



II EDIZIONE DEL SEMINARIO ANNUALE

SCUOLA E ISTRUZIONE SUPERIORE IN DIALOGO

promosso dalle riviste del gruppo Edizioni Studium – Marcianum Press

NUOVA SECONDARIA - DIRIGENTI SCUOLA - PROFESSIONALITÀ STUDI NUOVA PROFESSIONALITÀ - IO01: umanesimo tecnologico

BOOK OF ABSTRACTS

**LA FORMAZIONE INIZIALE,
IN INGRESSO E CONTINUA
DEL PERSONALE DELLA SCUOLA**

Problemi di metodo, di contenuti, di gestione e di valutazione

A cura di Francesco Magni e Alessandra Mazzini

Venezia, 4-5 ottobre 2024

Fondazione Marcianum

SEMINARIO ANNUALE SCUOLA E ISTRUZIONE SUPERIORE IN DIALOGO
II EDIZIONE

BOOK OF ABSTRACTS

**LA FORMAZIONE INIZIALE, IN INGRESSO E CONTINUA
DEL PERSONALE DELLA SCUOLA**

Problemi di metodo, di contenuti, di gestione e di valutazione

A cura di Francesco Magni e Alessandra Mazzini

Ottobre, 2024

Gruppo editoriale
Studium

In collaborazione con:



Media partner:



Indice

Venerdì 4 ottobre

P1.	<u>Interventi introduttivi</u>	1
L.1.	<u>Laboratorio scientifico 1</u>	2
L.2.	<u>Laboratorio scientifico 2</u>	11
L.3.	<u>Laboratorio scientifico 3</u>	20

Sabato 5 ottobre

L.4.	<u>Laboratorio scientifico 4</u>	29
L.5.	<u>Laboratorio scientifico 5</u>	37
L.6.	<u>Laboratorio scientifico 6</u>	46
P.2.	<u>Conclusioni</u>	54



Interventi introduttivi

Venerdì 4 ottobre

Giuseppe Bertagna

I problemi aperti della formazione iniziale, in ingresso e in servizio dal punto di vista dell'università

Carmela Palumbo

I problemi aperti della formazione iniziale, in ingresso e in servizio dal punto di vista della scuola



Laboratorio scientifico 1

Venerdì 4 ottobre

Chair

Evelina Scaglia, Università di Bergamo

Carla Callegari, Università di Padova

UNA PROPOSTA STORICO-COMPARATIVA: SERGEJ HESSEN E LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Carla Callegari, Università degli Studi di Padova, carla.callegari@unipd.it

Oggi si dibatte molto sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola sia perché i rapidi cambiamenti sociali, politici, economici e culturali esigono un modello di formazione completo e al tempo stesso flessibile, sia perché le recenti disposizioni ministeriali sull'avvio dei percorsi abilitanti 60 CFU e sulla revisione delle Indicazioni nazionali e delle Linee guida relative al primo e secondo ciclo di istruzione, comporteranno inevitabilmente anche una riflessione sulle competenze necessarie agli insegnanti per poter attuarle.

Guardare criticamente a modelli del passato – frutto di comparazioni educative, oltre che di sistemi scolastici – significa sviluppare la capacità di innovare tenendo conto di teorie e prassi che possono mantenere il loro valore pedagogico anche in contesti storici differenti, se adeguatamente ripensate e modificate.

Lo studioso russo Sergej Hessen, filosofo e pedagogista esule in Europa dopo la svolta dittatoriale del marxismo leninista, è stato un profondo conoscitore della scuola in Europa, che quindi ci restituisce quasi una sintesi del pensiero sulla formazione degli insegnanti nella prima metà del Novecento fino agli anni Cinquanta. Egli mette in luce alcuni concetti chiave che si ritrovano anche nei documenti internazionali prodotti dall'UNESCO in quel momento. Hessen è un grande sostenitore della scuola unica che diventa il grado preparatorio per la scuola superiore di formazione degli insegnanti. Alcune generazioni di insegnanti italiani, inoltre, si sono formate studiando i suoi testi almeno fino agli anni Settanta, quindi possiamo considerarlo esemplificativo della proposta formativa italiana di quel periodo.

La proposta hesseniana si sviluppa su un doppio binario: da un lato l'apprendimento da parte dell'insegnante di strumenti didattici, psicologici e sociologici da spendere per andare incontro alle esigenze delle moderne società industrializzate e culturalmente avanzate; dall'altro una formazione imperniata su un sapere pedagogico teorico-storico imprescindibile rispetto alla professione che si andrà a svolgere, che deve però essere rinnovato rispetto alla tradizione e definito in maniera puntuale e specifica.

Le riflessioni di Hessen si sviluppano sia intorno alla "vocazione" all'insegnamento, che comporta una dimensione etico-valoriale della formazione docente, alla formazione "tecnica" del maestro e del professore, e "all'arte pedagogica" che lo libera dalla schiavitù dei programmi. Infine Hessen propone un'interessante alternanza tra lavoro e studio che guarda, utopicamente, al futuro.

Ci si propone anche di verificare anche le ricadute del pensiero di Hessen in Italia sulla formazione degli insegnanti.

L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA NELL'ITALIA DEL SECONDO DOPOGUERRA. IL CONTRIBUTO DEL CENTRO DI EDUCAZIONE PROFESSIONALE PER ASSISTENTI SOCIALI E DEL MOVIMENTO DI COLLABORAZIONE CIVICA NELLA FORMAZIONE DI INSEGNANTI ED EDUCATORI

Emilio Conte, *Università degli Studi di Bergamo*, emilio.conte@unibg.it

Terminati gli anni della guerra mondiale e del conflitto interno, l'Italia intraprendeva un complesso percorso che avrebbe dovuto ridefinirla sul piano politico istituzionale e contemporaneamente su quello identitario. Crollato definitivamente il progetto risorgimentale, si trattava di ricostruire (o costruire, a seconda delle visioni) una cultura democratica il cui sviluppo primonovecentesco era stato bruscamente interrotto dal fascismo prima e dalla guerra poi. È in quest'ottica che si mossero una serie di associazioni, reti civiche, movimenti di base, caratterizzati da una significativa caratura etico civile, spesso gravitanti attorno agli ambienti di una sinistra laica e riformista che andava delineando una propria peculiare fisionomia alternativa al comunismo. Tra le realtà in questione è opportuno ricordare almeno il Centro di educazione professionale per assistenti sociali (Cepas) ed il Movimento di collaborazione civica (Mcc), fondati il primo dai coniugi Guido Calogero e Maria Comandini e, il secondo, da un gruppo di intellettuali i cui riferimenti principali erano Giuliana Benzoni, Ebe Flamini, Cecrope Barilli ed Angela Zucconi: entrambi i movimenti svilupparono una connotazione squisitamente pedagogica nel momento in cui concepirono il problema della ricostruzione come problema educativo, non meno di quanto i padri risorgimentali avevano concepito il risorgimento. Il presente contributo si prefigge l'obiettivo di indagare l'apporto di queste realtà associazionistiche, smarrite nei meandri della storia (l'Mcc) oppure indagate, nel loro operato, attraverso un'ottica sociosanitaria piuttosto che pedagogica (il Cepas). Chiave di lettura privilegiata rimangono i corsi per la formazione di insegnanti, assistenti sociali e personale che a vario titolo avrebbe ricoperto in società il ruolo di educatore: emerge bene, così, la pregnanza di un discorso pedagogico in cui l'educazione democratica veniva sostanzialmente collocata sul terreno della costruzione di una comunità civica, nutrita di valori riformisti e laici. Si trattò di una prospettiva culturalmente vivace, che affondava le sue matrici ideali in un arco di intellettuali piuttosto eterogeneo, da Salvemini ai classici del pensiero democratico anglosassone, primo fra tutti Dewey, e che sul lungo periodo soffrì la polarizzazione ideologica che avrebbe poi caratterizzato buona parte della cultura italiana: una linea che, per quanto politicamente incapace di trovare significativi sbocchi, si configura pure come uno degli affluenti che maggiormente hanno contribuito alla nascita della democrazia italiana.

IL METODO STORICO-COMPARATIVO NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI SECONDARI

Giulia Fasan, *Università degli Studi di Padova*, giulia.fasan@unipd.it

Il contributo presenta contenuti, metodo e riferimenti del laboratorio di “Ricerche comparative in educazione”, un’esperienza di pratica laboratoriale avviata nel 2021 grazie all’impegno di Carla Callegari, Presidente del Corso di Laurea Magistrale in Pedagogia dell’Università di Padova. Il laboratorio è rivolto quindi a insegnanti secondari e pedagogisti in formazione.

A partire dall’interesse volto a esplorare le possibilità della didattica dell’educazione comparata in sede universitaria, il percorso si struttura su due obiettivi principali: promuovere l’acquisizione di strumenti interpretativi per interrogare il presente tramite lo studio e la ricostruzione del passato; insegnare una metodologia di ricerca e un paradigma interpretativo utili nei percorsi delle professioni educative in formazione. In effetti, la ricerca comparativa in educazione è ampiamente utilizzata nei report di enti e organizzazioni nazionali e internazionali, nella progettazione educativa e nelle analisi territoriali dei bisogni scolastici ed educativi. Non solo è interessante l’applicazione e l’interiorizzazione dell’approccio classico della ricerca comparativa in educazione (Bereday 1964), ma anche l’idea che i suoi singoli passaggi possano essere adattati dagli studenti per altre ricerche o progettazioni educative in ambito professionale.

Tra l’altro, l’approccio storico in educazione comparata mira alla promozione dell’apertura all’alterità, alla decostruzione di pregiudizi, alla conoscenza e al presidio degli aspetti simbolici, alla creazione di un senso di appartenenza a una comunità di pensiero e azione, all’impegno in una società che l’insegnante concorre a rendere abitabile (Callegari 2008). Tali caratteristiche sono intrinseche e costitutive di questo paradigma di ricerca, e oggi sembrano di fondamentale importanza per una formazione dei futuri docenti in prospettiva democratica. Nell’ottica di una disciplina-ricerca che si fa disciplina-insegnamento (Margiotta 2018) ma anche di “insegnamento-ponte” (Castoldi 2011), dove lo studente è stimolato a essere attivo e partecipativo in situazioni collaborative e didatticamente sfidanti, si favorisce l’acquisizione di competenze volte a cogliere il divenire dell’educativo nelle sue implicazioni etiche, culturali, sociali, politiche e civili.

Questi presupposti orientano la struttura e la didattica del laboratorio, che verrà presentato anche nelle sue dimensioni pratiche: contenuti, metodi e strumenti, attività di apprendimento. Durante la pratica laboratoriale si analizzano altresì gli aspetti deontologici legati tanto all’impostazione metodologica dell’educazione comparata quanto agli obiettivi fondamentali menzionati, approfondendo possibilità e criticità che possono sorgere nella ricerca e nell’atteggiamento di apertura all’Altro (Callegari 2016; Nussbaum 1997; Q. Skinner 1969).

IL PROFILO DI PENELOPE TRA PASSATO E PRESENTE: UNA PROPOSTA FORMATIVA PER I DOCENTI DI SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

Alice Locatelli, Università degli Studi di Bergamo, alice.locatelli@unibg.it

Il contributo intende focalizzarsi su una delle più celebri figure femminili dell'Antichità, Penelope, per delineare una proposta interdisciplinare rivolta ai futuri insegnanti della scuola secondaria di II grado, invitati a porre a confronto le diverse modalità con cui il profilo della moglie di Odisseo viene tratteggiato nel mondo greco e nel contesto contemporaneo (Indicazioni nazionali, 2012; Fedele, 2013; Marrou [1948] 2016). Il personaggio di Penelope, infatti, «immagine del dover essere e dell'essere (agli occhi degli uomini) della donna omerica» (Cantarella, 2013; Fedele 2013; Scaglia 2020), appare tutt'oggi una figura femminile capace di esercitare un fascino particolare, tanto che, diversamente da quanto accade nell'epos omerico (Andò 2005; Seveso 2010; 2012), giunge a ricoprire il ruolo di protagonista in alcune riscritture contemporanee del mito antico. Tra queste, in particolare, si intende soffermare l'attenzione su due recenti opere: Il canto di Penelope (Ponte alle Grazie, 2018) di Margaret Atwood e L'Odissea raccontata da Penelope, Circe, Calipso e le altre (Solferino, 2020) di Oliva Marilù, per porre in evidenza, tramite la promozione di un dialogo interdisciplinare e intertestuale, il differente profilo formativo (Bertagna 2010; 2018) che Penelope assume nel poema omerico e nella narrativa contemporanea, mostrando così la ricchezza di sfumature che si cela nel suo ruolo di moglie devota e fedele con cui è tradizionalmente ricordata da Omero (Scaglia, 2020). In tal modo, si promuove una riflessione critica sulle potenzialità che, nell'ambito dello studio dell'epica e della letteratura greca, può offrire l'analisi di un personaggio come quello di Penelope, se condotta attraverso una prospettiva che, pur riconoscendo le specificità del contesto storico-culturale da cui ogni opera trae origine, pone in dialogo presente e passato, rendendo così quest'ultimo possibile fonte di quella «dinamica esperienziale ed intellettuale» quale è il *thaumázein*, che, dall'Antichità, accomuna tanto il docente quanto lo studente (Bertagna, 2017).

La proposta, infine, offre degli spunti per la formazione continua degli insegnanti di scuola secondaria di II grado, nell'ottica dell'autoeducazione e dell'autoriflessione, particolarmente favorite dalle dimensioni pedagogiche intrinseche ad una figura come quella di Penelope.

Parole chiave: Odissea; figure femminili; Penelope; formazione degli insegnanti; scuola secondaria di II grado.

Bibliografia

- Andò V., *L'ape che tesse. Saperi femminili nella Grecia antica*, Carocci, Roma 2005.
- Bertagna G. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018.
- Bertagna G., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (ed.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.
- Fedele M.R., *Figurazioni del femminile nella tradizione culturale del mito e della filosofia greca*, «Nuova Secondaria Ricerca», 3 (2013), pp. 24-42.
- Marrou H.I., *Storia dell'educazione nell'antichità* [1948], edizione rivista e aggiornata a cura di L. Degiovanni, Studium, Roma 2016.
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3, vol. 1, Dall'antichità a Comenio*, Studium, Roma 2020.
- Seveso G., *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*, FrancoAngeli, Milano 2010.
- Seveso G., *Maternità e vita familiare nella Grecia antica*, Studium, Roma 2012.

