QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

Learning to navigate uncertainty and educational emergencies: the contribution of futures thinking in making responsible decisions in the present

Imparare ad affrontare l'incertezza e le emergenze educative: il contributo del future thinking per prendere responsabilmente delle decisioni oggi

Alessia Bevilacqua
Università degli Studi di Verona

alessia.bevilacqua@univr.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18242

ABSTRACT

Contemporary educational systems are subject to multiple pressures and transformations, rendering approaches limited to the management of the immediate increasingly inadequate. Futures thinking emerges as an essential meta-competence for teachers, who are increasingly called upon to act as agents of change. This paper aims to examine the output of a futures thinking activity implemented in the final year of a Primary Teacher Education degree program. A qualitative analysis of students' responses to guiding questions – designed to foster reflection on potential transformations of schooling over the next decade – reveals how participants developed anticipatory reflection grounded in an awareness of the present. This process enabled them to

envision the educational contexts they aspire to build and the competencies required to realize them. Such a formative experience proves particularly significant during the induction phase, as it supports the development of professional awareness and decision-making skills.

Keywords: Pre-service teachers, Teacher-researcher, Future thinking, Deliberative skill.

RIASSUNTO

I sistemi educativi sono oggi sottoposti a molteplici pressioni e trasformazioni, che rendono insufficiente una visione limitata alla gestione dell'immediato. Il future thinking si rivela una meta-competenza essenziale per i docenti, chiamati ad agire come agenti di cambiamento. Obiettivo del contributo è comprendere l'esito di un'attività di future thinking realizzata all'ultimo anno di un CdS in Scienze della formazione primaria. L'analisi qualitativa delle risposte formulate ai quesiti guida – orientati a promuovere una riflessione sulle trasformazioni della scuola nel prossimo decennio – ha consentito di comprendere come essi abbiano sviluppato una riflessione anticipatrice attenta alle qualità del presente e visualizzare il contesto educativo che desiderano costruire, comprendendo le competenze necessarie per concretizzarlo. Tale azione formativa si ritiene significativa nella fase di induction per sostenere la consapevolezza professionale, nonché la capacità di fare scelte agendo in modo responsabile.

Parole chiave: Insegnante pre-servizio, Insegnante-ricercatore, Pensiero orientato al futuro, Competenza deliberativa.

---

1. INTRODUZIONE

1.1. Il future thinking come risposta alle complessità globali

Il panorama contemporaneo è contrassegnato da una discontinuità strutturale che mette in crisi i modelli decisionali basati sulla semplice proiezione del passato. Come rilevato dall'OECD (2020), gran parte del nostro pensiero sul futuro è stato storicamente lineare, fondato sull'estensione di trend esistenti; tuttavia, nella realtà attuale, questi trend possono rallentare, accelerare o interrompersi improvvisamente a causa di eventi imprevisti. Come evidenzia Poli (2024), non è però sufficiente limitarsi a constatare che il cambiamento è un fenomeno ricorrente e continuo; è necessario integrare questa consapevolezza con la comprensione della sua accelerazione progressiva. Se il XX secolo è stato caratterizzato da trasformazioni – tecnologiche, sociali e culturali – sempre più rapide, non vi sono ragioni per ritenere che il XXI secolo segni un rallentamento. Le emergenze educative contemporanee non coincidono esclusivamente con situazioni di crisi improvvisa, ma comprendono anche processi di trasformazione lenti e strutturali che modificano profondamente il lavoro educativo. A fronte di tali considerazioni, se l'esperienza

passata non è più sufficiente a guidare i processi decisionali, diventa necessario lavorare con il futuro, il quale rappresenta una fonte informativa maggiormente ampia. Il futuro non può però essere considerato un oggetto di osservazione passiva, ma deve diventare un ambito di discussione attiva, nonché di sviluppo di specifiche competenze, per imparare ad orientarsi in scenari sempre più incerti e dinamici, nonché a identificare azioni significative da mettere in atto nel presente. I cosiddetti *Future Studies* possono rappresentare un contributo in questa direzione. Tale area di studi rientra nella teoria dell'anticipazione, la quale viene utilizzata come componente decisionale, incardinata sugli scenari futuri resi visibili attraverso esercizi previsionali. All'interno di essa è possibile, in sintesi, individuare tre diversi approcci, ovvero il *forecasting*, il *foresight* e l'*anticipation*: il primo si fonda sull'estrapolazione dei dati, il secondo sulla visualizzazione di futuri possibili, mentre la terza consiste nella traduzione di tali elaborazioni in strategie e azioni concrete. Questa distinzione evidenzia il passaggio da un approccio descrittivo e analitico a uno propriamente operativo e decisionale, ovvero quello che serve per supportare l'adozione di una postura agentica rispetto al futuro. Il Future Thinking (FT), nello specifico, viene definito come un mindset che prevede l'esplorazione e l'immaginazione di scenari futuri (Inayatullah, 2008). Il punto centrale del FT non è diventare più abili nella previsione, bensì ampliare la propria immaginazione, prendendo in considerazione ciò che è probabile, plausibile, possibile, preferibile oppure assurdo (Gall, Vallet & Yannou, 2022).

