e l'unico modo per gli adulti di esercitare un controllo sull'educazione impartita ai più piccoli è attraverso il controllo dell'ambiente nel quale agiscono. Il concetto di mediazione didattica si rifà alle diverse dimensioni dell'azione di insegnamento (Castoldi, 2010): relazionale-comunicativa, attenta alla dinamica relazionale che si viene a determinare tra l'insegnante e gli allievi e alle modalità di gestione di quest'ultima; metodologico-didattica, attenta alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte dell'insegnante, al modo in cui viene gestita la mediazione tra i soggetti che apprendono e i contenuti culturali oggetto dell'insegnamento; organizzativa, attenta alla predisposizione del setting formativo entro cui agire l'azione didattica. Nella terza dimensione, quindi, il protagonista è l'ambiente d'apprendimento, lo spazio entro cui l'azione di insegnamento si svolge. Ma le tre dimensioni comunicano e si influenzano reciprocamente. Ambiente formativo e pratica didattica sono due componenti fondamentali del processo di insegnamento-apprendimento del tutto interdipendenti tra loro: lo spazio rappresenta il riflesso delle dinamiche relazionali e metodologiche che si realizzano in esso. Secondo Castoldi (2010) "entrando in una classe, il modo in cui è organizzato lo spazio, la disposizione dei banchi, l'uso delle pareti, la posizione della cattedra sono elementi che ci veicolano immediatamente un certo modo di pensare l'insegnamento e una determinata cultura didattica" (p. 65). Infatti, nel corso del tempo, il setting dell'aula ha subito numerosi cambiamenti. Ad esempio, nei primi decenni del Novecento per rispondere alle esigenze della scolarizzazione di massa, gli spazi dell'aula non erano progettati per rispondere alle esigenze degli allievi: la rigida struttura degli ambienti era funzionale al lavoro dell'insegnante identificato come l'unico possessore delle conoscenze da dover trasmettere ad alunni sostanzialmente passivi. Di conseguenza, il nucleo dell'aula era rappresentato dalla cattedra "intesa come un vero e proprio polo di comando" (Strongoli, 2019, p. 433). L'importanza dell'ambiente di apprendimento inizia ad essere riconosciuta con i Programmi didattici per la scuola primaria del 1985 in cui un paragrafo viene dedicato a questo tema (D.P.R. 104/1985). Nonostante ciò, all'interno del

documento non viene esplicitato come strutturare l'ambiente di apprendimento fisico. È con la scuola materna che lo spazio educante inizia ad assumere maggiore importanza: infatti, negli Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali del 1991 vi è un paragrafo dedicato interamente alla strutturazione degli spazi (D.M. 3 giugno 1991). Ad oggi, nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012 (MIUR, 2012), relativamente alla scuola dell'infanzia, viene sottolineata l'importanza dell'organizzazione di spazi e tempi quali elementi di qualità pedagogica che necessitano una esplicita progettazione: “lo spazio dovrà essere accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola [...], il tempo disteso consente al bambino di vivere con serenità la propria giornata, di giocare, esplorare, parlare, capire, sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta” (pp. 23-24). Inoltre, l'importanza del setting formativo viene riconosciuta anche nella sezione dedicata alla scuola primaria in cui l'ambiente di apprendimento viene inteso in modo ampio, in termini di aspetti cognitivi, metodologico-didattici, psicologici, relazionali e di tutti quegli elementi che concorrono a comporre l'azione didattica e il processo di insegnamento-apprendimento: “l'acquisizione dei saperi richiede un uso flessibile degli spazi, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza” (ivi, p. 34). Viene, quindi, rifiutata la classica struttura standardizzata della classe: infatti, anche in una prospettiva inclusiva, l'eccessiva rigidità degli ambienti e, di conseguenza, delle metodologie educative, rappresenta una delle vie principali per trasformare le differenze peculiari di ciascuno in disuguaglianze ed esclusione. A tal proposito, Gariboldi (2012) afferma l'importanza della flessibilità dello spazio alle cui trasformazioni devono partecipare in modo attivo e creativo gli alunni stessi. È, dunque, possibile pensare all'ambiente di apprendimento come ad “una sorta di organismo vivente che trasforma e si trasforma in relazione ai percorsi di scoperta e di ricerca dei bambini, alle proposte degli adulti, gli accadimenti quotidiani pensati o inattesi frutto dei tanti incontri tra i soggetti e gli oggetti, i pensieri e le azioni” (Mussini, 2015, p. 70).