EVIDENZE, DEFICIT E DOMANDE DI FORMAZIONE NEI “GIOVANI INSEGNANTI” D’OGGI. NOTE A MARGINE DI UNA RICERCA NELLA SCUOLA PARITARIA

Carlo Mario Fedeli, *Università degli Studi di Torino*, carlo.fedeli@unito.it

Di che cosa può cominciare a rendersi conto – rispetto alla formazione ricevuta in università e a quella di cui avverte ora l’urgenza, l’opportunità, la necessità – un giovane insegnante che da qualche anno abbia iniziato la sua carriera professionale nella scuola paritaria? In che misura e proporzione quanto emerge alla sua attenzione, come persona e come docente, può valere anche per il compagno o la compagna di studi, anch’essi da poco in servizio nella scuola statale?

Il Ventiduesimo Rapporto di ricerca del Centro Studi Scuola Cattolica – Chiamati a insegnare, Scholé, Brescia 2020 – ha sviluppato un’ampia riflessione su queste domande e sul ruolo chiave degli insegnanti nell’istruzione e nell’educazione delle giovani generazioni. Lo ha fatto componendo insieme ricerca teorica, ricerca empirica e focus più specifici, dedicati a questioni cruciali. La ricerca empirica, in particolare, ha provato, attraverso un dettagliato questionario, a evidenziare la consapevolezza della qualità, e insieme anche dei limiti e della problematicità della formazione iniziale, in ingresso e in servizio, ricevuta e fruita dagli insegnanti attivi nella scuola paritaria cattolica.

L’intervento presenterà alcune essenziali evidenze e istanze, utili sia come termini di paragone con l’esperienza dei “giovani insegnanti” attivi oggi nella scuola statale, sia come indicatori per la revisione dei curricula accademici della formazione iniziale e per un design più lungimirante e comprensivo di quella in ingresso e in servizio (almeno nel breve-medio periodo e nel tempo del “post-Covid”).

INITIAL TEACHER EDUCATION PROGRAMS (ITEPS) AND GCE. A COMPARATIVE STUDY BETWEEN ITALY AND IRELAND

Giulia Filippi, *Free University of Bolzano*, gfilippi@unibz.it

Several international studies have addressed the role of teachers and the training systems, providing a wide and discussed overview in the field of Teacher Education (TE) and in the comparative education field. Furthermore, few recent contributions directly investigate pre-service teachers and the Initial Teacher Education Programs (ITEPs), which could be proof of the effectiveness of the current educational system (Tatto, 2020). It is therefore necessary, already in initial training, to bring out the conceptions, ways of thinking and educational awareness of future teachers (Baldacci, Nigris, Riva, 2020). This research project examines initial teacher education programmes (ITEPs) in Italy and Ireland, primarily involving student teachers and teacher educators as ITE participants. Using a qualitative exploratory design, the study explores the impact of participants' perceptions during ITE programmes, highlighting how these perceptions influence practices and attitudes. The focus is unravelling educational concepts and awareness, particularly regarding Global Citizenship Education (GCE) (Estellés, M. and Fischman, G.E. 2021). Structured as a multiple case study, the research uses university programmes, the EU context and the duration of ITE programmes as criteria for comparison. Three cases are considered, based in two different countries (2 in Italy and 1 in Ireland), identifying ITEPs as the unit of analysis. The qualitative design of the study uses semi-structured interviews and focus groups as the main tools for data collection. In addition, observation and document analysis inform the cases analysed (Ravitch and Carl, 2019). The study includes the perspectives of a diverse group of 57 participants, including 33 student teachers, 21 teacher educators and 3 stakeholders. In this way, the focus of the research is an in-depth exploratory research project on pre-service teacher preparation at university, which examines how future teachers are equipped to handle global issues in schools, particularly through the lens of GCE. Preliminary findings highlight the critical role of the investigation into pre-service teachers' perceptions and their influence in promoting GCE conceptualisation within educational settings. Although the qualitative nature of this study limits the generalisability of the findings to other countries, the insights are valuable as an indicative starting point for further research. By adopting a comparative approach and using qualitative research methods, the study provides insights that can inform the development of ITEPs and help cultivate competent and culturally responsive future educators capable of promoting global citizenship values in diverse educational contexts.

LAVORARE CON IL FUTURO COME RISORSA FORMATIVA PER LA PROFESSIONALITÀ DEGLI INSEGNANTI

Maria Valentini, Università degli Studi di Foggia, maria.valentini@unifg.it

Il presente contributo schiude una riflessività sull'utilizzo dei Futures Studies come strumento formativo rivolto agli insegnanti. Roberto Poli (2019) sottolinea come l'impatto dei Futures Studies nella scuola si applichi primariamente nella duplice valenza di futuro della scuola come istituzione, e di futuro nella scuola come dispositivo didattico in classe (Poli, 2019). L'intento è discutere una terza possibilità implementativa, per cui "lavorare con il futuro" (Ibidem) possa profilarsi come risorsa e buona pratica di formazione, specifica per i docenti.

È cruciale la sfida di fronteggiare crisi di matrice strutturale dell'istituzione scolastica e di edificare esperienze didattiche che valorizzino le potenzialità di "lavorare con il futuro" con gli studenti; al contempo, è necessario riconsegnare valore all'agentività professionale dell'insegnante, attraverso un ripensamento formativo profondo e situato. L'autorevolezza educativa del docente nei confronti dello studente-educando, nello spazio relazionale del contesto scolastico, deve innestarsi innanzitutto nella responsabilità di un "aver cura" (Heidegger, 1927; Mortari, 2015) in termini formativi, ma anche tras-formativi: la complessità, l'incertezza e la continua accelerazione dei cambiamenti - tecnologici, ma anche sociali e culturali (Barbieri Masini, 2023) - della realtà attuale richiedono pensieri, orientamenti e capacità inediti. Il versante ontologico dei Futures Studies scandisce il passaggio da un baricentro epistemico in cui il futuro è oggetto da conoscere, conquista finale da colonizzare attraverso il presente (che diviene così mero mezzo strumentale) ad un approccio basato sul senso della direzionalità, "sulle virtù dell'atto pianificato in sé, non sul valore di uno scopo o di un obiettivo indipendente" (Miller & Tuomi, 2022): aspetto centrale è l'imprescindibilità del presente come spazio responsabilizzante delle scelte. Si tratta di una postura trasformativa che, invece di "conoscere il futuro", detiene l'obiettivo di coltivare processi anticipatori imparando a "usare il futuro" (Ibidem): l'anticipazione rappresenta il nodo cruciale della traduzione operativa (non reattiva) di un modello (Poli, 2019), nella prospettiva generativa di governare l'incertezza e di educare all'autonomia, al confronto critico su ciò che ha valore, all'etica di prendere decisioni situate nella realtà. In tale orizzonte, "lavorare con il futuro" con gli insegnanti significa sviluppare un'occasione formativa inedita, tracciando percorsi, metodologicamente connotati, verso un'agentività professionale condivisa, non solo sul piano prestazionale, ma soprattutto sul fronte del senso del processo di insegnamento-apprendimento. L'intento è di co-costruire una comunità educante capace di "fare la differenza" (Ross, 2017) e di attendere al compito della scuola di offrire agli studenti chiavi di accesso alla loro cultura (Rivoltella, 2014) e al loro divenire.

DALLA FORMAZIONE INIZIALE ALLA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEI DOCENTI: IL DIRIGENTE SCOLASTICO PUÒ FARE LA DIFFERENZA?

Stefania Ambrosini, Istituto Comprensivo di Mapello (BG), stefania.ambrosini@quest.unibg.it

Andando ad analizzare sinteticamente le procedure di reclutamento messe in atto negli ultimi anni, le modalità concorsuali ai fini dell'abilitazione all'insegnamento per le classi di concorso di scuola secondaria di primo e secondo grado e le attività previste per la formazione ed il superamento dell'anno di prova, ci si propone di indagare quanto e come il Dirigente scolastico e le figure di sistema di un istituto (collaboratori del Dirigente, funzioni strumentali, docenti tutor) possano contribuire alla solida strutturazione di una professionalità docente capace di rispondere in modo efficace ai bisogni formativi dei propri alunni/studenti.

Sarà necessario distinguere tra docenti neo-assunti alla scuola dell'Infanzia e primaria, provenienti da una formazione universitaria con Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, con uno specifico bagaglio pedagogico-didattico e docenti che affrontano l'insegnamento dopo aver conseguito una Laurea Magistrale in una specifica disciplina ed avendo acquisito 24 o 60 cfu aggiuntivi in ambito antropologico-sociologico-pedagogico-didattico. Non va inoltre dimenticato l'elemento di realtà che vede l'assunzione a tempo determinato di laureati senza titolo di abilitazione all'insegnamento su cattedre scoperte nei diversi ordini scolastici. Accade così che molti insegnanti "novizi" abbiano già accumulato anni di servizio a scuola prima di affrontare un concorso e presumibilmente siano entrati in contatto con realtà scolastiche molto diverse tra loro.

Partendo dalle indicazioni e dalle attività previste dalla normativa vigente per i neo-immessi in ruolo (piattaforma Indire), si andrà ad analizzare come le procedure vengano espletate in diverse istituzioni scolastiche: in particolare ci si soffermerà sul grado di assunzione del compito di accompagnamento da parte di Dirigenti scolastici e docenti tutor come adempimento e/o come possibilità di sviluppo professionale. Si cercherà poi di fornire esempi di buone prassi di accoglienza e on-boarding dei nuovi docenti all'inizio di ogni anno scolastico messe in atto in alcuni istituti e quali esiti esse possano vantare in termini di impulso all'innovazione e di coerenza tra l'offerta formativa d'istituto e i bisogni formativi del territorio di appartenenza.



Laboratorio scientifico 2

Venerdì 4 ottobre

Chair

Andrea Potestio, Università di Bergamo

Enrico Miatto, Istituto Universitario Salesiano Venezia

UNA FORMAZIONE INCLUSIVA PER UNA COMUNITÀ PROFESSIONALE DIFFERENZIATA

Monica Bertolo, Istituto Comprensivo di Borgoricco (PD), monicabertolo75@gmail.com

“Tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato”.

Questa nota metafora ci ricorda quanto siano vere le parole che la volpe rivolge al piccolo principe, il bambino protagonista del libro di Saint-Exupéry in viaggio, tra pianeti immaginari e personaggi bislacchi, per dare un senso alla propria vita (Saint-Exupéry, 2015): gli educatori diventano responsabili di coloro che ‘addomesticano’, nel rispetto delle particolarità di ognuno, nello sviluppo dei talenti di tutti (Valditara, 2024), nel compimento delle singole metamorfosi (Tomlinson, 2006, pp. 23-39). I concetti di inclusione, equità e sostenibilità richiedono sempre di più, infatti, un agire pedagogico-didattico che superi il modello fordista, standardizzato, uniformante e trasmissivo della scuola del secolo scorso (Bertagna, 2022, p. 159). Il richiamo a un’istruzione di qualità, capace di dare espressione a «l’infinita varietà delle differenze umane» (lanes, Demo, 2022, p. 47), cui rimanda tra l’altro un’intera raccolta di leggi e norme, rende quindi urgente uno sforzo etico, culturale e scientifico unitario da parte della comunità educante, al di là della pluralità di voci, linguaggi e curvature che la alimentano, arricchiscono e contraddistinguono (Serio, 2023, pp. 224-225). Non si potrebbe allora pensare a una formazione inclusiva anche per l’apprendimento permanente del personale della scuola? Sull’acquisizione di quali posture e abiti mentali, di natura critica e complessa, imprescindibili essa dovrebbe iniziare a focalizzarsi per riuscire a rafforzare nel corpo docente il senso di appartenenza, di valori condivisi, di comportamenti coerenti e di responsabilità comuni (Cerini, 2021, pp. 215-225)? Se il fine ultimo dell’educazione è quello di fare in modo che ogni singolo discente, attraverso il soddisfacimento dei propri bisogni formativi, sia in grado di adempiere il proprio destino individuale e sociale (Rousseau, 2002), è altrettanto importante sollecitare nei professionisti dell’educazione, pur nella tutela della loro libertà e autonomia, il desiderio di conquistare una “forma mentis” e uno stile progettuale effettivamente inclusivi, cooperativi e metacognitivi (Johnson, Johnson e Holubec, 1996). Ma in che modo? Puntando sull’assimilazione di un’attitudine, forse ancora oggi poco diffusa ed esercitata, a pianificare, interpretare, socializzare, valutare, negoziare e innovare pratiche e metodologie, in modo aperto, collegiale e flessibile, per renderle più efficaci, funzionali e coinvolgenti rispetto ai processi conoscitivi ed affettivi in gioco nelle relazioni di insegnamento-apprendimento e più compatibili anche con l’eterogeneità delle richieste territoriali e della società.

Bibliografia

- Bertagna G., *Per una scuola dell’inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Edizioni Studium, Roma 2022.
- Cerini G., *Atlante delle Riforme (Im)possibili*, TECNODID Editrice, Napoli 2021.
- lanes D. - Demo H., *Specialità e normalità. Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutte*, Erickson, Trento 2022.
- Johnson D.W. - Johnson R.T. - Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento scolastico*, Erickson, Trento 2015.
- Perla L. - Garofoli F.J. - Amati I. - Santacroce M.T., *La forza mite dell’educazione. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Rousseau J.J., *Emilio o dell’educazione*, Massimi P. (a cura di), Mondadori, E-book ed.
- Saint-Exupéry A. de, *Il Piccolo Principe*, Newton Compton editori, Roma 2015, E-book ed.
- Serio N., *Una scuola sostenibile. Itinerari pedagogici e tendenze evolutive*, Armando Editore, Roma 2023.
- Tomlinson C.A., *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma 2006.
- Valditara G., *La scuola dei talenti*, Mondadori, Milano 2024, E-book ed.
- Willingham T.D., *Perché agli studenti non piace la scuola*, Cecchinato G. - Papa R. (a cura di), De Agostini Scuola, Novara 2018.