1.2. Promuovere una postura agentica e trasformativa nei pre-service teachers attraverso la future literacy

In questo quadro, la *Futures Literacy* (FL) emerge in ambito educativo come capacità – intesa nell'orizzonte del *capability approach* (Miller, 2006) – che permette agli individui di comprendere meglio il ruolo del futuro in ciò che vedono e fanno. Sebbene per i docenti in formazione (*pre-service teachers*), risulti complesso immaginarsi come protagonisti di processi trasformativi (Suhendar et al., 2025) perché l'attenzione è spesso ancorata al presente (Uskola & Puig, 2023), lo sviluppo di una FL non rappresenta solo l'acquisizione di una specifica tecnica, bensì una trasformazione profonda della propria identità professionale poiché si tratta di una meta-competenza essenziale per i futuri docenti, chiamati sempre più ad agire come agenti di cambiamento in un contesto, come già detto, ad elevata complessità e soggetto a veloci trasformazioni (Weinberg *et al*., 2020).
È intenzione di chi scrive valorizzare, in particolare, due costrutti che consentono di cogliere le potenzialità di questa proposta, qualora rivolta agli insegnanti. Nell'ambito del framework europeo GreenComp (Bianchi *et al*., 2022) l'area "Immaginare futuri sostenibili" include, in termini di competenze, il senso del futuro (ovvero la capacità di immaginare futuri sostenibili alternativi individuando i passi necessari per realizzarli), l'adattabilità (ovvero la capacità di gestire transizioni e sfide prendendo decisioni relative al futuro in situazioni di incertezza e rischio), il pensiero esplorativo (ovvero la capacità di adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando diverse discipline, sperimentando idee e metodi nuovi). La *future-time perspective* proposta da Hanna e colleghi (2023) risulta invece valorizzare componenti costitutive diverse, ovvero quella cognitiva (capacità di anticipare eventi ed esiti nel futuro), dinamica (la capacità di attribuire valore agli obiettivi nel futuro) ed emotiva (la capacità di associare determinati stati emotivi al futuro). Tali costrutti possono favorire l'acquisizione di un pensiero sistemico, riflessivo

e orientato all'agentività, così come interpretata da Emirbayer e Mische (1998) in termini di processo di impegno sociale temporalmente situato, informato dal passato (nel suo aspetto "iterativo" di riproduzione di schemi), ma al contempo orientato al futuro (in quanto capacità "proiettiva" di immaginare possibilità alternative, con un distanziamento creativo dai vincoli del presente) e al presente (in quanto capacità "pratico-valutativa" di contestualizzare abitudini passate e progetti futuri alla luce delle contingenze del momento).
Tale cornice risulta necessaria per facilitare l'avvio di uno sviluppo, nei futuri insegnanti, di quella saggezza educativa che si attualizza in un'efficace deliberazione pratica, ovvero in un processo decisionale capace di imprimere una buona direzione all'agire (Mortari, 2009), e che costituisce la cifra distintiva della postura dell'insegnante-ricercatore (Kincheloe, 2003) il quale, coniugando competenze euristiche e riflessive, si muove con consapevolezza della realtà presente, agisce in modo autonomo e responsabile nelle pratiche quotidiane, prende posizioni e attua cambiamenti che influenzano il lavoro e l'identità professionale propri e altrui (Anderson, 2010).

2. LA CORNICE METODOLOGICA

L'obiettivo del presente contributo è presentare gli esiti di un'attività finalizzata a sostenere e comprendere lo sviluppo di una FL nei *pre-service teachers*, giunti al termine del percorso formativo universitario. Al fine di comprendere i possibili scenari educativi futuri formulati dagli studenti dell'ultimo anno del corso di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Verona, nonché i valori e le priorità che hanno influenzato tali visioni, nell'anno accademico 2025-2026, nell'ambito dell'insegnamento di Ricerca partecipata è stata proposta un'attività di FT. Gli studenti sono stati invitati a proiettarsi temporalmente di dieci anni avanti e a descrivere liberamente, senza alcun vincolo di focalizzazione, così da consentire l'emersione spontanea degli aspetti ritenuti maggiormente significativi, la scuola in cui immaginavano di insegnare, esplicitando indicatori che rendessero tali scenari plausibili, nonché a scegliere su quali investimenti focalizzare l'attenzione avendo un budget a disposizione, esplicitando quali valori avessero orientato tali scelte.
Le domande che hanno orientato la ricerca sono le seguenti: Quali temi caratterizzano gli scenari educativi futuri immaginati dai pre-service teachers? Quali valori pedagogici orientano tali visioni? Quali sono le principali priorità di investimento individuate per costruire la scuola del futuro? A fronte di tali quesiti, si è scelto di circoscrivere la ricerca all'interno del paradigma critico-costruttivista, ovvero una cornice frequentemente utilizzata dagli insegnanti-ricercatori per cercare sistemi di significato che offrano una nuova prospettiva, una visione unica delle conseguenze dei diversi modi di conoscere ed agire nel mondo educativo, con la consapevolezza che le conoscenze e l'azione non sono mai neutre, ma costruite in modi specifici che privilegiano particolari logiche e voci, mettendone in secondo piano altre (Kincheloe, 2003). La ricerca è stata realizzata attraverso la metodologia dell'analisi documentale, una procedura sistematica per la revisione o la valutazione di documenti i cui testi diventano dati da esaminare e interpretare al fine di comprenderne i contenuti e sviluppare così empiricamente nuova conoscenza (Bowen, 2009). Le 72 esercitazioni raccolte sono state analizzate attraverso due diverse tecniche. Le risposte ai quesiti riguardanti gli scenari, i valori e gli indicatori sono state analizzate attraverso un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) che ha consentito di identificare i temi ricorrenti e le strutture di

significato condivise nei testi prodotti dagli studenti. Le risposte riguardanti le priorità di investimento del budget sono state invece analizzate attraverso un'*inductive content analysis* (Elo & Kyngäs, 2008), che ha permesso di categorizzare le scelte e di quantificarle in termini di frequenza, costruendo una mappa delle priorità percepite. Se, infatti, l'analisi tematica cerca di interpretare i significati identificando pattern sottesi, l'analisi dei contenuti tende a quantificare la presenza di alcuni concetti all'interno dei dati (Kushnir, 2025).