Nel marzo 2020, però, tutto ciò ha subito dei cambiamenti: l'Organizzazione Mondiale della Sanità dichiara lo stato di pandemia da Covid-19 e con il DPCM del 4 marzo 2020 il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) sancisce la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado con conseguente sospensione delle attività didattiche in presenza. Nei mesi di emergenza un termine è entrato prepotentemente nel mondo della scuola: la didattica a distanza, indicata con l'acronimo DaD, evoluta poi, nel D.M n. 39/2020, in Didattica Digitale Integrata (DDI). Ciò ha portato alla creazione di un'aula virtuale che, seppur a distanza, rimane sempre il luogo di condivisione del sapere, delle esperienze e del processo di insegnamento-apprendimento che richiede il dialogo continuo tra docente e discente attraverso videolezioni, scambio di materiali, verifiche e valutazioni. Anche la Nota Ministeriale n. 388/2020 invita all'abbandono di metodologie che prevedano una mera trasmissione di contenuti a vantaggio di maggiori momenti che privilegino la relazione tra docente e discente. Quindi, le istituzioni scolastiche, grazie alla loro autonomia, hanno avuto la possibilità di scegliere le modalità organizzative che meglio rispondevano alle esigenze del contesto e perseguire le medesime finalità della didattica in presenza: la valorizzazione e il successo formativo di ciascuno.

3. Lo spazio educativo virtuale tra considerazioni, opportunità e rischi

Dalla letteratura di settore emerge che il costruito di ambiente di apprendimento, nel corso del tempo, abbia assunto connotazioni differenti in base ai diversi modelli pedagogico-

didattici di riferimento (Sannipoli, 2021). Si è passati da un metodo di insegnamento basato sul nozionismo, a una concezione costruttivista dell'apprendimento. Tale slittamento è avvenuto con l'affermazione dell'attivismo pedagogico, secondo il quale dalla progettazione di un processo formativo e di un ambiente di apprendimento a misura di ogni alunno derivano la crescita e lo sviluppo armonico di tutte le loro attività psicologiche (sensitività, imitazione, riflessione). Tale intuizione sopravvive tuttora ed è alimentata, tra i vari, dal Movimento delle Avanguardie Educative (MAE). Il MAE si è diffuso nel 2014 con l'intento di promuovere la trasformazione del modello organizzativo-didattico tradizionale a partire da sette orizzonti (De Vitis, 2018). Nello specifico, propone la creazione di nuovi spazi per l'apprendimento che siano flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base alle attività da svolgere e alle esigenze educative dei discenti. Tali condizioni bisogna garantirle sia nel caso di ambienti educativi fisici sia nel caso di ambienti educativi virtuali.

La riflessione sullo spazio educativo virtuale si diffonde, largamente, a partire dal 2015 con l'emanazione del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Tra le varie iniziative, il PNSD propone l'azione Cl@ssi 2.0 per favorire l'innovazione nell'organizzazione del contesto classe e un nuovo posizionamento del sistema educativo nell'era digitale, sulla base dello slogan "non più la classe in laboratorio, ma il laboratorio in classe" (MIUR, 2015, p. 12). Successivamente, con l'improvvisa sospensione delle attività didattiche in presenza nelle scuole di ogni ordine e grado a causa dalla situazione pandemica da SARS-CoV-2, la necessità di innovare gli ambienti di apprendimento è diventata urgente e improrogabile.