EDUCAZIONE INCLUSIVA E LAVORO INTERPROFESSIONALE: LA FORMAZIONE DI INSEGNANTI ED EDUCATORI PROFESSIONALI NEL MASTER "ESPERTO NEI PROCESSI EDUCATIVI E DIDATTICI A SCUOLA"

Paolo Bianchini, *Università degli Studi di Torino*, paolo.bianchini@unito.it

Luigi Locapo, *Università degli Studi di Torino*, luigi.locapo@unito.it

Alessandro Monchietto, *Università degli Studi di Torino*, alessandro.monchietto@unito.it

Francesco Pongiluppi, *Università degli Studi di Torino*, francesco.pongiluppi@unito.it

La dispersione scolastica, sia in forme esplicite come l'abbandono scolastico, sia in forme implicite come l'inadeguato raggiungimento delle competenze di base, rappresenta una delle sfide più importanti per il sistema educativo italiano. L'ISTAT (2022) evidenzia la particolare vulnerabilità degli studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati, con tassi di abbandono significativamente superiori tra gli alunni di origine straniera rispetto a quelli italiani. I dati del MIUR suggeriscono che 23.000 studenti sono a rischio di abbandono ogni anno nella scuola secondaria di primo grado (Bianchini, 2022), mentre l'OCSE (2020) sottolinea la bassa mobilità educativa in Italia, rivelando un'ingiusta "lotteria della natura" basata sullo status socio-economico. A riguardo, il rapporto Education at a Glance (OCSE, 2016) ha rivelato che solo l'8% dei giovani italiani tra i 25 e i 34 anni i cui genitori non hanno completato la scuola secondaria superiore ottiene un titolo universitario, rispetto alla media OCSE del 22%. La percentuale sale al 32% tra i giovani con genitori che hanno completato l'istruzione secondaria e al 65% tra quelli con genitori laureati.

Per contrastare tali fenomeni, in Italia sono state avviate numerose iniziative, tra cui spicca il progetto "Provaci ancora Sam" (d'ora in poi PAS), attivo da oltre trent'anni a Torino. Il progetto ha contribuito a ridurre significativamente l'insuccesso scolastico e il numero di dropout nel territorio piemontese, grazie alla collaborazione di team interprofessionali che comprendono educatori, insegnanti e operatori dei servizi sociali (Bianchini et al., 2021), impegnati a migliorare il rendimento scolastico degli alunni attraverso una didattica personalizzata e inclusiva.

L'esperienza del PAS ha ispirato l'Università di Torino nella creazione del Master "Esperto nei processi educativi e didattici a scuola" (EsPEDA), inaugurato nell'anno accademico 2022/23 e giunto alla sua 2ª edizione, che rappresenta il caso di studio che andremo a presentare. Il percorso, rivolto a docenti, educatori e professionisti del sociale, offre una struttura modulare adattabile alle esigenze formative degli iscritti. Un aspetto distintivo del Master è la possibilità per i corsisti di integrare la teoria con l'esperienza pratica svolgendo un tirocinio di 100 ore all'interno delle scuole che fanno parte della rete del PAS: questa opportunità permette loro di acquisire una visione multiprofessionale dell'intervento didattico ed educativo, immergendosi nelle dinamiche scolastiche e acquisendo competenze essenziali per la loro crescita professionale.

La formazione di figure capaci di interagire e integrarsi in équipe multiprofessionali è cruciale per rispondere efficacemente alle sfide del contesto scolastico attuale. Il Master EsPEDA si pone come un esempio concreto di come le strategie di formazione avanzata possano trasformare la pratica educativa, promuovendo un cambiamento profondo e sistematico nell'approccio alla formazione dei professionisti della scuola.

LA “MOLECOLA DELL’IDENTITÀ” PER COMPRENDERE IL PROPRIO POSIZIONAMENTO E ORIENTARE SCELTE PEDAGOGICHE CONSAPEVOLI: UN’INDAGINE CON INSEGNANTI IN FORMAZIONE

Barbara Centrone, Università degli Studi Roma Tre, barbara.centrone@uniroma3.it

Attraverso l’azione pedagogica e le scelte curriculari tradizionali, la scuola opera come macchina disciplinare che ha l’obiettivo di normalizzare gli studenti per conformarli agli standard socioculturalmente riconosciuti come accettabili (Foucault, 1976; Medeghini, 2013; Bocci e Straniero, 2020) che a scuola vengono reiterati e rafforzati (G. Belotti, 1973). Queste pratiche, anche quando esercitate inconsapevolmente, sono comunque politicamente non neutre (Corsini, 2023; hooks, 2020) e hanno come risultato il mantenimento delle dinamiche di potere e delle gerarchie tra corpi attraverso la manipolazione del processo di sviluppo delle identità (Preciado, 2021).

Per questo il processo che Freire definì di coscientizzazione (1970) ha un impatto significativo sugli insegnanti: la consapevolezza identitaria che possono costruire mediante una riflessione critica, gioca un ruolo importante nella promozione dell’equità e della giustizia sociale a scuola (Darder, 2011; hooks, 2020; Matto et al., 2017).

Il presente contributo illustra lo strumento della “Molecola dell’identità” (MI) da me creato, testato precedentemente su un campione di 150 persone e poi proposto a oltre 200 insegnanti in formazione partecipanti, dall’a.a. 2022-23, al Laboratorio di Pedagogia Inclusiva e Disability Studies del Professor Bocci (cdlm Scienze della Formazione Primaria, Università di Roma Tre). Le attività del laboratorio, da me progettate e condotte, hanno come obiettivo la creazione collettiva di strumenti di analisi intersezionale dei pregiudizi e degli stereotipi introiettati che influenzano le relazioni educative, anche nell’ottica di prevenire fenomeni di bullismo abilista e omolesbobitransafobico.

La MI permette di avviare un processo di introspezione e di creazione visuale della propria identità e facilita conversazioni critiche su come le categorie bio-sociali -sesso, genere, orientamento sessuale, identità di genere, classe, etnia...ecc- influenzano l’autodeterminazione di sé, l’accesso a determinati servizi, luoghi e diritti, esplorando attraverso il paradigma intersezionale i concetti di privilegio e di discriminazione.

L’analisi delle MI create dalle XXX partecipanti ha fornito importanti dati su come esse percepiscano la propria identità nei diversi contesti di vita e a scuola: valori, ideali, credenze e stereotipi introiettati in un preciso contesto storico-culturale, e i pregiudizi maturati con l’esperienza incorporata nel mondo, hanno un impatto significativo nella crescita professionale, nella relazione educativa e nell’orientare le scelte pedagogico-didattiche.

In conclusione, la “Molecola dell’Identità” si è dimostrata essere uno strumento efficace e innovativo per la formazione delle insegnanti, poiché fornisce un quadro per la riflessione critica su diverse questioni nodali quali: i rischi di ontologizzare la differenza nella relazione educativa; la decostruzione dell’ideologia meritocratica per risignificare i processi valutativi; la necessità di co-costruire una consapevolezza intersezionale del portato politico del corpo e di come esso influenzi le scelte e le pratiche pedagogiche e didattiche.

FORMAZIONE INIZIALE E IN SERVIZIO DEGLI INSEGNANTI: RIFLETTENDO INSIEME PER COSTRUIRE UN CURRICOLO DI EDUCAZIONE ETICO-SOCIALE

Marco Iori, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, marco.iori@unimore.it

In Italia la formazione degli insegnanti è stata storicamente connotata in senso disciplinare (Morandi, 2021; Morandini, 2022), coerentemente con una visione di scuola in cui educazione e formazione erano considerate slegate e parallele, e attribuendole il mero compito di fornire per lo più nozioni e tecniche, nell'ambito di specifiche materie (Massa, 1988). Un successivo passaggio, ancora in atto, ha poi affiancato - nella costituzione dei percorsi formativi e nella predisposizione dell'iter di accesso alla professione - le competenze pedagogico-didattiche (ad esempio attraverso la SSIS, i percorsi formativi "24 CFU" prima e "60 CFU" poi) a quelle disciplinari, valorizzando però, anche in questo caso, in tale binomio, il polo maggiormente tecnico delle metodologie didattiche. Appare, quest'ultimo, come un fattore necessario, ma non sufficiente, per poter parlare di un docente completo ed efficace a livello professionale (Rogers, 1969; Gurney, 2007; Moreno Rubio, 2009).

Sostenendo, invece, una visione fortemente intrecciata della componente educativa nell'ambito della formazione (Massa, 1987; Biesta, 2017), si intende approfondire il ruolo che potrebbe giocare la dimensione etico-sociale (Baldacci, 2020).

Per farlo, si darà conto di uno specifico focus della ricerca Riflettere insieme: un curriculum di educazione etico-sociale dalla scuola dell'infanzia: la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Tale ricerca si caratterizza per la scelta metodologica della Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2014) che si fonda sulla co-costruzione dei significati e sulla valorizzazione dell'intreccio tra i molteplici punti di vista (partecipanti, ricercatore, letteratura scientifica) tramite lo strumento dell'intervista intensiva (Charmaz, 2014; Bianchi, 2019).

In questo contesto, quanto emerso dall'interpretazione dei dati ha portato alla costruzione di una categoria emergente: la formazione etica del docente.

Funge da cornice di senso complessiva la profonda relazione tra la formazione del personale insegnante e l'effettiva capacità di strutturare esperienze educative significative nei contesti scolastici.

In tal senso, la formazione si declina nella duplice dimensione che la caratterizza: da un lato, quella accademica, iniziale, che potrebbe arricchirsi di ulteriori prassi anche attraverso il costruito di comunità di pensiero (Michelini, 2016). Dall'altro, la sua traduzione in formazione in servizio che, anche in questo caso, potrebbe connotarsi di elementi consapevoli in termini etici, per nutrire l'abitudine del docente alla riflessione, alla consapevolezza e all'esplicitazione di questioni etiche.

Si intende quindi descrivere questa proposta di formazione per i docenti, con lo scopo di sostenere la strutturazione di condizioni materiali per la realizzazione di un curriculum di educazione etico-sociale (Baldacci, 2020).

IL CORAGGIO DI FARE SCUOLA

Federico Zamengo, *Università degli Studi di Torino*, federico.zamengo@unito.it

In epoca contemporanea, la formazione dei docenti (iniziale e in servizio) è impegnata su molti fronti che stanno inevitabilmente determinando una riconfigurazione della professione: dalle richieste di una maggiore vicinanza al mondo produttivo, all'innovazione tecnologica; dalle istanze emancipative e sociali alla sfida democratica, solo per riferirsi ad alcuni esempi.

In una realtà in costante trasformazione come quella attuale, la formazione dell'insegnante gioca spesso la sua partita sul terreno dell'innovazione didattica, talvolta però a discapito dell'altrettanto cogente questione connessa alle ragioni per le quali insegnare: questione radicale per i neo-insegnanti, occasione di ripensamento costruttivo per coloro che già lo sono.

In uno scenario così complesso, dove si stratificano profili di competenze e richieste, riecheggia l'acuta osservazione milaniana che invitava a porsi le domande in modo corretto: non tanto "cosa bisogna fare", piuttosto come "bisogna essere" per insegnare (L. Milani, 2017). Soffermarsi oggi su questo aspetto non intende in alcun modo eludere le necessarie trasformazioni nella didattica, tuttavia risuona come un invito teso a affrontare uno dei "motivi profondi" dell'insegnamento, permettendo di radicare l'innovazione in una cornice di senso, scongiurando la stultitia (didattica) di senecana memoria.

Come è stato opportunamente osservato, riflettere sulla formazione degli insegnanti significa riferirsi a un'idea di scuola (Baldacci, 2023; 2014); allo stesso modo, gli inviti internazionali volti a ripensare insieme il futuro dell'educazione (Unesco, 2021) sembrano incoraggiare a mantenere vivo il fuoco della questione del senso del fare scuola, sempre più imbrigliato da istanze produttiviste e meramente economiche.

L'invito milaniano, nel presente intervento, è raccolto a partire dal vertice interpretativo offerto da un concetto ormai caduto in disuso che è rappresentato dal termine parrhesia. Parola di origine greca, di norma tradotta con "franchezza" o "libertà di parola", porta con sé, nella sua semantica complessa che si snoda attraverso i secoli, una particolare accezione del rapporto tra educazione e comunicazione e, quindi, per quel che qui ci interessa approfondire, nell'incontro degli studenti con le parole dell'insegnante (Broccoli, 2008). Parrhesia, infatti, non è soltanto un modo di parlare, ma è anche un "fare" e, soprattutto, un "essere": rappresenta, in breve, il coraggio di esporsi, riconoscendo la valenza formativa del proprio essere persona. Provare a tratteggiare i lineamenti di un insegnante contemporaneo come un ipotetico parresiasta sembra intercettare alcune delle dimensioni individuate da G. Biesta, tese a "riscoprire l'insegnamento". Accettando l'"esposizione" agli occhi dell'aula, il parresiasta di oggi accetta la sfida dell'interruzione, dalla sospensione e dal sostentamento come occasione per rendere più umano se stesso e gli altri (Biesta, 2022). Anche all'epoca dell'IA.

DIDATTICA ORIENTATIVA E FORMAZIONE CONTINUA DEI DOCENTI DELLA SCUOLA SECONDARIA

Emanuele Balduzzi, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, e.balduzzi@iusve.it

Con l'entrata in vigore del Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento, relative alla riforma 1.4 "Riforma del sistema di orientamento", nell'ambito della Missione 4 - Componente 1- del Piano nazionale di ripresa e resilienza, si stabilisce "l'introduzione di moduli di orientamento – circa 30 ore annue – nella scuola secondaria di primo e secondo grado" da realizzarsi durante l'orario curricolare. Proprio per implementare questo percorso di orientamento viene ad essere prevista una figura tutor che accompagni/sostenga/progetti questi percorsi di orientamento per le classi, debitamente individuata e formata.