3. RISULTATI

3.1. Cronotopi e indicatori di un cambiamento in atto in ambito educativo

L'analisi tematica ha portato all'individuazione, dopo la fase di coding, di tematiche individuate come significative in relazione alla domanda di ricerca (Kushnir, 2025). Coerentemente con la proposta di Varpanen e colleghi (2022), sono state individuate immagini del futuro aventi la caratteristica di essere intrinsecamente cronotopiche, ovvero essere centri organizzatori che danno significato narrativo e strutturale alle visioni delineate, risultando uno strumento utile per analizzare gli elementi spazio-temporali ad esse sottesi. Per ognuno dei cronotopi individuati, verranno a seguire riportati i principali elementi caratterizzanti inclusi nel coding, nonché gli indicatori che dimostrano come lo scenario sia già in atto o comunque plausibile.

3.1.1. Cronotopo 1: Integrazione tecnologica e digitale

Dalle risposte emerge con chiarezza l'idea di una scuola in cui la tecnologia non è più un elemento accessorio, ma una componente strutturale dei processi educativi. I futuri insegnanti immaginano ambienti dotati di dispositivi di classe e personali come tablet, visori per la realtà aumentata e piattaforme basate sull'intelligenza artificiale, capaci di adattare i percorsi ai bisogni degli studenti, monitorare i progressi e rendere l'apprendimento più coinvolgente. Allo stesso tempo, sottolineano come il digitale non debba sostituire né il pensiero degli alunni, né la relazione educativa, quanto piuttosto potenziarli.

> La tecnologia sarà sempre più integrata nella quotidianità scolastica, al punto che non si parlerà più di didattica digitale come una modalità d'insegnamento-apprendimento "altra", ma come mezzo naturale e diffusamente adottato. I materiali cartacei verranno così in gran parte sostituiti da strumenti multimediali ed interattivi, capaci di andare incontro anche ai diversi bisogni di ciascun alunno (Q1.9.1).

Questa trasformazione è già in atto, in particolare dopo la spinta ricevuta dalla didattica in emergenza proposta nella fase storica della pandemia Covid19: Ritardare questa integrazione amplierebbe il divario tra scuola e società, mentre un uso pedagogicamente orientato del digitale consente di sviluppare competenze critiche ed evitare pratiche passive.

3.1.2. Cronotopo 2: Potenziamento dell'apprendimento esperienziale

Una delle visioni maggiormente condivise riguarda il superamento della didattica trasmissiva a

favore di un apprendimento fondato sull'esperienza diretta. I futuri docenti immaginano una scuola in cui fare, manipolare, sbagliare e riprovare diventino modalità ordinarie di costruzione del sapere. Emergono con frequenza riferimenti a laboratori pratici, outdoor education, orti scolastici, attività sensoriali e motorie, uscite didattiche sul territorio e progettazione interdisciplinare per nuclei tematici. L'apprendimento viene concepito come un processo concreto e significativo, strettamente legato alla realtà e alla partecipazione attiva degli alunni.

> Al passo con i cambiamenti sociali e ambientali che il nostro mondo sta affrontando e dovrà affrontare, la scuola sia in grado di guidare i bambini verso l'acquisizione di una postura di attenzione e di cura nei confronti di ciò che li circonda, sia essa realtà naturale o artificiale, non solo tramite storie e dialoghi, ma anche attraverso attività e progetti che supportino fin dai primi anni una presa di consapevolezza delle proprie responsabilità (Q1.2.2).

Non si tratterà di attività occasionali, ma di una modalità stabile di costruzione del sapere ad integrazione di approcci didattici maggiormente trasmissivi, che dimostrano limiti evidenti in termini di attenzione e motivazione. Molteplici segnali osservati nei contesti scolastici attestano che questa direzione è già percorsa in diversi contesti: laboratori di ceramica, musica, giardinaggio, semina negli orti scolastici, visite a musei e teatri, attività di outdoor education in parchi e boschi.

3.1.3. Cronotopo 3: Una scuola maggiormente inclusiva

La dimensione dell'inclusione è trasversale a pressoché tutte le visioni di scuola del futuro elaborate dai futuri insegnanti. Essa si declina lungo molteplici direttrici: inclusione di alunni con bisogni educativi speciali attraverso strumenti compensativi, percorsi personalizzati e figure di supporto qualificate; inclusione interculturale di bambini con background migratorio attraverso la valorizzazione dei Funds of Knowledge e la didattica plurilingue; inclusione di chi presenta neurodivergenze attraverso l'integrazione delle scoperte delle neuroscienze nella progettazione curricolare.

> Non ci saranno più genitori che per paura di non far rimanere al passo i figli, didatticamente parlando, scelgono di portarli in una scuola in cui l'incidenza [*di alunni con background migratorio, con BES o disabilità*] sia minore, ma gli stessi sceglieranno invece di permettere ai figli di rapportarsi in modo corretto con la realtà che si affronta tutti i giorni (Q1.65.2).