Gli ambienti di apprendimento digitali rappresentano uno spazio fisico e virtuale, caratterizzati dall'ampliamento dello spazio e del tempo in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento e il potenziamento degli interventi didattici (Bruschi & Perissinotto, 2020). L'ambiente di apprendimento si dematerializza, le forme di interazione cambiano, la comunicazione da diretta (face to face) diviene web-mediata, il feedback è quasi del tutto assente. Inoltre, lo studente ha la possibilità di seguire le lezioni collegandosi telematicamente con il docente dal luogo o dai luoghi che preferisce, provocando un cortocircuito spaziale che rende impossibile distinguere il qui dall'altrove, l'hic dall'alias (Arsena, 2020). Ancora, nello spazio educativo virtuale, le interazioni docente-discenti e discenti-discenti, i tempi, le attività didattiche, le metodologie e le risorse digitali sono elementi che, se progettati in chiave inclusiva e personalizzata, possono favorire la costruzione di apprendimenti significativi. Relativamente alle interazioni, nell'aula virtuale come in quella fisica, le lezioni partecipate consentono di ridurre i momenti di ricezione passiva e di mero ascolto, garantendo il mantenimento prolungato di un livello attentivo alto. Pertanto, i docenti dovrebbero optare per metodologie didattiche attive, centrate sullo studente: problem based learning, didattica laboratoriale, debate. Ovviamente, preferire queste ultime alla sola lezione frontale non significa annullare i momenti di spiegazione, ma rivedere le tempistiche della lezione in modo da renderla sempre più modulare.

Il processo di insegnamento-apprendimento realizzato in uno spazio educativo virtuale offre una serie di opportunità. Innanzitutto, apprendere in uno spazio aumentato attraverso le tecnologie digitali facilita lo sviluppo delle competenze digitali, delle capacità logiche e delle capacità metacognitive. Inoltre, gli ambienti educativi virtuali possono avere un impatto interessante anche sui processi di collaborazione e di socializzazione. Infatti, le piattaforme e-learning offrono la possibilità agli studenti di scambiarsi materiali, realizzare lavori di gruppo, avviare dibattiti. Questa opportunità risulta centrale per lo sviluppo di competenze di negoziazione e condivisione: imprescindibili per creare un clima d'aula tendenzialmente meno conflittuale e orientato al rispetto reciproco. Allo stesso modo, i

docenti possono instaurare relazioni di collaborazione e condivisione con i colleghi, superando i vincoli della presenzialità. Ancora, le piattaforme e-learning offrono un variegato ventaglio di strumenti che, adeguatamente inseriti nei processi formativi, consentono di fornire ai discenti dei feedback costanti sui risultati del loro apprendimento. Così, da una parte si coinvolge attivamente il discente nel processo valutativo, e dall'altra parte si favoriscono forme di valutazione formativa sostenibili in termini di carico di lavoro per il docente (Baldassarre & Tamborra, 2020).

Nonostante lo spazio educativo virtuale esponga a una serie di opportunità, alcune criticità non devono essere trascurate. La prima criticità riguarda la presenza di gravi differenze nell'accesso alle tecnologie digitali, nella disposizione della connessione ad internet e nel possesso di competenze digitali adeguate da parte degli alunni e dei docenti. A tal proposito, i dati di Education and Training Monitor 2020 (EC, 2020) mostrano che le scuole, in Italia, sono attrezzate digitalmente in linea con gli altri paesi europei, ma la percentuale di insegnanti competenti nell'utilizzo delle Information and Communication Technologies (ICT) per l'insegnamento è inferiore alla media (35.6% contro 37.5%). Un'altra criticità riguarda la difficoltà, provata da alcuni studenti, di prestare attenzione per un tempo prolungato alla lezione fruita davanti allo schermo di un dispositivo tecnologico.

Considerato che, secondo Malaguzzi (2010), lo spazio è il *terzo insegnante* e che la progettazione formativa è compito della "specificità professionalità dei docenti/formatori che, partendo dalle indicazioni delineate in fase di programmazione, le interpreta e le adatta ai bisogni ed alla realtà dei soggetti in formazione" (Tammaro, 2011, p. 124), nell'era della DaD e della DDI è necessario ripensare al profilo professionale del docente e investire sullo sviluppo di competenze digitali funzionali alla strutturazione di ambienti di apprendimento flessibili.