Come può sempre accadere nel contesto scolastico, a fronte di una novità formativa importante – specie se inserita in orario curricolare (quindi obbligatoria e capillarmente distribuita) – possono sorgere alcune criticità, che si potrebbero sintetizzare in due. 1) il "rischio della delega": nello specifico, dato che è prevista una figura deputata ad hoc per l'orientamento, lasciare che tutto venga pensato/progettato/ricercato da questa figura, ponendosi in una logica del tutto satellitare, oppure gregaria; 2) "l'impersonalizzazione burocratica": qualora ci fosse un coinvolgimento diretto del docente, lasciarsi guidare da una logica puramente esecutiva e di controllo organizzativo nell'esplicitare tale funzione.

Invece, qualora si volesse davvero promuovere l'orientamento formativo nella scuola, non soltanto attraverso la sola progettazione di 30 ore annuali, si dovrebbe optare per favorire nei docenti, durante la loro attività quotidiana, sempre di più una didattica orientativa, che potrebbe essere considerata anche una parte fondamentale del loro percorso di formazione continua.

Ecco perché, scopo del presente intervento concerne 3 punti nodali:

- a) riflettere sul significato profondo dell'orientamento a scuola, in particolare nella secondaria, facendone emergere la sua estrema complessità e multivocità;
- b) richiamare i nodi educativi e formativi fondamentali di una didattica orientativa;
- c) indicare alcune proposte concrete di formazione continua in merito.

PLAY ON THE EDGE AND VOICE FROM THE MARGINS

Marie Mc Loughlin, National University of Ireland Maynooth, marie.mcloughlin@mu.ie

Annette Kearns, National University of Ireland Maynooth, annette.kearns@mu.ie

Patsy Stafford, National University of Ireland Maynooth, patsy.stafford@mu.ie

This study, funded by the Froebel Trust, is a joint research project between teacher educators / academics from Dublin City University and Maynooth University in partnership with educators, children and families in two early childhood settings in Dublin's north inner city. It is concerned with understanding the lived experiences of play and play provision in some of Dublin's most marginalised communities through the voices of young children and families. Play, which supports children's well-being and the development of community, is fundamentally a social, economic and political issue. Dublin City Council (DCC) has been proactive in consulting widely to inform the development of the most recent Play Strategy, but the voices of very young children and their families living in marginalised areas are not always materialised in policy.

This project showcases a research model for engaging in meaningful dialogue where all children and families can thrive (SDG 3). Drawing on a Participatory Action Research [PAR] (Egmose et al., 2020) approach, this study uses a Future's Workshop (Jungk & Müllert, 1987) method to enable the voices and opinions of those on the edge to emerge and to potentially influence future play provision within the city.

The study highlighted, that in creating authentic opportunities for active participation between relevant stakeholders – in particular children - the lived experiences and tacit knowledge of children and families is transformed into concrete visions for play in their community, which potentially become powerful tools of advocacy and calls to action.

Bibliografia

Egmose, J., Glerup, J., & Nielsen, S. (2020). *Critical Utopian Action Research: Methodological Inspiration for Democratization?* International Review of Qualitative Research, 13(2), 233-246. <https://doi.org/10.1177/1940844720933236>

Jungk, R. & Müllert, N. (1987). *Future Workshops How to create desirable futures*. Institute for Social Inventions

United Nations (1987). *Brundtland Report: Our Common Future, From One Earth to One World*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

LA FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI E DELLE EDUCATRICI DELLA PRIMA INFANZIA. CONSIDERAZIONI A PARTIRE DA UNA COMPARAZIONE INTERNAZIONALE

Paolo Bertuletti, *Università degli Studi di Bergamo*, paolo.bertuletti@unibg.it

In tutti i Paesi sono previste specifiche qualifiche per accedere alle professioni educative che si occupano di prima infanzia. Benché gli studiosi non siano concordi nel riconoscere una correlazione fra il livello di qualificazione degli educatori e i livelli di apprendimento dei bambini (Falenchuk et alii, 2017), la formazione del personale è considerata un fattore determinante per garantire la qualità dei servizi educativi per l'infanzia (Cadima et alii, 2020; Manning 2019). Molte ricerche mostrano come livelli più elevati di istruzione siano associati a interazioni migliori tra il personale educativo e il bambino (OCSE, 2020), in particolare nel favorire lo sviluppo del linguaggio (Castle et al., 2016). Altri hanno notato un nesso fra il livello di qualificazione degli educatori e i comportamenti alimentari appresi dai bambini e il livello di qualifica del personale (Sissel H. Helland, 2023).

D'altra parte, la ricerca sottolinea anche che il grado delle qualifiche conseguite o la durata della formazione non sono sufficienti di per sé nel determinare la professionalità degli educatori e così la qualità dell'offerta educativa (Nocita 2019). Anche il contenuto della formazione - così come le metodologie adottate per la sua erogazione - giocano un ruolo cruciale nell'aumentare la competenza professionale degli educatori (Vandenbroeck et alii, 2016). L'intervento metterà a confronto quattro modelli di formazione per il personale impiegato nei servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni, quelli di Germania, Francia, Italia e Spagna, evidenziando metodi e contenuti più che il livello di qualificazione richiesto ai futuri educatori.



Laboratorio scientifico 3

Venerdì 4 ottobre

Chair

Elsa Maria Bruni, Università "G. D'Annunzio" di Chieti

Cecilia Gibellini, Università del Piemonte Orientale

LE FUNZIONI EDUCATIVE DELLA LETTERATURA

Enrico Orsenigo, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, enrico.orsenigo@unimore.it

La letteratura è un oggetto di studio, richiede una ricognizione, una esplorazione, ma essa è anche un modello dinamico (da costruire per l'oggi). Letteratura intesa come la zona dei significati, delle modalità espressive, dei mondi possibili, dei paesaggi mentali.

Il presupposto, dunque, è il valore della letteratura nei processi formativi.

Nell'accostarsi a questa zona, si possono rilevare almeno sette dimensioni che rispondono alla domanda: "in termini educativi, che cosa diventa l'opera?"

La prima, un congegno di trasmissione: ambientazioni, peripezie, personaggi, formano un'unità di conoscenza che si incontra/scontra con le esperienze psicologiche precedenti del lettore;

La seconda, un acceleratore esperienziale: la distorsione del tempo nelle storie garantisce a chi sta leggendo la fruizione di una gamma molto vasta di nozioni, modi d'essere, stili, impersonificati dai personaggi. Non solo: tale distorsione può dare vita ad innumerevoli crome emotive e sentimentali;

La terza, una zona di transfert, di risonanza: tra lettore e personaggi fittizi si instaura un rapporto di identificazioni e proiezioni, di risonanze cognitive e afflati. Questo tipo di risonanza è la base delle passeggiate inferenziali, momenti nei quali il lettore mette alla prova se stesso cercando di prevedere cosa accadrà nelle vicende seguenti della storia;

La quarta, un sistema di moltiplicazione dei possibili e degli impossibili: perché, con Kundera, la caratteristica centrale della letteratura è la formazione di scenari dell'esistenza più che della realtà, di ciò che potenzialmente è e non è accaduto, accade e non accade, accadrà e non accadrà. Calvino, durante una corrispondenza con Del Giudice, immagina la letteratura come un sistema di moltiplicazione dei possibili necessario per sfuggire alla tragicità dell'unicità;

La quinta, un laboratorio di esegesi del sé: dove si trascorrono giorni 'affianco' a personaggi fittizi, in una sorta di 'focolaio' di esperienze, ma allo stesso tempo ci si occupa di sé, rivedendo alcune posizioni personali, le credenze e i pregiudizi, le interpretazioni di esperienze passate;

La sesta, un corredo teorico ed operativo della condizione umana: ogni opera contribuisce alla custodia, secondo singolari angoli visuali, di certe sfaccettature della condizione umana. Ogni opera, in questo senso, si pone come zona che trattiene una molteplicità di modi di guardare e di stare al mondo;

La settima, una zona virtuale per la fluttuazione dei modelli mentali: si intende la peculiarità dello stato alfabetico di transfugare nell'immaginale del lettore, dando vita a specifiche permutazioni; la fluttuazione dei modelli mentali si rifà alla migrazione, verso un'altra forma espressiva (il cinema, ad esempio), dei modi di dire e di fare dei personaggi letterari; nei casi in cui il coinvolgimento con il personaggio è particolarmente forte, i modelli mentali possono essere incorporati dal lettore, diventando schemi-guida nella vita quotidiana.

NARRAZIONE, TOOLS DIGITALI E DIGITAL STORYTELLING: SFIDE E OPPORTUNITÀ PER LA FORMAZIONE IN ITINERE DEI DOCENTI

Alessandra Mazzini, Università degli Studi di Bergamo, alessandra.mazzini@unibg.it

Maria Concetta Carruba, Università Telematica Pegaso, mariaconcetta.carruba@unipegaso.it

Alessandro Barca, Università Telematica Pegaso, alessandro.barca@unipegaso.it

Il saggio si struttura a partire dalla consapevolezza che non solo la letteratura offre «un fascio di esperienze temporali da condividere» (Ricœur 1986-1988, 170), ma anche che il pensiero narrativo, quale modalità con cui l'uomo struttura la propria conoscenza, assume la funzione di costruzione di senso delle azioni attraverso lo sviluppo di processi interpretativi della realtà e tende a legare le sparse vicende personali per dare loro una unitarietà e un senso (Bruner 1969, 1992, 1996). Ciò perché, grazie al racconto, ogni lettore amplia la propria conoscenza delle possibilità pratiche ed esercita, ancorché in forma solo immaginativa, la virtù della phronesis attraverso l'immedesimazione nelle vicende altrui o in vicende fittizie ma verosimili (Bertagna 2010, 31 e ss).

Il saggio intende, dunque, presentare una proposta di formazione in itinere per gli insegnanti della scuola secondaria di I grado nella quale la narrazione diviene strumento attraverso il quale i docenti possono dapprima avviare una riflessione sul proprio vissuto esperienziale, recuperando significati nonché sviluppando il pensiero individuale in relazione a strutture collettive di senso e, successivamente, presentando la medesima narrazione agli studenti, possano avviare anche con questi ultimi un percorso di riflessione e dunque di educazione, autoformazione e consapevolezza di sé.

La proposta della lettura di parti di romanzi della letteratura per adulti e giovanile, nei quali emergono diverse immagini di scuola e di relazioni didattico-educative, offrirà lo spunto ai docenti per riflettere anzitutto sul proprio ruolo, diventando chiave di accesso a una dinamica infrasoggettiva, strutturalmente verticale, tramite la quale ogni lettore-insegnante avrà l'occasione di formare «sé come altro» (Ricœur 2011), e così di crescere, dando «ordine e misura ad un io sempre migliore» (Bertagna 2018, 126-127).

I docenti proporranno a loro volta agli studenti la lettura di alcuni testi, il cui contenuto richiama valori, comportamenti ed esempi da seguire, che verranno rivisitati dagli stessi creando così, attraverso il digital storytelling e l'uso di tools, libri digitali interattivi. Lo storytelling, soprattutto se mediato dalle tecnologie, mettendo di fatto le persone al centro del processo di insegnamento-apprendimento, soddisfa, infatti, le richieste di un approccio più creativo, più attraente e motivante, più efficace in termini di cura del clima di classe; al contempo è un ottimo strumento per attivare il confronto e la riflessione sia individuale che di gruppo, incrementare l'empowerment tenendo conto degli stili di apprendimento di ciascuno e potenziare alcune dimensioni strategiche quali l'autoefficacia decisionale (Chrisholm, J., & Trent, B. 2013), garantendo così l'inclusione di tutti e ciascuno.

Bibliografia

Bertagna G. (2010), *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La Scuola, Brescia

Bertagna G. (2018), *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma.

Bruner J. (1969), *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma.

Bruner J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri.

Bruner J. (1996), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

Chrisholm, J., & Trent, B. (2013), *Digital storytelling in a placed-based composition course*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(4), 307–318.

Ricœur P. (1986-1988), *Tempo e racconto*, vol II, trad. it. di Giuseppe Grampa, Jaca Book, Milano.

Ricœur P. (2011), *Sé come altro* [1990], Jaca Book, Milano.

NARRARE IL CAMBIAMENTO: STORYTELLING E INTELLIGENZA ARTIFICIALE PER CONTRASTARE I FENOMENI DI BULLISMO

Federica Illuzzi, Università degli Studi di Bari, fede.illuzzi@gmail.com

Il progetto esplora l'integrazione tra storytelling e intelligenza artificiale per prevenire e contrastare il bullismo (Salis, 2018), un problema urgente nel sistema scolastico italiano, con gravi ripercussioni sul benessere emotivo e sul rendimento degli studenti. Il campione coinvolgerà due classi di quarta primaria e due di quinta primaria, insieme agli insegnanti.

Si prevede la creazione di un programma di formazione per educatori e sessioni di brainstorming per esplorare il bullismo, identificare i suoi elementi chiave e condividere esperienze (Perla, Garofoli, & Amati, 2022). I docenti, formati sull'uso di strumenti digitali come ChatGPT e Canva, svilupperanno materiali didattici interattivi per sensibilizzare i bambini sulle dinamiche del bullismo, promuovendo empatia e consapevolezza sociale. Questi materiali saranno utilizzati durante workshop interattivi e laboratori pratici con simulazioni IA per insegnare comportamenti responsabili online e offline, rafforzando le competenze sociali degli studenti.

Gli algoritmi di IA monitoreranno le condotte disfunzionali e identificheranno segnali precoci di violenza, permettendo interventi tempestivi (Perla, Amati, & Palermo, 2021). Questo approccio migliorerà il benessere emotivo degli studenti, prevenendo situazioni di disagio. Le storie saranno scritte e distribuite randomicamente per evitare bias cognitivi. Gli studenti analizzeranno i racconti in cooperative learning, supportati da schede di lavoro strutturate, sviluppando abilità di pensiero critico e lavoro in team.

Utilizzando strumenti di IA generativa, verranno prodotte immagini dei prototipi del bullo e del bullizzato, predittive di distorsioni. Attraverso role-playing e focus group, gli studenti implementeranno le proprie life skills, comprendendo meglio le dinamiche sociali. Le storie saranno analizzate con tecniche di text mining e sentiment analysis per identificare modelli linguistici e tematici ricorrenti.