La scuola del futuro assume le differenze come risorsa educativa strutturale: l'eterogeneità culturale, linguistica e cognitiva delle classi è considerata un valore da capitalizzare attraverso metodologie cooperative, differenziazione didattica e ambienti di apprendimento accessibili a tutti. I segnali di questo cambiamento sono già presenti (numero di insegnanti di sostegno in crescita, diffusione di pratiche inclusive e di progetti interculturali), ma agire ora è imprescindibile perché le classi sono già sempre più eterogenee. Senza un approccio inclusivo si rischia di ampliare le disuguaglianze e di accrescere il rischio di dispersione scolastica.

3.1.4. Cronotopo 4: Un'attenzione globale alla persona

Più che una scuola centrata sui contenuti disciplinari, i futuri docenti immaginano un'istituzione educativa orientata alla crescita globale della persona. Questa visione include un'attenzione al benessere emotivo come condizione necessaria per l'apprendimento, con ambienti psicologicamente sicuri, pratiche di ascolto, dialogo e gestione dei conflitti; lo sviluppo delle competenze trasversali (pensiero critico, creatività, collaborazione, comunicazione) accanto a quelle disciplinari; la promozione dell'identità individuale attraverso percorsi che rispettino i ritmi di ciascun bambino; l'educazione alla cittadinanza attiva, alla sostenibilità e alla responsabilità verso la comunità.

> L'enfasi posta sulle competenze trasversali […] porterà la scuola ad allontanarsi da una visione delle discipline come compartimenti fissi ed immutabili, aprendosi invece ad una didattica maggiormente flessibile ed integrata, orientata alla promozione ed allo sviluppo delle soft skills, come il pensiero critico, la collaborazione, la comunicazione e la creatività (Q.9.3).

L'insegnante non è più solo trasmettitore di conoscenze, bensì un facilitatore, un osservatore e una guida. L'attenzione al benessere è già visibile in alcune pratiche scolastiche osservate dai partecipanti: momenti di circle time per la gestione delle emozioni, il ricorso al dialogo anziché a metodologie punitive, la progettazione di percorsi che valorizzano l'identità di ciascun bambino.

3.1.5. Cronotopo 5: Flessibilità spaziale e organizzativa

L'aula tradizionale, con banchi in fila e cattedra frontale, viene sempre più messa in discussione dai futuri insegnanti. Al suo posto prende forma un'immagine di scuola dinamica e flessibile, con ambienti che possono cambiare a seconda delle attività e dei bisogni. Aule, corridoi e spazi all'aperto si trasformano facilmente per accogliere momenti di lavoro individuale, attività di gruppo, esperienze laboratoriali, ma anche angoli accoglienti e informali per la lettura o il relax, spazi sensoriali pensati per favorire il benessere e la concentrazione.

> L'ambiente diventerà davvero il terzo educatore progettato intenzionalmente per favorire autonomia, collaborazione e benessere: gli spazi scolastici diventeranno flessibili e polifunzionali, con ambienti modulari, angoli morbidi, laboratori creativi e spazi outdoor utilizzati quotidianamente (Q1.37.4).

Questa idea di flessibilità riguarda anche il modo in cui si organizza il tempo scolastico, con orari più adattabili condivisi con le famiglie, con gruppi di lavoro costruiti in base alle competenze e all'età, con classi aperte e attività che coinvolgono studenti di livelli diversi, favorendo così scambi e apprendimenti reciproci. L'esperienza della DaD ha già dimostrato la capacità di adattamento del sistema; inoltre, molte scuole stanno adottando arredi e ambienti didattici flessibili, sostenuti anche dai finanziamenti del PNRR per l'edilizia.

3.1.6. Cronotopo 6: Potenziamento della comunità educante

La scuola viene concepita come un nodo all'interno di una rete educativa più ampia, che coinvolge famiglie, territorio e istituzioni, perché le sfide educative attuali richiedono una responsabilità condivisa. I futuri docenti immaginano comunità educanti sostenute da collaborazioni stabili con biblioteche, musei, associazioni e altre realtà locali, oltre a scambi internazionali grazie alle tecnologie digitali. Le famiglie non sono più viste solo come destinatarie di comunicazioni, ma come partner attivi nel percorso educativo.

> La scuola esce sempre più dalle sue mura e instaura collaborazioni con la comunità che la circonda: genitori, istituzioni, aziende. Il concetto di comunità educante comincia ad attecchire. I genitori vengono coinvolti nella scelta degli obiettivi generali e si condivide con l'oro l'idea di scuola come richiesto dalle normative. Si sperimentano anche le prime forme di partecipazione di bambini e bambine alle decisioni politiche, sia a livello di plesso e di istituto, ma anche a livello comunale e oltre (Q1.35.2).

La rete educativa include anche esperti esterni come psicologi, neuropsichiatri, mediatori culturali. Il concetto di comunità educante include anche la coesione interna al corpo docente attraverso attività di team teaching, di progettazione collegiale condivisa, banche dati di pratiche didattiche, nonché la co-costruzione di percorsi interdisciplinari.

3.1.7. Cronotopo 7: Teacher education come leva della qualità educativa

La formazione iniziale e continua degli insegnanti si configura come il principale motore del rinnovamento scolastico. Si delinea una professionalità docente riflessiva, capace di integrare metodologie attive, uso consapevole delle tecnologie e progettazione inclusiva, superando modelli didattici rigidi e trasmissivi.

> Immagino poi insegnanti più consapevoli del proprio ruolo: una persona che osserva, si interroga, sperimenta: un insegnante ricercatore che non smette mai di imparare e di cercare modi nuovi per accompagnare i bambini nel loro percorso (Q1.22.3).