4. La professionalità del docente e le competenze digitali

In ambito formativo, l'emergenza sanitaria da Covid-19 ha generato una rapida trasformazione delle pratiche educative con drammatiche conseguenze sul processo di insegnamento-apprendimento, sulla progettazione didattica e sulla valutazione. Infatti, è stato coniato il neologismo *coronateaching* (Unesco-Iesalc, 2020 – citato in Agrati, 2021) per indicare la mera trasformazione delle lezioni frontali in modalità online, realizzata dai docenti che, "spesso senza una guida, formazione o risorse sufficienti" (Unesco, 2020 – citato in Agrati, 2021, p. 181) hanno affrontato mesi di didattica a distanza risultando impreparati. Inoltre, in questo scenario, l'approccio alle tecnologie è cambiato. Non si parla più di tecnologie come oggetto dell'apprendimento (*learning about*), ma di apprendimento con le tecnologie. Però, per favorire il *learning with* e la progettazione di ambienti di apprendimento virtuali, inclusivi e personalizzati è necessario ripensare il profilo professionale del docente (Calvani & Menichetti, 2013). A tal proposito, nelle Linee Guida per la Didattica digitale integrata, emanate dal Ministero dell'Istruzione col D.M. n. 85/2020, si elencano gli ambiti su cui dovrebbe vertere la formazione digitale degli insegnanti: informatica con priorità alla formazione sulle piattaforme utilizzate dalla scuola; metodologie didattiche innovative; modelli inclusivi per l'educazione digitale integrata e la didattica interdisciplinare; gestione della classe e dimensione emotiva degli alunni; privacy, salute e sicurezza sul lavoro nell'educazione digitale integrata; formazione specifica sulle misure e sui comportamenti da adottare per la tutela della salute personale e comunitaria in relazione all'emergenza sanitaria.

Dunque, nel corso del 2020, il dibattito sul costrutto di competenza digitale si riaccende energicamente, nonostante si sia diffuso a partire dagli anni Ottanta con l'invenzione del personal computer. Il dibattito è stato affrontato in modi diversi a seconda dei molteplici orientamenti teorici di riferimento (Calvani & Menichetti, 2013). Infatti, negli anni Ottanta e Novanta, avanzò la prospettiva tecnologico-funzionale, la quale si focalizzava sulle conoscenze informatiche e sulle funzioni dei dispositivi tecnologici. Nel corso degli anni Novanta poi, soprattutto negli Stati Uniti, si diffuse l'approccio socio-ingegneristico secondo cui la competenza digitale rimanda alla capacità di usare, comprendere e valutare i principi base delle tecnologie e di utilizzarle per sviluppare soluzioni efficaci ed efficienti. Sempre negli anni Novanta, avanza la prospettiva informativo-comunicativo, centrata sull'informazione e la proliferazione di altre informazioni.

Le diverse connotazioni della competenza digitale non sono da considerare alternative tra loro, semmai tutte accrescono il costrutto e restituiscono una sua visione poliedrica. I vari aspetti della competenza digitale, esposti in precedenza, trovano un riscontro significativo nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 in cui per competenza digitale si intende la capacità di "utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione" (p. 15).

Nello specifico delle competenze digitali che il docente dovrebbe sviluppare nell'era degli spazi educativi virtuali, il DigCompEdu rappresenta uno strumento valido per comprendere meglio cosa significhi essere digitalmente competenti (Bocconi, Earp, & Panesi, 2018). Infatti, il DigCompEdu è un questionario di auto-riflessione, perfezionato nel 2017 dalla Commissione Europea, con lo scopo di fornire un modello coerente che consente ai docenti e ai formatori di verificare il proprio livello di *competenza pedagogica digitale* e di svilupparla ulteriormente. Secondo il DigCompEdu, la competenza pedagogica digitale consiste nella relazione bidirezionale tra la conoscenza tecnica (capacità di utilizzare strumenti e applicazioni digitali, purificato da tecnicismi superficiali) e le competenze strategiche relative alla gestione delle informazioni, collaborazione, comunicazione e condivisione, creazione di contenuti e conoscenze, etica e responsabilità, valutazione e *problem solving*. In particolare, il DigCompEdu articola la competenza digitale in sei aree che si focalizzano su aspetti differenti della loro attività professionale:

1. coinvolgimento e valorizzazione professionale (usare le tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale);
2. risorse digitali (individuare, condividere e creare risorse educative digitali);
3. insegnamento e apprendimento (gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento);
4. valutazione dell'apprendimento (utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione);
5. valorizzazione delle potenzialità degli studenti (utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo);
6. favorire le competenze digitali degli studenti (stimolare la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi attraverso l'uso delle tecnologie digitali).