Saranno organizzati incontri con esperti legali per discutere le leggi e le conseguenze del cyberbullismo e verranno creati materiali educativi per aumentare la consapevolezza delle leggi relative al cyber abuse (www.generazioniconnesse.it).

Per valutare l'efficacia delle attività formative, in una prospettiva di ricerca-azione (Perla & Vinci, 2021), verranno somministrati questionari pre e post-intervento a tutti gli studenti e insegnanti delle classi partecipanti e si utilizzeranno osservazioni sistematiche e diari di bordo per monitorare i progressi durante le sessioni del programma. I dati raccolti saranno analizzati per valutare l'efficacia delle attività formative e identificare le aree di miglioramento. Il progetto mira a creare un ambiente scolastico positivo e sicuro tramite l'analisi testuale e iconica mediata da agenti intelligenti, favorendo la collaborazione tra scuole, famiglie e comunità educante, riducendo l'incidenza del bullismo e promuovendo lo sviluppo delle competenze sociali degli studenti.

Parole chiave: bullismo; cyberbullismo; inclusione; intelligenza artificiale; storytelling

Bibliografia

- Salis, F. (2018). *Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Italia.
- Perla, L., Garofoli, F. J., & Amati, I. (2022). *La forza mite dell'educazione: Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e cyberbullismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L., Amati, I., & Palermo, R. (2021) *Prevenire e contrastare bullismo e cyberbullismo attraverso il dispositivo SEP: Sensibilizzare, educare, proteggere. Risultanze di un'indagine*. Formare Open Journal.
- Generazioni Connesse - <https://www.generazioniconnesse.it>
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca: Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*. Annali dell'Università di Ferrara.

STUDIO DI CASO: MUSICANDO PAROLE, QUANDO LA LINGUA ITALIANA DIVENTA PERSUASIVA

Laura Andemo, Docente di Scuola Secondaria di Secondo Grado, laura.andemo@gmail.com

Presentazione del progetto svolto in ambito PNRR nell'a.s. 23/24 presso IIS Kennedy Monselice (PD), destinato al primo biennio. Il progetto è stato svolto in cinque incontri da due ore, per un totale di dieci ore; di seguito i dettagli:

Primo incontro: Ascolto e percezione

Proposta di ascolto del brano “Un briciolo di allegria” di Blanco e Mina, lettura del testo e divisione dello stesso in sezioni attinenti alla percezione ritmico-melodica, individuazione i versi a seconda della respirazione musicale del/la cantante, analisi dei versi così individuati. Ripasso di parole piane, tronche, sdrucchiole e fattori quali sinalefe e dialefe. Excursus sulla poesia delle origini, circa il forte legame con la musica grazie all’etimologia della parola lirica. Definizione delle tipologie di verso a seconda del numero di sillabe che lo compongono e ripasso delle principali regole della sillabazione. Ripasso delle tipologie di testo e individuazione delle medesime all’interno del brano, nello specifico si sono trattati il testo narrativo, descrittivo e argomentativo. Riscrittura creativa del pezzo, utilizzando una delle tipologie di testo viste assieme, secondo uno stile a piacere e con l’ausilio dei cinque sensi.

Secondo incontro: Gli strumenti ‘colorati’ della poesia

Approfondimento sulle figure retoriche attraverso la comparazione di testi poetici e testi canori; si sono trattate con particolare attenzione: allitterazione, similitudine, paronomasia, onomatopea e parola onomatopeica, anafora ed epifora, iperbole.

Nella prima fase dell’incontro l’individuazione delle espressioni colorate e sonore è stata operata all’interno di apposite sezioni contenenti diversi esempi della medesima figura, in un secondo momento la proposta di segmenti di testo più articolati ha reso il compito di ricerca più articolato. Nell’ultima parte dell’incontro l’analisi della poesia ungarrettiana I fiumi ha permesso di utilizzare una tecnica di WRW (Writing and Reading Workshop) esplicitata in un esercizio di ricalco sui luoghi del cuore e le emozioni/sensazioni a questi collegati grazie al modello “Vengo da...”.

Terzo incontro: Applicazione e ripasso

Giunti a metà dell’incontro, sono state proposte due attività di gamification: Escape room e Taboo.

Attraverso l’Escape room, sono stati proposti enigmi grammaticali e crucipoetici volti a ripassare le nozioni apprese nei primi due incontri e le competenze da esse derivate. In un secondo momento con il gioco didattico Taboo (adattato al tema poetico proposto) il focus si è spostato sulla creatività e sulle competenze di linguaggio e comunicazione.

Quarto incontro: Figure retoriche e pubblicità, la persuasione della lingua nella vita di tutti i giorni

Il quarto incontro è stato pensato per la comprensione delle espressioni colorate nella vita di tutti i giorni, attraverso l’analisi di alcuni spot pubblicitari, spiegazione dell’espedito utilizzato dai creators e definizione della figura retorica in questione. Si è discusso circa l’importanza di questi artifici, che rendono gli spot riconoscibili, efficaci e memorabili. In seguito ad una breve attività di memorizzazione dei prodotti e dei relativi spot, si è verificata l’effettivo apprendimento con l’ausilio di flashcards.

Quinto incontro: Applicazione delle competenze acquisite

Nell’ultimo incontro si possono distinguere due fasi: la prima, preparatoria, in cui viene sottoposto un allenamento secondo le tecniche di segmentazione, scarto, aggiunta, cambio e catena; l’obiettivo in questa fase è l’acquisizione di flessibilità e confidenza con le parole, che – tramite qualche semplice artificio come l’aggiunta sillabica o lo scarto di lettere – possono assumere nuovi volti, nella molteplicità di significati che la lingua italiana dona costantemente. L’ultima fase, ludica, dell’intero percorso, consiste nell’applicazione didattica dello Scarabeo, gioco da tavolo nel quale la creatività linguistica trova il suo compimento.

INNOVARE LA FORMAZIONE LINGUISTICA: TECNOLOGIE EMERGENTI E CORNICI METODOLOGICHE

Letizia Cinganotto, *Università per Stranieri di Perugia*, letizia.cinganotto@unistrapg.it

Talia Sbardella, *Università per Stranieri di Perugia*, talia.sbardella@unistrapg.it

Giorgia Montanucci, *Università per Stranieri di Perugia*, giorgia.montanucci@unistrapg.it

L'evoluzione delle tecnologie digitali, in particolare l'Intelligenza Artificiale (IA), sta trasformando radicalmente il panorama della formazione degli insegnanti di lingue. Questo contributo esplora come una formazione dei docenti che mira all'integrazione di tecnologie emergenti all'interno di cornici metodologiche innovative, possa aprire nuovi scenari nell'educazione linguistica.

Attualmente, la vasta gamma di strumenti digitali offre opportunità inedite per promuovere efficacemente l'apprendimento linguistico degli studenti. Saper collocare consapevolmente tali strumenti in una progettazione metodologica e pedagogica ben definita e rispondente alle esigenze del proprio contesto, rappresenta una sfida cruciale per il settore educativo. Conoscere, analizzare, sapersi orientare e comprendere le implicazioni delle proprie scelte metodologiche all'interno di una prospettiva metacognitiva, permette all'insegnante di valorizzare pienamente le potenzialità offerte da ambienti di apprendimento in continua evoluzione. All'interno di contesti educativi sempre più complessi e diversificati, la combinazione di tecnologie e metodologie innovative può favorire la motivazione e l'interesse degli apprendenti, creando un ambiente dinamico e interattivo per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Questo studio analizza le potenzialità e le sfide delle nuove tecnologie, sottolineando l'importanza di una formazione continua e specifica per gli insegnanti, affinché possano sfruttare appieno le opportunità offerte dalle tecnologie digitali e dalla IA. L'obiettivo è delineare un percorso che unisca innovazione tecnologica e consapevolezza metodologica e pedagogica, fornendo agli insegnanti di lingue strumenti e strategie efficaci per affrontare le sfide future.

DESIGN DI UN PRODOTTO CROSSMEDIALE TRA TESTO, BOARDGAME E VIDEOGAME: UN MODELLO PER ALLINEARE I TRAGUARDI FORMATIVI E GLI OBIETTIVI LUDICI

Paola Frignani, DeaScuola S.p.A., paola.frignani@deascuola.it

Massimiliano Andreoletti, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, massimiliano.andreoletti@unicatt.it

Andrea Tinterri, Università Telematica degli Studi IUL, a.tinterri@iuline.it

Deascuola prosegue nel suo progetto di game-based learning, approfondendo l'analisi del rapporto tra traguardi formativi e obiettivi ludici. Dopo aver realizzato nel 2022 "Ross e la Sgrammanebbia", un videogioco di grammatica italiana per la Secondaria di I Grado, un supporto didattico al libro di testo, Deascuola ha avviato due progetti di ricerca evidence-based allo scopo di analizzare le modalità con cui gli insegnanti introducono il videogioco nella programmazione didattica e l'impatto che esso ha avuto su docenti e studenti. Abbiamo analizzato le strategie didattiche usate per introdurre il gioco nell'attività didattica, i ruoli dei docenti e gli strumenti ideati per valutare gli esiti.

Alla luce di queste esperienze in classe e dei risultati ottenuti, Deascuola ritiene che il gioco possa essere una chiave di volta per massimizzare l'apprendimento.

Insieme a docenti universitari specializzati nello studio delle tecnologie per l'apprendimento e sviluppatori di giochi e videogiochi, Deascuola sta studiando un nuovo supporto alla didattica che rafforzi il legame tra percorso curricolare e attività ludica puntando sulle potenzialità sia del gioco da tavolo sia del videogioco.

Alla base di questo progetto vi è l'obiettivo di ideare un modello che consenta di sviluppare un prodotto ludico capace di promuovere abilità e competenze negli studenti e che sia anche un valido strumento di valutazione dell'apprendimento per i docenti.

Il modello include e sviluppa un approccio crossmediale combinando elementi di instructional design e game design.

Bibliografia

Andreoletti, M. (2023). *Classroom Introduction of a Video Game on Italian Grammar*. In T. Spil, G. Bruinsma e L. Collou (eds). Proceedings of the 17th European Conference on Games Based Learning ECGBL 2023, Academic Conferences International Limited, Reading, 923-931.

Andreoletti, M., & Tinterri, A. (2023). *Apprendere con i giochi. Esperienze di progettazione ludica*, Carocci, Roma.

Barab S., Pettyjohn P., Gresalfi M., Volk C., Solomou, M. (2012), *Game-based curriculum and transformational play: Designing to meaningfully positioning person, content and context*. Computers & Education, 58, 518-33.

Hanghøj T. (2013), *Game-based teaching: practices, roles, and pedagogies*, in S. Freitas, M. Ott, M. M. Popescu, I. Stanescu (eds.), *New pedagogical approaches in game enhanced learning*. Hershey, PA, Curriculum interaction, IGI Global, 81-101

Kangas M., Koskinen A., Krokfors L. (2017), *A qualitative literature review of educational games in the classroom: the teacher's pedagogical activities*, Teachers and Teaching: theory and practice, 23(4), 451-70.

Salen K., Torres R., Wolozin L., Rufo-Tepper R., Shapiro A. (2011), *Quest to Learn: Developing the school for digital kids*, The MIT Press, Cambridge, MA.

Tzuo P.-W., Ling J. I. O. P., Yang C.-H., Chen V. H.-H. (2012), *Reconceptualizing pedagogical usability of and teachers' roles in computer game-based learning in school*, in Educational Research and Reviews, 7, 419-29.

L'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA COME ATTO DI CONTINUA RICERCA. UNA PROSPETTIVA A PARTIRE DA DELEUZE

Gabriele Laffranchi, Università Ca' Foscari di Venezia, gabriele.laffranchi@unive.it

La questione centrale della formazione - in ingresso e continua - all'insegnamento della filosofia è dovuta non tanto all'individuazione di tecniche coerenti ed efficaci con un contenuto da trasmettere, ma piuttosto alla natura stessa della filosofia che non può che essere anche interrogazione di sé stessa (Caputo, 2019). La sfida dell'insegnamento della filosofia è mantenere un contatto vivo con il domandare filosofico, evitando che si sclerotizzi in strutture definitorie. Il presente contributo intende porre in relazione le recenti sfide in ambito pedagogico-didattico con le multiformi capacità dell'insegnamento filosofico evidenziate dal pensiero di Gilles Deleuze.

Punto di partenza di una buona formazione dovrebbe essere il riferimento consapevole e critico ai riferimenti ministeriali per quanto riguarda la disciplina. Il dibattito circa la didattica della filosofia in Italia è spesso dominato da un falso problema rispetto all'impianto storicistico (cfr. Mugnai, 2023; Santambrogio, 2024), originato da una pratica irrigidita piuttosto che dalle guide a livello istituzionale. Le Indicazioni nazionali per i licei (2012) in modo perentorio e gli Orientamenti per l'apprendimento della filosofia nella società della conoscenza (2017) presentano scenari nuovi per la didattica della filosofia rendendo il curriculum flessibile e dinamico.

In questo senso, diventa fondamentale evitare il rischio di retrocedere a concezioni dogmatiche del sapere filosofico inteso come sviluppo di una verità posta rispetto alla quale la didattica acquista il suo senso. Con Deleuze conviene soffermarsi almeno su tre questioni principali per giungere a importanti considerazioni didattiche. Anzitutto, il soggetto filosofico, in contrasto con la teoria delle facoltà kantiane, deve porsi in contatto vivo con l'esperienza, in quell'empirismo trascendentale (Deleuze, 1953) che è fondamento di una filosofia e di un'esistenza "degne dell'evento". Inoltre, il pensiero non deve imporsi come primo, ma risultare secondo rispetto all'effrazione che lo interpella, ristabilendo così il contatto con la differenza per cui il dato è dato e per rifuggire dall'immagine del pensiero (1968). Dunque, la filosofia svolge un ruolo essenziale nel deterritorializzare il pensiero e nell'operare una creazione necessaria di concetti e personaggi concettuali di fronte al caos (1991), diventando così parte inscindibile di un sapere integrato e dinamico in cui filosofia, scienza e arte coesistono.