Le trasformazioni tecnologiche, sociali e culturali in atto richiedono competenze professionali sempre più complesse. Senza un investimento sistematico nella formazione, il rischio è che l'innovazione resti frammentaria e disomogenea, incapace di incidere realmente sulla qualità dell'educazione. Il ricambio generazionale già in corso e l'ampliamento delle opportunità di formazione rappresentano segnali concreti di cambiamento. Tuttavia, per rendere queste trasformazioni durature, è necessario non solo favorire la condivisione delle buone pratiche, trasformandole in un patrimonio comune della comunità docente, bensì anche sostenere concretamente i docenti alleggerendo il carico amministrativo-burocratico.

3.2. Priorità in termini di investimento

Le risposte alla seconda domanda, analizzate attraverso la *content analysis*, evidenziano una

distribuzione articolata delle priorità di investimento, che riflette una visione della scuola profondamente orientata alla trasformazione dei contesti di apprendimento. Come sintetizzato nella figura n. 1, la maggior parte dei finanziamenti risultano destinati alla riqualificazione degli spazi (67 occorrenze), concepiti non più come contenitori neutri, ma come dispositivi pedagogici attivi, capaci di sostenere inclusione, benessere e didattica laboratoriale.

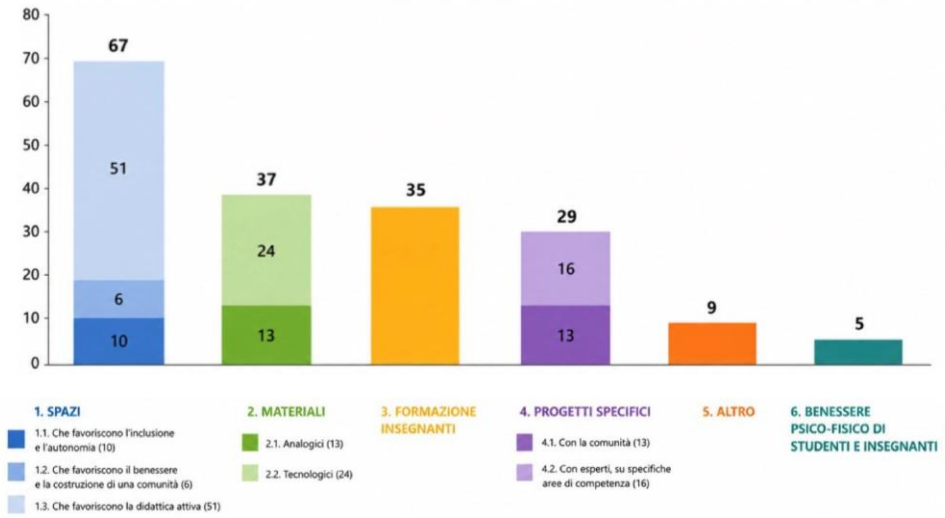

Fig. 1.: Distribuzione delle frequenze relative alle proposte di investimento in ambito scolastico di un budget a disposizione degli insegnanti

Gli studenti immaginano ambienti flessibili, modulari e ricchi di stimoli, in cui l'organizzazione spaziale diventa parte integrante del processo educativo e favorisce autonomia, collaborazione e partecipazione. A questa area segue, con un notevole distacco in termini quantitativi, un investimento sull'acquisto di materiali (37), con una significativa attenzione sia alle risorse analogiche sia a quelle tecnologiche, segno di una tensione verso un equilibrio tra innovazione digitale e concretezza esperienziale. Da un lato, emerge il bisogno di strumenti tradizionali e manipolativi che supportino un apprendimento incarnato; dall'altro, si riconosce il valore delle tecnologie come opportunità per rendere la didattica più inclusiva, personalizzata e connessa al mondo contemporaneo. Parimenti rilevante risulta la formazione degli insegnanti (35), riconosciuta come leva strategica per il cambiamento sistemico, nella consapevolezza che l'efficacia degli strumenti dipende dalla competenza e dalla riflessività di chi li utilizza. I progetti specifici (29), in collaborazione con il territorio o con esperti, testimoniano inoltre la volontà di aprire la scuola a una dimensione più ampia e interconnessa, capace di integrare apprendimenti formali e informali. Minore, ma comunque significativa, è l'attenzione al benessere psico-fisico di studenti e docenti (5) e agli interventi di sistema (9), che non risultano ad appannaggio di finanziamenti locali, ma che richiamano la necessità di politiche educative strutturali e di un supporto istituzionale più ampio.

3.3. I valori che hanno orientato le scelte pedagogico-didattiche

3.3.1. Scuola come luogo di cura, benessere ed educazione emotiva

Le risposte mostrano una visione della scuola condivisa e abbastanza chiara: un luogo che mette al centro la persona, prima ancora dei contenuti. In questo senso, il benessere emotivo non viene visto come qualcosa di secondario, ma come una base indispensabile per poter apprendere davvero. Gli studenti sottolineano quanto emozioni, relazioni e clima di classe influenzino profondamente il modo in cui si pensa e si impara, in linea con quanto evidenziato anche dalle più recenti ricerche pedagogiche e neuroscientifiche.

> Il primo valore che considero fondamentale è la centralità del benessere emotivo. […] le neuroscienze dimostrano la forte correlazione tra apprendimento ed emozione, infatti, l'apprendimento non può avvenire in una condizione di paura o insicurezza (Q3.19.1).

La scuola viene quindi immaginata come un ambiente sicuro, accogliente e attento all'ascolto, in cui ognuno possa sentirsi riconosciuto e valorizzato. La dimensione affettiva diventa parte integrante del processo educativo in quanto educare significa sostenere e creare un contesto sereno che alimenti la motivazione e il desiderio di imparare.