Sulla base delle considerazioni esposte, diventa sempre più urgente investire sulla capacità dei docenti di progettare processi di insegnamento-apprendimento online e riflettere sulle dimensioni pedagogiche specifiche della didattica in remoto per restituire ai discenti opportunità di apprendimento personalizzate (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, & Vivanet, 2017). Considerato che lo sviluppo della competenza digitale implica un processo lungo e

complesso, la formazione pedagogica digitale dei docenti deve partire nella formazione universitaria, attraverso un curriculum verticale orientato alla pianificazione e allo sviluppo di questa competenza come prerequisito di accesso alla professione docente. Allo stesso tempo, considerato che le tecnologie digitali sono costantemente innovate, anche nel corso della formazione continua e professionale bisogna implementare lo sviluppo della competenza digitale.

5. Conclusioni

Dalla riflessione compiuta emerge che l'ambiente di apprendimento, fisico o virtuale, sia parte integrante dell'azione didattica: esso veicola gli apprendimenti facilitandoli o ostacolandoli. Considerata la consistente digitalizzazione delle pratiche educative, risulta essenziale saper usare le ICT in un'ottica inclusiva. Pertanto, i docenti sono chiamati all'aggiornamento continuo, ma è necessario soprattutto investire sulla formazione iniziale. Quest'ultima, infatti, dovrebbe garantire adeguate competenze digitali che possano rappresentare un solido requisito di base su cui continuare la costruzione del proprio sapere con aggiornamenti successivi.

Riferimenti bibliografici

- Agrati, L. S. (2021). L'emergenza da coronavirus come verifica delle competenze digitali dei docenti. Indagine sulla pregressa formazione in servizio. *Formazione & Insegnamento*, *XIX*(2), 179–192.
- Arsena, A. (2020). Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee. *Formazione & Insegnamento*, *XVIII*(3), 12–23.
- Baldassarre, M., & Tamborra, V. (2020). Didattica a distanza e Online Learning: rischi e opportunità d'innovazione. *Didattica*, 2020, 390–399.
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi, S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche. Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). <https://doi.org/10.17471/54008> (ver. 15.03.2022).
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Bruschi, B., & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza: com'è, come potrebbe essere*. Bari: Laterza.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). La competenza digitale: per un modello pedagogicamente significativo. *Tecnologie Didattiche*, *21*(3), 132–140.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- De Vitis, F. (2018). Il terzo educativo e la qualità degli apprendimenti. Investire sul talento. *Formazione & Insegnamento*, *16*(2), 87–94.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 4 marzo 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in*

materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale.

- Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104. *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.*
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39. *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.*
- Decreto Ministeriale 3 giugno 1991. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali.*
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e Educazione*. Firenze: Sansoni.
- EC. European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2020*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/> (ver. 15.03.2022).
- Gariboldi, A. (2012). Progettare gli spazi. In L. Cecconi (Ed.), *Intento e azione nella progettazione educativa* (pp. 132-144). Milano: FrancoAngeli.
- Indire. Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2014). *Il Manifesto delle Avanguardie educative*. <https://pheggaro.indire.it/uploads/attachments/1945.pdf> (ver. 15.03.2022).
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione. No. Speciale. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ver. 15.03.2022).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686> (ver. 15.03.2022).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *Linee guida per la Didattica digitale integrata*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f (ver. 15.03.2022).
- Mussini, I. (2015). Il contesto: spazi, materiali, tempi e relazioni. In D. Martini, I. Mussini, C. Gilioli, & F. Rustichelli (Eds.), *Educare è ricerca di senso. Applicazione di un approccio progettuale nell'esperienza educativa dei servizi 0-6 anni* (pp. 69-77). Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Nota ministeriale 17 marzo 2020, n. 388. *Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.*
- Poletti, G. (2015). Trends di sviluppo di strumenti e tecnologie educative. *Formazione & Insegnamento*, XIII(3), 75-94.

- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=LV> (ver. 15.03.2022).
- Sannipoli, M. (2021). *La valutazione della qualità dei servizi 0-6. Un percorso partecipato*. Milano: FrancoAngeli.
- Strongoli, R. C. (2019). Quando gli spazi educano. Ambienti di apprendimento per una didattica all'aperto. *Pedagogia Oggi, XVII*(1), 431–444.
- Tammaro, R. (2011). Progettazione, programma e programmazione: modelli operativi a confronto. In A. Marzano & R. Tammaro (Eds.), *Progettazione e organizzazione dei processi formativi* (pp. 113–130). San Cesario di Lecce: Pensa.
- Trincherò, R. (2014). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Centro Studi Erickson.