Da questa prospettiva, la pratica didattica acquista una profondità multidimensionale dettata da un lavoro di ricerca in cui studente e docente si trovano protagonisti di un vero e proprio *apprentissage* (1964; 1968). Nelle trasformazioni della didattica e dei processi di apprendimento è decisivo evitare di ridurre la professione dell'insegnante a operatore (Biesta, 2017) e riaprire l'insegnamento a orizzonti di incompiutezza costruttiva verso la costante realizzazione di una professionalità (Rivoltella, 2019).

L'IDEA D'INFANZIA INTEGRATA ZEROSEI. TEMI PER UN'EDUCAZIONE E FORMAZIONE INTEGRALE

Ester Guerini, Università degli Studi di Bergamo, ester.guerini@unibg.it

L'attuale normativa in materia sistema integrato di educazione e istruzione per bambini dalla nascita ai 6 anni in Italia (D.Lgs 65/17; Documento base. Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei") presenta tra i suoi principali obiettivi la promozione dei diritti e potenzialità del bambino grazie all'adozione di un modello di azione - sostenuto anche da buona parte della letteratura pedagogica - basato sulla circolarità, continuità e partecipazione attiva, capace quindi di coinvolgere integralmente bambini, famiglie e figure professionali (Guerra, Luciano 2014; Hoyuelos 2014; Amadini 2020; Balduzzi 2021).

Il sistema integrato comprende però una varietà di servizi come Asili Nido, Scuole per l'Infanzia, spazi gioco, centri famiglia ove la relazionalità fra famiglie e servizi zerosei si sviluppa in larga parte a livello locale, sotto la gestione dei Comuni e altri enti collocati nel territorio di appartenenza (Zaninelli 2021). Una eterogeneità rispecchiata, inoltre, sia nelle tipologie di famiglie fruitrici dei servizi zerosei, che nei percorsi di formazione degli educatori ed insegnanti chiamati ad operare nel settore, ovvero la laurea in Scienze dell'Educazione e della formazione, ad indirizzo Servizi per l'Infanzia (L-19) e la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis).

Stando alla ragione pedagogica che considera l'essere umano educabile per tutta la vita e potenzialmente capace di manifestare al meglio le proprie potenzialità – in libertà, responsabilità e intenzionalità – seguendo una prospettiva pedagogica eccedente, non oggettivabile e idiografica (Potestio 2020, 2023), l'intervento ha la finalità di: delineare l'idea di formazione unitaria ed integrale dell'essere umano, sviluppata a partire dall'idea classica di paideia e dall'idea rinascimentale di educazione universale, facendo particolare riferimento al pensiero di Giovanni Amos Comenio e Jean-Jacques Rousseau (Potestio 2016; Scaglia 2020); descrivere alcune proposte educative/formative ma anche organizzative che, coerentemente con questa idea, sono volte a far fronte alla differenziazione e frammentarietà presenti nel panorama formativo e operativo del sistema integrato zerosei (Balduzzi 2021; Zaninelli 2021; Bertagna 2022).

Bibliografia

- Amadini M., *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholé, Brescia 2020;
- Balduzzi L., *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. FrancoAngeli, Milano 2021;
- Bertagna G., «Magisterialità pedagogica», *abilitazione all'insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, un futuro*, in G. Bertagna, F. Magni (a cura di), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.
- Comenio, *Scuola dell'infanzia* [1633], tr. it., M. Volpicelli (a cura di), Scholé, Brescia 2022;
- Comenius G.A., *Didattica magna* [1628], tr. it., V. Gualtieri, Remo Sandron, Firenze 1947;
- Documento base. Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1945318/Bozza+Linee+pedagogiche+0-6.pdf/5733b500-2bdf-bb16-03b8-a299ad5f9d08?t=1609347710638>
- D.Lgs 65/2017 <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;65lvig=2020-12-29>
- Guerra, E. Luciano, *Costruire partecipazione dentro, fuori e oltre i servizi educativi per l'infanzia*, In M. Guerra, E. Luciano (a cura di), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*, Edizioni Junior, Parma 2014
- Hoyuelos A., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Edizioni Junior Spaggiari, Parma 2014.
- Potestio A., *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, Roma 2023
- Potestio A., *Alternanza formativa radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020
- Rousseau J.-J., *Emilio o dell'educazione* [1762], A. Potestio (a cura di), Studium, Roma 2016
- Scaglia E., *La scoperta della prima infanzia per una storia della pedagogia 0-3*, Edizioni Studium, Roma 2020



Laboratorio scientifico 4

Sabato 5 ottobre

Chair

Francesco Magni, Università di Bergamo

Federico Zamengo, Università di Torino

IL PROGETTO MULE: COMPETENZE TRASVERSALI E PROFESSIONALI TRA AZIENDA E SCUOLA

Arianna Taravella, Università degli Studi di Bergamo, arianna.taravella@unibg.it

Nell'era della quarta rivoluzione industriale le nuove tecnologie hanno trasformato profondamente il mondo del lavoro, poiché hanno rivoluzionato il modo in cui le persone svolgono le prove attività, apprendono nuove competenze e interagiscono tra loro (Costa, 2023). La relazione presenta il progetto MULE (MULTimedia Learning Environment for work-process oriented tasks for trainees in the sector of applied informatics), il cui scopo è proprio quello di promuovere un ambiente di apprendimento multimediale per i compiti orientati ai processi di lavoro nel settore dell'informatica applicata. Aziende e scuole di formazione professionale del settore collaborano per sviluppare un ambiente multimediale collaborativo. Sulla base della definizione delle «sfere di attività» e di compiti formativi/lavorativi, gli insegnanti svilupperanno ulteriormente la loro comprensione della complessità delle competenze trasversali e professionali degli studenti, intendendo la competenza come capace di trasformare l'acquisizione di saperi disciplinari da scopo a strumento dell'educazione e della formazione. Attraverso la sperimentazione di un supporto digitale, si implementerà nei centri di formazione un apprendimento di tipo progettuale che si ispira a un compito di realtà professionale. Le situazioni di apprendimento saranno strutturate, documentate e illustrate digitalmente e verrà creato un ambiente di apprendimento multimediale per gli studenti dell'IFP dei quattro paesi partecipanti (Germania, Italia, Serbia, Spagna) in ottica di costante alternanza formativa tra teoria e pratica, le due irriducibili polarità che caratterizzano il modo in cui l'essere umano apprende (Potestio, 2020, p. 22) così che il processo di formazione possa realizzarsi come trasformazione e miglioramento continuo del singolo attraverso lavoro e studio, esperienza e riflessione, pratica e teoria (Bertagna, 2018). Lo sviluppo di compiti di apprendimento e di lavoro è completato da relazioni comparative e dallo sviluppo di un quadro comune di qualificazioni che mira a migliorare la comparabilità delle competenze dei professionisti dei quattro paesi partecipanti nel campo dell'Informatica Applicata.

Bibliografia

- Bertagna G., *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.
Costa M., *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.
MULE, *Multimedia Learning Environment for Work-Based Learning Tasks for VET-Students in Sector of Applied Informatics* - <https://www.mule-project.com/>
Potestio A., *Alternanza formativa*, Edizioni Studium, Roma 2020.

ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO INNOVATIVE ED EFFICACI IN MODALITÀ OPEN-ENDED

Roberto Virzi, *Politecnico di Milano*, roberto.virzi@polimi.it

Matteo Bozzi, *Politecnico di Milano*, matteo.bozzi@polimi.it

Roberto Mazzola, *Politecnico di Milano*, roberto.mazzola@polimi.it

Maurizio Zani, *Politecnico di Milano*, maurizio.zani@polimi.it

Nell'anno accademico 2022/2023 il Politecnico di Milano ha elaborato un ricco catalogo di corsi di orientamento rivolti a studenti delle scuole secondarie di secondo grado. L'ampia offerta di corsi è stata resa possibile anche grazie ai fondi legati al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR - DM 934/22). Uno dei corsi presenti nel catalogo è stato "Introduzione metodologica alla preparazione del test di ingegneria", organizzato dai gruppi di ricerca FDS e ST2 (rispettivamente del Dipartimento di matematica e del Dipartimento di fisica) del Politecnico di Milano. Il corso era rivolto a studenti degli ultimi anni di scuola secondaria che erano interessati a prepararsi per sostenere il Test On Line (TOL) per l'ammissione ai corsi di studio di ingegneria. Il corso è stato svolto per 5 edizioni, coinvolgendo 113 studenti provenienti da 11 scuole differenti.

Le 15 ore a disposizione sono state suddivise in 3 ore dedicate alla motivazione, 6 ore specifiche di matematica e 6 ore specifiche di fisica.

Per quanto riguarda fisica, avendo un numero ridotto di ore e puntando a fornire competenze durature, si è scelto un approccio innovativo: le 6 ore a disposizione sono state organizzate in 2 ore di incontro introduttivo con la somministrazione di un test propedeutico al TOL, seguite da 4 ore di laboratorio sperimentale in modalità open-ended. Il test propedeutico aveva lo scopo di mettere in evidenza lacune e misconcetti fornendo strumenti utili ad evitarli in futuro, mentre durante il laboratorio sperimentale ogni gruppo di studenti doveva indagare un certo fenomeno utilizzando strumenti molto semplici e cercando di impostare delle misure in modo autonomo per poi esporre i propri risultati al resto della classe. Le attività proposte sono state progettate ponendo particolare attenzione all'uso del feedback (sia dal docente allo studente che viceversa) e cercando di sviluppare l'auto-efficacia degli studenti.

Una dettagliata analisi statistica ha permesso di confermare che la modalità adottata si è rivelata efficace, in quanto i partecipanti al corso hanno mostrato un significativo miglioramento nei risultati del TOL svolto prima e dopo il corso. Più precisamente è emerso che, confrontando i risultati con un gruppo di controllo estraneo al corso di orientamento, chi aveva partecipato al corso di orientamento ha dimostrato un miglioramento statisticamente più significativo.

L'indagine verrà ripetuta utilizzando i dati del 2023/2024, ma questi primi risultati fanno pensare che tali modalità di lavoro non tradizionali permettano di raggiungere buoni obiettivi anche con un numero ridotto di ore a disposizione. È quindi utile sfruttare queste strategie nella pianificazione non solo dei corsi di orientamento, ma anche dei diversi momenti didattici, operando perché i docenti della scuola secondaria siano opportunamente formati e informati per metterle in atto.

IL “DOPO SCUOLA” ALLE SUPERIORI: UN’ESPERIENZA DI INTRECCIO DI PROSPETTIVE

Beatrice Saltarelli, *Istituto Universitario Salesiano - Venezia*, b.saltarelli@iusve.it

Michele Bortolato, *Istituto Salesiano San Marco*

Filippo Spinazze, *Istituto Salesiano San Marco*, f.spinazze@issm.it

Elisa Carraro, *Istituto Salesiano San Marco*

Il lavoro che intendiamo presentare si inserisce, nelle indicazioni date per la costruzione dei contributi che andranno ad animare il seminario, nei termini di problematizzazione delle esperienze di formazione delle figure che operano nelle istituzioni scolastiche.

Nello specifico l’esperienza in oggetto ha come fulcro il dialogo e la collaborazione tra la scuola secondaria superiore (Centro di formazione professionale e Istituto tecnico tecnologico) e l’istituto universitario di Scienze dell’Educazione. Sia il primo (ISSM) che il secondo (IUSVE) appartengono alla Casa Salesiana Don Bosco Mestre. I soggetti coinvolti nell’esperienza si sono trovati a convergere, con modi e tempi tutt’altro che lineari, intorno a due esigenze.

La prima propria dell’ISSM di offrire agli studenti della scuola uno spazio pomeridiano che fosse ambiente educativo e di apprendimento, la seconda di trovare luoghi dove gli studenti di Scienze dell’Educazione potessero svolgere le ore di tirocinio curriculare richieste.

Dato questo inizio, l’esperienza che si va delineando muove questioni decisamente inaspettate, che possono essere organizzate a partire da diversi punti di vista. Lo sguardo accademico (in termini di studi sui processi di apprendimento e processi educativi), la prospettiva del mondo scolastico, poliedro di sguardi e aspettative sul “dopo scuola”, da quelli degli insegnanti, alle famiglie, agli studenti e agli educatori coinvolti, la prospettiva degli studenti universitari che, nel ruolo di tirocinanti, si trovano a mettere alla prova quanto vanno apprendendo in aula, portandosi dietro richieste istituzionali precise.

Obiettivo di questo lavoro è quello di offrire una descrizione di questa esperienza nella sua complessità, provando da questa ad evidenziare alcuni nuclei problematici nei termini di domande di avanzamento sia nella realizzazione del progetto, sia nella ricerca.

FORMARE I DOCENTI ALLA DIDATTICA ORIENTATIVA PER CONTRASTARE LA DISPERSIONE SCOLASTICA IMPLICITA

Rosaria Capobianco, Università degli Studi di Napoli Federico II, rosaria.capobianco@unina.it

L'abbandono precoce degli studi e la conseguente fuoriuscita dal sistema formativo dei giovani in età scolastica preoccupano in modo allarmante (Batini & Bortolucci, 2016; Batini, 2023).

Il nostro Paese presenta, rispetto ai paesi europei, delle alte percentuali, non solo per quanto riguarda la dispersione scolastica, ma anche il fenomeno dei NEET, cioè quei giovani con un'età compresa tra i 15 e i 29 anni che non studiano e non lavorano (ISTAT, 2023).

Malgrado i tanti investimenti e i numerosi progetti messi in atto, negli ultimi decenni, la dispersione è tra tutte le manifestazioni di disagio giovanile, quella più ardua da contrastare, anche perché il fenomeno è in stretta relazione con la povertà educativa, con la bassa e precaria condizione socio-economica delle famiglie di appartenenza, con un territorio deprivato e deprivante, ma anche con delle metodologie di insegnamento spesso poco efficaci per le nuove generazioni.

Per contrastare il fenomeno è bene investire nella formazione dei docenti ai principi della didattica orientativa che:

- mira a costruire e a potenziare le risorse della singola persona in apprendimento;
- valorizza l'aspetto formativo delle discipline negli interventi quotidiani in classe realizzando percorsi di studio multidisciplinare;
- utilizza delle particolari metodologie didattiche che consentono ai giovani di costruirsi delle competenze orientative generali e di riconoscere le risorse di cui sono portatori;
- è supportata da un progetto dettagliato del processo di apprendimento e dall'aperta dichiarazione delle competenze in uscita.