3.3.2. Centralità del bambino e personalizzazione dei percorsi

Dalle narrazioni emerge una visione dell'educazione fortemente *student-centred*. I futuri docenti mettono in evidenza l'importanza di rispettarne i tempi, i bisogni e le caratteristiche individuali, prendendo le distanze da modelli tradizionali e standardizzati.

> Un altro valore che considero imprescindibile è il rispetto, il quale sostiene la valorizzazione delle differenze, considerandole vere e proprie opportunità di apprendimento reciproco. Rispettare gli altri significa riconoscere che ciascuno porta con sé un bagaglio di esperienze, conoscenze e prospettive che possono arricchire l'intera comunità scolastica e ritengo necessario che tutti gli individui che agiscono nella scuola ne siano consapevoli, studenti e insegnanti inclusi (Q3.41.2).

La personalizzazione non viene vista come un semplice adattamento, bensì come un principio fondante – a partire dall'osservazione attenta e dall'ascolto autentico – per la progettazione pedagogico-didattica. In questa prospettiva, l'apprendimento diventa un processo vivo, legato alle esperienze e capace di valorizzare le differenze e le potenzialità di ciascun bambino.

3.3.3. Scuola come spazio equo, inclusivo e garante di pari opportunità

Le risposte delineano l'idea di una scuola che si pone come luogo capace di ridurre le disuguaglianze e offrire a tutti le stesse opportunità. L'inclusione viene intesa in senso ampio, coinvolgendo non solo i processi cognitivi, bensì anche gli aspetti culturali, linguistici ed emotivi.

> Equità e giustizia educativa affinché ognuno disponga delle stesse possibilità e degli stessi strumenti per raggiungere un'educazione di qualità (E3.5.3).

Questo implica un accogliere, riconoscere e valorizzare le differenze come una risorsa per l'apprendimento di tutti. I riferimenti a molteplici prospettive interculturali e a modelli come l'Universal Design for Learning mostrano l'attenzione verso una scuola più flessibile e accessibile. In questo modo, si punta a garantire che ogni alunno possa partecipare pienamente alla vita scolastica, come elemento che sostiene il più ampio progetto di vita.

3.3.4. Scuola come comunità educante, democratica e partecipata

Fra i valori esplicitati dagli studenti vi è una visione della scuola intesa come comunità educante, costruita su relazioni collaborative tra insegnanti, studenti, famiglie ed enti del territorio. L'educazione viene vista come una responsabilità condivisa, che si sviluppa attraverso il dialogo e la partecipazione attiva. Gli studenti evidenziano l'importanza di una scuola aperta, orientata e sostenuta da processi di co-progettazione capaci di mettere in connessione esperienze, saperi e culture diverse, favorendo il senso di appartenenza e la partecipazione alla vita democratica.

> Mi ispiro a una visione di scuola democratica e partecipata, in cui anche gli studenti abbiano voce nelle decisioni, sentendosi corresponsabili del proprio percorso educativo e della vita scolastica nel suo insieme (Q3.64.5).

3.3.5. Insegnante come professionista riflessivo, ricercatore e in formazione permanente

L'insegnante viene descritto, nell'adottare la postura di un professionista riflessivo e ricercatore, come centrale nel cambiamento della scuola. L'insegnamento viene visto come un processo dinamico, che richiede osservazione, sperimentazione e capacità di adattamento.

> Le scelte strategiche per il futuro sono legate alla ricerca. La ricerca permette di aggiornarsi al fine di proporre il meglio per l'apprendimento dei nostri studenti. È importante interrogarsi sempre sulle proprie azioni, su ciò che accade intorno a noi e dentro di noi in modo da sviluppare un pensiero autonomo (Q3.71.1).

In questa cornice i futuri docenti riconoscono il valore della formazione continua e dell'aggiornamento, intesi non solo come obbligo, ma come opportunità di crescita personale e professionale, utile a progettare esperienze di apprendimento significative e a portare alla luce il sapere dei pratici.

3.3.6. Apprendere facendo, cooperando e riflettendo sull'esperienza

Le risposte degli studenti portano alla luce una visione dell'apprendimento inteso come processo attivo e partecipato e della scuola come uno spazio di sperimentazione, in cui fare, pensare e condividere sono strettamente intrecciati. Rilevante, in questa prospettiva, è l'apprendimento esperienziale in cui viene richiesto di mettersi in gioco e costruire conoscenze in modo induttivo.

> Altro punto essenziale, è naturalmente quello dell'esperienza, elemento cardine per coltivare il sapere partendo dall'azione concreta. In merito a questo, un'idea pedagogica che funge da

> faro è sicuramente quella dell'apprendimento esperienziale di Dewey, il quale promuove l'importanza dell'imparare attraverso l'esperienza diretta (Q3.40.2).

L'apprendimento cooperativo viene valorizzato perché permette agli studenti di confrontarsi, collaborare e costruire insieme il sapere. Al contempo, la riflessione sull'azione diventa fondamentale per trasformare l'esperienza in apprendimento consapevole.

3.3.7. Educare cittadini consapevoli, solidali e responsabili verso il mondo

Emerge, infine, una significativa attenzione alla funzione formativa della scuola, in cui l'azione educativa implica il fornire strumenti per comprendere il mondo e agire in modo consapevole e solidale al suo interno e la scuola viene concepita come luogo in cui nascono cittadini consapevoli e responsabili. Le risposte richiamano l'importanza dell'educazione alla sostenibilità, alla cittadinanza e alla convivenza democratica, come occasioni in cui avere la possibilità di sviluppare pensiero critico, empatia e senso di responsabilità verso gli altri.

> Immagino una scuola che sappia unire la tecnologia alla dimensione umana, capace di coltivare pensiero critico, senso di responsabilità e spirito di collaborazione. Una scuola come comunità, dove si impara non solo dai docenti, ma anche dai compagni, dal territorio e dalla natura. Un luogo che aiuti a crescere come cittadini consapevoli e solidali, attenti a sé stessi, agli altri e all'ambiente (Q3.55.6).

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Obiettivo della presente ricerca era comprendere i possibili scenari educativi futuri, nonché i valori e le priorità che hanno influenzato tali visioni, formulati da 72 *pre-service teachers* alle soglie dell'immissione nel contesto lavorativo come insegnante di scuola dell'infanzia o primaria.
Le visioni di futuro e i relativi indicatori dimostrano un articolato livello di consapevolezza del tempo presente. A fronte dell'ampia articolazione delle visioni, la scelta di collocare eventuali finanziamenti in modo particolare su un ripensamento degli spazi per realizzare una didattica che favorisca la centralità degli studenti, la loro inclusione e il loro benessere richiama la messa in atto, da parte degli studenti, di una visione rinnovata di alcuni modelli pedagogico-didattici tradizionali (l'apprendimento esperienziale di matrice deweyana, la spinta verso l'autonomia di stampo montessoriano, l'approccio alla collettività di Freinet, per citarne alcuni), non in chiave nostalgica o restaurativa, bensì come risorse epistemologiche e formative per affrontare le sfide del presente. In tale analisi si riconosce certamente il bias legato alla vicinanza temporale rispetto al momento in cui tali prospettive sono state apprese, ma indubbiamente anche il graduale radicamento – proposto da un CdS che negli anni ha intenzionalmente strutturato il suo curriculum sullo sviluppo, come profilo d'uscita, dell'habitus dell'insegnante-ricercatore – di un pensiero riflessivo e critico rispetto alla realtà che li circonda. Se il contesto storico può cambiare, da un lato i principi pedagogici possono risultarne riattualizzati e trasposti per affrontare sfide odierne come la spinta verso il neoliberismo educativo, la cultura dell'immediatezza, la competitività, tanto per citarne alcuni (Macrine, 2020); dall'altro è altresì possibile comprendere come alcuni di questi principi e approcci abbiano trovato nel tempo consolidamento teorico ed empirico, basti

pensare al rafforzamento dell'apprendimento esperienziale grazie ai più recenti studi nel campo delle neuroscienze (Schenck & Cruickshank, 2015).

Un ulteriore elemento che emerge dai cronotopi è la narrazione di scenari aventi un carattere prevalentemente trasformativo (Varpanen *et al*., 2022). Non ci si arrende o ci si lascia trasportare passivamente dalle sfide che la realtà pone, ma si prefigurano scenari diversi a partire dalle risorse, soprattutto culturali, rispetto alle quali è stata sviluppata padronanza. E anche quando si sceglie di allocare fondi su trend in fase di espansione, come quello legato alle tecnologie didattiche, tale scelta viene effettuata con consapevolezza, a partire dalla cornice valoriale precedentemente descritta attraverso la quale le tecnologie diventano un medium per un'esperienza di apprendimento maggiormente esperienziale ed inclusiva. Anche questa è una cifra distintiva dell'insegnante-ricercatore, che utilizza e valorizza la sua autonomia professionale, la quale peraltro in Italia risulta garantita a livello normativo, e di questo vi è consapevolezza e utilizzo (OECD, 2025).

Questo sguardo sui contenuti dell'attività di FT offre, inoltre, la possibilità di riflettere anche su questa strategia formativa. I risultati hanno evidenziato come l'attività abbia concretamente alimentato negli studenti la dimensione proiettiva, permettendo loro di muoversi "oltre sé stessi" per costruire immagini di dove vogliono andare e di come arrivarci (Varpanen *et al*., 2022). Questo esercizio di riflessione anticipatrice è risultato efficace perché le visioni di futuro non sono risultate astratte, bensì radicate alle qualità del presente (Van Manen, 1991). Gli studenti sono riusciti a formalizzare una visione del contesto educativo che desiderano costruire e quindi, presumibilmente, a valutare in prospettiva quali azioni compiere per rendere concreto tale futuro, quali assunti stiano guidando, spesso inconsciamente, le loro scelte, e se abbiano le competenze necessarie per metterle in atto. Tale passaggio è di particolare importanza per i *pre-service teachers* perché la letteratura evidenzia come non sia quello che facciamo oggi a dare forma al futuro, bensì "*sono le immagini del futuro che danno forme alle decisioni nel presente*" (Beckert, 2013, p. 221).