La letteratura scientifica sull'orientamento scolastico è concorde nel dichiarare conclusa la stagione che ha visto interventi affidati a iniziative episodiche. Serve, invece, un sistema strutturato e coordinato di interventi che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale. La didattica orientativa è un ottimo antidoto per contrastare la dispersione scolastica implicita.

La formazione dei docenti alla didattica orientativa è stata attivata dall'Istituto di Istruzione Superiore "Carafa-Giustiniani" di Cerreto Sannita (Benevento), una scuola che dalla mappatura dei rischi di dispersione scolastica presenti all'interno, attraverso l'illustrazione dei dati specifici sul fenomeno e dei fattori specifici che lo determinano e anche sulla base delle analisi svolte nel RAV e nel PTOF, necessitava di interventi specifici. Nei primi cinque mesi dell'anno scolastico 2022/2023 i tassi più significativi si registrano nel primo biennio dove il 3,7% ha abbandonato la scuola, il 2,3 % ha superato il 50% delle assenze e il 10% ha una percentuale di assenze che oscilla tra il 25% e il 50%.

Il corso di formazione La didattica orientativa e le metodologie attive, svoltosi nell'anno scolastico 2023/2024, della durata di 25 ore, ha offerto ai docenti la possibilità di comprendere il significato dell'orientamento riflessivo utile per guidare alla scoperta del proprio Sé; di approfondire quanto la didattica orientativa e le metodologie attive siano fondamentali per allenare il pensiero critico e sviluppare le competenze orientative degli studenti; di valorizzare la comunicazione assertiva del docente; di approfondire una serie di metodologie innovative per lo sviluppo delle soft skills e delle competenze di auto-orientamento (come il role playing per una didattica orientativa e il digital curriculum story).

PRENDERE CONSAPEVOLEZZA DEL CRAMMING: RIFLESSIONI, STRUMENTI E PROPOSTE A PARTIRE DA UNO STUDIO CORRELAZIONALE SUL FENOMENO

Cecilia Pellizzari, *Università di Modena e Reggio Emilia*, cecilia.pellizzari@unimore.it

Marco Zuin, *Istituto Universitario Salesiano - Venezia*, m.zuin@iusve.it

La pratica del cramming, ovvero lo studio intensivo concentrato in brevi periodi prima degli esami, è ampiamente diffusa tra gli studenti italiani. Tuttavia, dalla letteratura emergono evidenze su come questa modalità di studio comprometta la qualità dell'apprendimento, favorendo una memorizzazione superficiale e a breve termine, oltre a causare un significativo aumento dei livelli di stress e ansia tra gli studenti (Rachal, Daigle, & Rachal, 2007).

Partendo da uno studio correlazionale, questo lavoro si propone di esplorare le relazioni tra l'approccio allo studio degli studenti e il fenomeno del cramming, a partire dall'analisi della loro esperienza diretta. I risultati dello studio offrono spunti di riflessione sulle possibili dinamiche che concorrono all'insorgenza del cramming, come l'eccessiva enfasi sulle valutazioni sommative e la gestione inefficace del tempo da parte degli studenti (Fergus et al., 2021). Inoltre, vengono discusse le conseguenze di tale approccio, in termini di apprendimento superficiale e impatto sul benessere psico-fisico degli studenti (Yüksel, Green & Vlach, 2024).

L'obiettivo principale di questo contributo è proporre una riflessione sulle possibili strategie di contrasto al cramming, attraverso l'adozione di metodi di apprendimento attivo; una più uniforme distribuzione dei contenuti curricolari; l'implementazione di valutazioni formative regolari; l'integrazione di tecnologie educative avanzate per il monitoraggio, il feedback e la personalizzazione (Aihui, Zhongliang & Daofeng, 2019); e percorsi di orientamento in ottica prospettica e progettuale (Crea, 2019). Tali proposte mirano a promuovere uno sviluppo di competenze critiche, una comprensione più profonda dei contenuti e il benessere complessivo degli studenti, in linea con le raccomandazioni sulla gestione efficace del tempo e la creazione di ambienti di apprendimento che favoriscano la curiosità intellettuale e l'apprendimento continuo.

In conclusione, questo lavoro si inserisce in un più ampio dialogo interdisciplinare sul tema, offrendo spunti di riflessione e possibili azioni pratiche, applicabili a diversi livelli del sistema educativo.

ISTRUZIONE PROFESSIONALE TERZIARIA IN ITALIA: SFIDE E OPPORTUNITÀ DEGLI ITS ACADEMY

Virginia Capriotti, Università degli Studi di Bergamo, virginia.capriotti@unibg.it

Negli ultimi anni, i sistemi di istruzione e formazione professionale hanno acquisito una crescente rilevanza, anche per la loro capacità di integrare l'apprendimento teorico con competenze pratiche, rispondendo in modo efficace alle dinamiche del mercato del lavoro (CEDEFOP, 2021). Questo contributo mira a fornire una panoramica delle recenti riforme che hanno caratterizzato il sistema dell'istruzione professionale in Italia, con particolare attenzione ai recenti sviluppi che hanno riguardato gli ITS Academy (Istituti Tecnologici Superiori). I corsi ITS, basati sul principio pedagogico del *work-based learning* (Lester, Costley, 2010; Cunningham et al., 2004), offrono un'esperienza innovativa di istruzione terziaria che combina teoria e pratica (Potestio, 2020).

Attraverso i corsi ITS, gli studenti possono sviluppare competenze in diverse aree economiche e sociali (nuove tecnologie, mobilità sociale, energia verde, attività culturali, turismo), oltre a promuovere il pensiero critico e analitico, la creatività e il *problem solving* (Schön, 2010).

Partendo dal progetto PRIN "Vocational Education and Training (VET) in the post-Covid world. Impacts of the dual system and tertiary vocational education on individuals and firms", recentemente finanziato dal bando PRIN 2022, verranno illustrati i primi risultati di un'indagine qualitativa condotta attraverso interviste con alcuni ITS selezionati, a partire dal ranking annuale di INDIRE, selezionati per area tecnologica, tra le regioni di Lombardia, Emilia-Romagna e Veneto, andando a indagare in particolare, da una prospettiva pedagogica, la presenza di "figure di transizione" – tutor aziendali, consulenti per la stesura dei piani formativi e studenti-tirocinanti – all'interno di queste istituzioni. Queste figure operano come intermediari tra ambiti scolastici e lavorativi, promuovendo anche la trasformazione organizzativa e formativa delle imprese.

In particolare, gli studenti, attraverso modalità come tirocinio o apprendistato, entrano a far parte delle strutture aziendali, apportando nuove prospettive e competenze che influenzano le pratiche aziendali. Parallelamente, i tutor aziendali, interfacciandosi con il sistema educativo, sono spinti a riconsiderare e adattare le proprie metodologie di lavoro, l'adozione di tecnologie e l'approccio alla formazione (Cunti, 2018; Biasin, 2018). Infine, i docenti ITS, con una percentuale tra il 50% e l'80% provenienti dal mondo delle imprese (manager, professionisti, imprenditori impegnati nei vari settori di interesse), assicurano un alto livello di specializzazione agli studenti.

Questo contributo si propone quindi di esplorare la presenza, i contributi e le sfide che queste figure possono incontrare nel loro "muoversi" tra ambienti lavorativi ed educativi, partendo dal presupposto che l'alternanza formativa, elemento cardine nei percorsi terziari degli ITS Academy, sia essenziale per l'efficacia del processo educativo. (Potestio, 2020).

Bibliografia

- Biasin C., *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, Studium Educationis, XIX, 1, 2018, p. 19
- CEDEFOP (2021). *The role of work-based learning in VET and tertiary education: evidence from the 2016 EU labour force survey*. Publications Office of the European Union.
- Cunningham I., Dawes G., Bennett B. (2004). *The Handbook of Work Based Learning*. London: Routledge
- Cunti, A. *Il tutoring nella prospettiva della formazione alla riflessività. Specificità e caratteristiche*, CQIA Rivista, a. VIII, 25, 2018, p. 20
- Lester, S., & Costley, C. (2010). *Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique*. Studies in Higher Education, 35(5), 561-575.
- Potestio A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Edizioni Studium
- Schön, A.D. (2010). *Il professionista riflessivo* (Trad. it.). Edizioni Dedalo

DOV'È LA PEDAGOGIA? LA DIRIGENZA SCOLASTICA COME PROFESSIONE EDUCATIVA, TRA IMPEGNO PER L'EQUITÀ E CREATIVITÀ

Valerio Ferrero, Università degli Studi di Torino, valerio.ferrero@unito.it

Questo contributo si inserisce nella riflessione sulla giustizia sociale (Griffiths, 2003; Hackman, 2005) e sull'equità in educazione (Ainscow, 2020; Schleicher, 2009), esaminando come e perché la dirigenza scolastica svolga un ruolo cruciale per rendere la scuola un great equalizer (Bernardi & Ballarino, 2016). L'attenzione è posta sulla situazione italiana: le riflessioni sviluppate sono utili per approfondire le dinamiche tipiche di questo sistema scolastico, aprendo prospettive di ragionamento interessanti per tutti quei contesti caratterizzati da autonomia scolastica (Clark, 2009; Keddie, 2015).

In Italia il dirigente scolastico è un docente che, avendo svolto almeno cinque anni di insegnamento, ha vinto un concorso selettivo incentrato sulla normativa scolastica, sul diritto amministrativo, sulle leggi in materia di gestione di organizzazioni complesse e personale, sulle modalità di valutazione e autovalutazione delle scuole, sui temi dell'inclusione e della progettazione educativo-pedagogica (D'Addazio, 2022; Tenore, 2022). Il profilo professionale del dirigente dipende dunque dal suo background come docente; d'altro canto, la formazione di questa figura rappresenta una prerogativa individuale e si concentra più sul versante amministrativo e giurisprudenziale che sulla dimensione pedagogica (Turli, 2022).

Qui si sostiene l'urgenza di riportare la pedagogia al centro della formazione del dirigente scolastico, evitando derive burocratiche e aziendali sia della professione dirigenziale sia della scuola stessa (Baldacci, 2019; Salvi, 2023). In effetti, la dirigenza scolastica è un lavoro autenticamente educativo (Foresti, 2022): il focus non è sulla singola classe ma sull'istituto scolastico come organizzazione che necessita di un "occhio pedagogico" (Zamengo & Valenzano, 2022) per rispondere al fabbisogno della popolazione studentesca. Si tratta di agire all'insegna dell'equità grazie a una vision di scuola orientata consapevolmente a questo ideale, che diviene concreto grazie a politiche educative di istituto finalizzate al contrasto delle disuguaglianze.

In un contesto di autonomia scolastica come quello italiano (Domenici & Moretti, 2011; Montesano, 2021; Morzenti Pellegrini, 2011; Salvi, 2019), da parte del dirigente è fondamentale agire in termini di creatività organizzativa (Rossi, 2018) per oltrepassare la cultura e l'organizzazione della scuola tradizionali e avventurarsi in percorsi di innovazione che rispondano alle necessità degli studenti (Massa, 2000). La pedagogia assume perciò una funzione essenziale (Bertolini, 2005; Ferrero & Granata, 2024), poiché consente di interpretare norme e procedure in un'ottica educativa, ponendo al centro i soggetti in apprendimento.

In definitiva, il contributo vuole rispondere a queste domande: quale formazione per i dirigenti scolastici? Come riportare la pedagogia al centro della professione dirigente? In che senso e come la pedagogia promuove la creatività organizzativa per l'equità?



Laboratorio scientifico 5

Sabato 5 ottobre

Chair

Alessandra Mazzini, Università di Bergamo

Anna Dipace, Università Telematica Pegaso

LA VALUTAZIONE FORMATIVA ALLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO: PRATICHE E PERCEZIONI DEGLI INSEGNANTI

Davide Parmigiani, *Università degli Studi di Genova*, davide.parmigiani@unige.it

Diana Spulber, *Università degli Studi di Genova*, diana.spulber@unige.it

Asia Ambrosini, *Università degli Studi di Genova*

Mari Anna Burgnich, *Università degli Studi di Genova*, mariaanna.burgnich@edu.unige.it

Marta Giusto, *Università degli Studi di Genova*

Anna Molinari, *Università degli Studi di Genova*, 4013055@studenti.unige.it

Emiliana Murgia, *Università degli Studi di Genova*, emiliana.murgia@edu.unige.it

Elisabetta Nicchia, *Università degli Studi di Genova*, elisabetta.nicchia@edu.unige.it

Myrna Pario, *Università degli Studi di Genova*, 3174337@studenti.unige.it

Andrea Pedevilla, *Università degli Studi di Genova*

Ilaria Sardi, *Università degli Studi di Genova*

La valutazione riveste un ruolo chiave nei processi di apprendimento (Gron et. al. 2017) e ha lo scopo di promuovere processi cognitivi che conducano degli studenti a far emergere le proprie risorse, mettendole in gioco, rafforzandole ed eventualmente modificandole (Trincherò, 2018). La valutazione formativa, in particolare, ha lo scopo di condurre lo studente a comprendere dove si trova rispetto al suo apprendimento, dove dovrebbe arrivare e quali azioni e passi può compiere per raggiungere gli obiettivi di apprendimento (Black & William, 1998; Hadji, 2023; Sadler 1989).

Lo studio ha avuto l'obiettivo di indagare l'utilizzo e l'efficacia della valutazione formativa nella scuola secondaria italiana, coinvolgendo 815 insegnanti in servizio in quest'ordine di scuola attraverso interviste da remoto e questionari semistrutturati: 65 insegnanti in servizio in scuole del territorio Ligure hanno partecipato all'intervista e 720 docenti italiani hanno provveduto alla compilazione del questionario semistrutturato.