La focalizzazione sui valori ci porta, infine, a chiarire in quali direzioni agire la capacità deliberativa nell'epoca attuale, definita dell'innovazione frugale (Lelivelda & Knorringa, 2017). L'educazione frugale nasce come risposta a una serie di sfide strutturali, ambientali e socio-economiche che mettono a dura prova i sistemi educativi tradizionali a causa di scarsità di risorse (fondi, tempo, personale e spazi adeguati) e di crisi educative (Covid19, diseguaglianze economiche, inefficacia di innovazioni didattiche). In questi contesti è necessario non solo pensare a innovazioni progettate con mente aperta a partire dalle risorse disponibili (Masters, 2024), ma il punto di partenza essenziale è la riscoperta del *Sense Of Purpose* (SOP) (Breznitz, 2021), ovvero di un obiettivo stabile volto a contribuire, a lungo termine, al mondo al di là del sé, e al contempo significativo per il sé (Damon, 2008). Il SOP nell'insegnamento non coincide con il mero trasferimento di conoscenze al discente, bensì con il ricorso alla conoscenza come strumento trasformativo volto a dispiegare l'individualità e la socialità del discente (Hopmann, 2007). In questo quadro, le attività di FT, che invitano i futuri insegnanti a elaborare visioni realistiche della scuola ideale, rappresentano un dispositivo per accedere al proprio SOP (Tirri, 2012). Docenti con un SOP ben definito risultano inoltre maggiormente resilienti e capaci di mantenere il coinvolgimento anche in condizioni avverse (Ellison & Woods, 2020), nonché più efficaci nel promuovere negli studenti un orientamento verso un più ampio *life* SOP (Bundick & Tirri, 2014).

In conclusione, consapevoli delle limitazioni dello studio, che intende essere esplorativo e

necessitante, in prospettiva futura, di un confronto con un campione più ampio e di un potenziamento dell'analisi documentale attraverso il ricorso ad ulteriori azioni di ricerca, anche in termini di triangolazione metodologica, i risultati hanno evidenziato come le attività di FT risultino utili a sostenere la consapevolezza e lo sviluppo dell'identità professionale dei *pre-service teachers* (Tirri & Ubani, 2013), sia al termine del percorso di studi, dopo aver sviluppato un certo livello di padronanza della maggior parte delle conoscenze e competenze che caratterizzano il profilo professionale docente, sia nella successiva fase di induction (Hanna *et al*., 2023).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Anderson, L. (2010). Embedded, emboldened, and (net)working for change: Support-seeking and teacher agency in urban, high-needs schools. *Harvard Educational Review, 80*(4), 541–572.

Beckert, J. (2013). Imagined futures: Fictional expectations in the economy. *Theory and Society, 42*(3), 219–240.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Breznitz, D. (2021). *Innovation in real places: Strategies for prosperity in an unforgiving world*. Oxford: Oxford University Press.

Bundick, M. J., & Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science, 18*(3), 148–162.

Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. New York, NY: Simon & Schuster.

Ellison, D. W., & Woods, A. M. (2020). A review of physical education teacher resilience in schools of poverty through the lens of occupational teacher socialization. *Urban Education, 55*(8–9), 1251–1279.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023.

Gall, T., Vallet, F., & Yannou, B. (2022). How to visualise futures studies concepts: Revision of the futures cone. *Futures, 143*, 103024.

Hanna, F., Andre, L., & Zee, M. (2023). Student teachers' future time perspective and teacher identity: A longitudinal study about students who will become primary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 136*, 104382.

Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal, 6*(2), 109–124.

Inayatullah, S. (2008). Six pillars: Futures thinking for transforming. *Foresight, 10*(1), 4–21.

Leliveld, A., & Knorringa, P. (2018). Frugal innovation and development research. *The European Journal of Development Research, 30*(1), 1–16.

Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge.

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: A practical guide. *Cogent Education, 12*(1), 2471645.

Macrine, S. L. (2020). Critical pedagogies of neoliberalism. In S. Macrine (ed.), *Critical pedagogy in uncertain times* (pp. xx–xx). Cham: Palgrave Macmillan.

Masters, A. (2024). Frugal education: What, why, and how? *Future in Educational Research, 2*(2), 109–130.

Miller, R. (2006). *From trends to futures literacy: Reclaiming the future*. Melbourne: Centre for Strategic Education.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere: La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

OECD (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. Paris: OECD Publishing.

Poli, R. (ed.). (2024). *Handbook of futures studies*. Cheltenham: Edward Elgar.

Schenck, J., & Cruickshank, J. (2015). Evolving Kolb: Experiential education in the age of neuroscience. *Journal of Experiential Education, 38*(1), 73–95.

Suhendar, Widodo, A., Solihat, R., Riandi, & Chaw, E. P. (2025). Teaching strategies for enhancing future thinking skills in secondary education: A systematic literature review. *Jurnal IPA dan Pembelajaran IPA, 9*(1), 20–33.

Tirri, K. (2012). The core of school pedagogy: Finnish teachers' views on the educational purposefulness of their teaching. In H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (eds.), *Miracle of education? Teaching and learning in Finland* (pp. 55–68). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Tirri, K., & Ubani, M. (2013). Education of Finnish student teachers for purposeful teaching. *Journal of Education for Teaching, 39*(1), 21–29.

Uskola, A., & Puig, B. (2023). Development of systems and futures thinking skills by primary pre-service teachers for addressing epidemics. *Research in Science Education, 53*, 741–757.

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY: SUNY Press.

Varpanen, J., et al. (2022). Teacher agency and futures thinking. *Education Sciences, 12*(3), 177.

Weinberg, A. E., Trott, C. D., Wakefield, W., et al. (2020). Looking inward, outward, and forward: Exploring the process of transformative learning in teacher education for a sustainable future. *Sustainability Science, 15*, 1767–1787.

Copyright (©) Alessia Bevilacqua



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Bevilacqua, A. (2026). Imparare ad affrontare l'incertezza e le emergenze educative: il contributo del future thinking per prendere responsabilmente delle decisioni oggi [Learning to navigate uncertainty and educational emergencies: the contribution of futures thinking in making responsible decisions in the present]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 574-589, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18242