Le domande rivolte ai partecipanti avevano lo scopo di far emergere le opinioni e le pratiche di valutazione formativa utilizzate, analizzare e individuare le strategie di valutazione formativa più efficaci ed esplorare il rapporto tra valutazione formativa e sommativa. In particolare, è stato chiesto ai docenti di illustrare la loro idea di valutazione formativa, soffermandosi sugli aspetti didattici che coinvolge (tecniche e modalità), sugli aspetti cognitivi che attiva, sugli aspetti organizzativi che richiede. Si è indagato anche il rapporto che questo tipo di valutazione ha con quella sommativa e il livello di preparazione in materia percepito dai docenti, per concludere con un bilancio sugli aspetti critici e sui punti di forza.

Le interviste e i questionari sono stati in seguito analizzati attraverso un metodo di codifica a posteriori del testo seguendo la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2017; Corbin & Strauss, 2015; Vollstedt & Rezat, 2019). I risultati hanno mostrato in che modo i docenti utilizzano la valutazione formativa nelle loro classi, quali strategie e attività mettono in atto, in che modo influenza e viene influenzata a sua volta dalla valutazione sommativa, quali benefici per l'apprendimento fa emergere e quali complessità possiede. Particolarmente interessante risulta l'analisi delle categorie di significati emersi in relazione alle loro variabili demografiche e scolastiche, come la disciplina insegnata e soprattutto la tipologia di scuola: liceo, istituti tecnico o istituto professionali.

REDEFINING “E-TIVITIES”: TOWARDS A FRAMEWORK FOR ONLINE EDUCATIONAL ASSESSMENT

Anna Dipace, *Università Telematica Pegaso*, anna.dipace@unipegaso.it

Paolo Raviolo, *Università Telematica E-Campus*, paolo.raviolo@uniecampus.it

Andrea Tinterri, *Università Telematica degli Studi UIL*, a.tinterri@iuline.it

Teresa Savoia, *Università Telematica Pegaso*, teresa.savoia@unipegaso.it

Ilaria Fiore, *Università Telematica Pegaso*, ilaria.fiore@unipegaso.it

Federica Emanuel, *Università Telematica E-Campus*

The present educational scenario, which is more and more defined by hybrid teaching methods, enabling to integrate in-presence with online models of teaching and evaluating, firmly requires a clear definition of methodologies and identification of practises that are rooted in an experimental research rather than improvised intuitions. In this scenario, it is fundamental to define in the first instance some basic concepts that may guide research and, consequently, address it in a way that has a concrete adherence to the exigencies of teachers and students. Among the different practises available, the Active Online Assessment in Higher Education (AcOnHE) 2022 PRIN project has been defining some landmarks, identifying constructs, definitions, hypotheses and thus evaluation strategies. One of the main aspects of focus in the area of practises implementation and evaluation of our project turns around the concept of E-tivities. Having originally been defined by Gilly Salmon (2013) as frameworks for enabling active and participative learning in online environments, e-tivities have soon acquired large approval and widespread. However, their large use has made their original definition and structure sometimes blurred and given way to free interpretation, to the point of almost becoming a synonym for online learning activity. E-tivities are structured and engaging online learning activities, designed to foster active participation and collaboration among learners. In their original formulation, instructional design of e-tivities follows a five-step model, from welcoming and engaging participants to enabling a final reflection on the learners' journey. Due to its learner-centered nature, its focus on knowledge co-construction and learner collaboration, the concept of e-tivity has gained a lot of traction in hybrid and online learning environments in higher education.

The aim of the review is to identify a definition which can be straightforwardly operationalized and applicable to the teaching methods we intend to experiment. This will be possible by providing an updated view of the concept of e-tivity in online learning, taking into account current good practices, best evidence, and case studies for the use of e-tivities in leveraging assessment in online environments. To this aim, a systematic review of the literature has been performed using the PRISMA (Page et al., 2021) model. This will be used to design and validate a new framework for online assessment in higher education, centered on the use of e-tivities to support effective learning outcomes and provide opportunities for trustable formative and summative assessment. The overall goal of the afore-mentioned AcOnHE project is to replace online assessment models based on proctoring systems with more sustainable and learner centered approaches; to this aim, the design and validation of a new framework for e-tivities represents an instrumental step.

Bibliografia

Salmon, G. (2013). *E_tivities, The Key to Active Online Learning* (2ndEdition). Routledge.

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., ...

McKenzie, J. E. (2021). *PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews*. *BMJ* (Clinical research ed.), 372, n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>

ANALISI DELLA PERCEZIONE DI AUTOEFFICACIA DEGLI INSEGNANTI PARTECIPANTI AI PERCORSI ABILITANTI 30 CFU

Anna Dipace, *Università Telematica Pegaso*, anna.dipace@unipegaso.it

Marilena Di Padova, *Università degli Studi di Foggia*, marilena.dipadova@unifg.it

Andrea Tinterri, *Università Telematica degli Studi UIL*, a.tinterri@iuline.it

Il nuovo sistema di formazione e reclutamento della scuola secondaria di primo e secondo grado prevede un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale, corrispondente a 60 CFU/CFA. In questo sistema, è l'istruzione superiore a prendere in carica la formazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria. Il DPCM 4 agosto 2023 ha definito il percorso di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado per l'accesso in ruolo a tempo indeterminato. I primi percorsi istituiti ed erogati nell'anno accademico 2023/24 sono stati rivolti a docenti già in possesso di abilitazione per altro grado di istruzione o altra classe di concorso o specializzazione sostegno (percorsi 30 CFU). Tali percorsi, avviati in regime transitorio con l'obbligo di concludersi entro il 31 maggio 2024, hanno rappresentato una notevole sfida sia per i docenti iscritti, obbligati a rispettare un calendario serrato per le lezioni e la preparazione alla prova finale, sia per le Università e gli enti formatori che hanno dovuto in brevissimo tempo costruire ed erogare tale calendario nel rispetto delle indicazioni ministeriali e delle Linee guida ANVUR. Date le complessità legate all'organizzazione ed alla fruizione dei corsi, e la necessità di implementare in tempi rapidi i nuovi percorsi formativi di formazione iniziale, comprendere l'impatto formativo delle scelte operate in questi percorsi è fondamentale. Oltre ai questionari di gradimento ed ai risultati delle prove finali, un elemento importante concerne i cambiamenti nella percezione di sé da parte dei partecipanti. In particolare, la percezione di auto-efficacia del docente è rappresentata dalla convinzione che una persona ha della propria capacità di riuscire in una particolare situazione (Bandura, 1995). Esso è legato a risultati educativi significativi tra cui: la persistenza, l'entusiasmo, l'impegno e il comportamento didattico del docente ed ha un ruolo predittivo sulla capacità dello stesso di generare risultati di apprendimento (De Biasi, Dominici, Patrizi, Capobianco, 2014). Questo studio presenta una analisi dell'impatto delle lezioni disciplinari erogate all'Università Telematica Pegaso per la classe di concorso A018 sulla percezione di autoefficacia dei partecipanti. A tale fine sono stati somministrati ai partecipanti, in modalità CAWI e su base volontaria, un questionario ex ante ed uno ex post contenenti la versione italiana della Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) creata da Biasi, Domenici, Patrizi e Capobianco (2014). Obiettivo dello studio è comprendere l'effetto delle lezioni disciplinari del percorso abilitante sulla percezione di efficacia nell'insegnamento dei partecipanti, con una duplice finalità: da una parte, valutare l'efficacia delle modalità didattiche implementate per questa fase del percorso, dall'altra fornire indicazioni utili per le future iterazioni dei percorsi abilitanti.

IN.FOR.MA: RIFLESSIONI PEDAGOGICHE SULLA FORMAZIONE IN ITINERE DEI DOCENTI DELLA SCUOLA PRIMARIA A PARTIRE DA UNA INDAGINE SULLA PERCEZIONE DEL SODDISFACIMENTO DEI BISOGNI FORMATIVI DEI MAESTRI E DELLE MAESTRE

Désirée Torazzi, *Docente di scuola primaria*, desiree.torazzi@guest.unibg.it

Giulia Passoni, *Docente di scuola primaria*, giulia.passoni@guest.unibg.it

Il comma 124 della legge 107 del 13 luglio 2015 afferma che «nell'ambito degli adempimenti connessi alla funzione docente, la formazione in servizio (...) è obbligatoria, permanente e strutturale» (Legge 107 del 13 luglio 2015, comma 124, art. 1) e deve essere definita e organizzata «dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche» (Legge 107 del 13 luglio 2015, comma 124, art. 1).

Nello specifico, la formazione in itinere del personale docente della scuola primaria ha la necessità di collocarsi all'interno di un contesto in continuo mutamento – anche a seguito delle complesse modifiche strutturali post-pandemiche –, oltre che di intraprendere un itinerario formativo in complementare continuità con i percorsi formativi iniziali (Cottini 2020, 133). Si delinea, pertanto, la necessità di riflettere, da un lato, «sui temi della formazione continua, che deve assumere sempre più il carattere di un progetto organico e a lungo termine, in grado di consolidare il profilo dell'insegnante», così da renderla un «processo integrato», in cui, accanto al consolidamento delle conoscenze, si sperimentino le dinamiche effettive esperibili concretamente sul campo; dall'altro sull'indice di gradimento e sulle ricadute didattico-metodologico-riflessive riscontrate dai docenti riguardanti i percorsi di formazione continua a cui hanno preso parte.

Per questo si è deciso di proporre una preliminare indagine conoscitiva al fine di sondare il gradimento e la soddisfazione dei percorsi di formazione in itinere intrapresi negli ultimi tre anni scolastici dagli insegnanti di scuola primaria, di ruolo e non, degli istituti comprensivi situati nella Valle dell'Oglio. Il bacino d'utenza individuato è rappresentato da un gruppo di 13 istituzioni scolastiche a cui fanno riferimento 38 plessi di scuole primarie tra le provincie di Bergamo e Brescia. Per motivi di coerenza con le finalità progettuali si è deciso di escludere dal campo d'indagine le istituzioni scolastiche del comune di Soncino poiché afferente alla provincia di Cremona.

Agli insegnanti delle scuole interessate verrà chiesto di compilare un questionario anonimo da cui emergeranno pensieri e riflessioni sulla percezione della formazione in itinere ricevuta sia attraverso le proposte del proprio istituto comprensivo, sia – se presenti – attraverso percorsi scelti in modo autonomo.

Le risposte verranno poi analizzate e rilette con lo scopo di compiere una prima esplorazione degli obiettivi prefissati con la presente indagine nella consapevolezza che la formazione continua deve cercare di porre le basi per una crescita professionale e personale dell'insegnante nell'ottica di tracciare, attraverso la propria esperienza “una testimonianza virtuosa nella caccia divina alla conoscenza delle cose a cui lui è chiamato in prima persona”.

FUTURE LAB SULLA PROFESSIONE DEGLI INSEGNANTI. UN BIVIO TRA UTOPIA E DISTOPIA

Daniel Mastrosimone, Università degli Studi di Torino, daniel.mastrosimone@outlook.it

La cifra della contemporaneità, secondo molte voci, può essere considerata l'accelerazione e le sue implicazioni destrutturanti: le "vite di corsa" appaiono intente a galleggiare tra richieste orientate alle performances, rigorosamente multitasking, e alle prese costitutivamente con gli inevitabili ritardi che si accumulano giorno dopo giorno. L'impatto con le criticità imposte dall'accelerazione ha investito con altrettanta forza le professionalità educative: le conversazioni con insegnanti o educatori rendono manifesto sovente il senso di spossatezza nel tentativo di rispondere alle molte richieste che la propria professione prevede. In linea con questa tendenza si assiste altresì sempre più frequentemente al fenomeno delle Grandi dimissioni.

In questo senso, se un occhio analitico deve essere intelligentemente diffidente d'innanzi alle lamentazioni collettive, espressioni-specchio di un senso comune non sempre suffragato da un corretto esame della realtà, è pur vero che una professione come quella dell'insegnante, che nei tempi della relazione e della progettazione trova alcuni dei cardini del proprio dover essere, rischia di pagare un caro prezzo di fronte della percezione di una progressiva sottrazione temporale. Un futuro "di corsa", senza mezzi termini, sembra portare all'alienazione dalla professione stessa.

Per fronteggiare questa crisi, riteniamo necessario sostenere la capacità prospettica di "vedere il futuro", di desiderare il cambiamento e agire in quella direzione: in altri termini, sostenere la "capacità di aspirare". In questa prospettiva, abbiamo sperimentato la metodologia del Future Lab con un gruppo di 15 insegnanti di scuola secondaria di secondo grado provenienti da 5 istituti diversi: l'indagine si è inserita all'interno di un più ampio progetto in provincia di Cuneo. Nel presente contributo intendiamo presentare i principali risultati della ricerca, evidenziando il valore euristico di ciascuna fase della metodologia: distopia, utopia e transizione.

Bibliografia

- Appadurai, A. (2004). *The capacity to aspire: Culture and terms of recognition*. In V. Rao, & M. Walton (eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Appadurai, A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: Et.al. edizioni.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bertagna G., Ulivieri S. (2017) (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea*. Problemi e prospettive, Roma: Edizioni Studium
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*, Torino: Einaudi.
- Han, B.C. (2009). *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Milano: Vita e Pensiero.
- Hill, R., & Jones, J. (2021). *Great Resignation*. St. Paul, MI: Lone Rock Publishing.
- Messuri, I. (2014). *La tensione pedagogica dell'utopia*. Roma: Anicia.
- Nosari, S. (2018). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. Torino: UTET.
- Pellegrino, V. (2019). *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*. Verona: Ombre corte.
- Pellegrino, V. (2020). *Futuri testardi. La ricerca sociale per l'elaborazione del «dopo-sviluppo»*. Verona: Ombre corte.
- Rosa, H. (2014). *Alienazione e accelerazione*. Torino: Einaudi.
- Williams, A., & Srnicek, N. (2013). *Manifesto accelerazionista*. Roma-Bari: Laterza.

PROFESSIONALITÀ DOCENTE: UNA QUESTIONE FORMATIVA E RELAZIONALE

Chiara Bellotti *Università Telematica Pegaso*, chiara.bellotti@unipegaso.it

La formazione docente è campo aperto e plurale, che negli ultimi decenni ha assunto il ruolo di parola chiave indispensabile nel dibattito scientifico e istituzionale. Le competenze sono diventate la risposta, da un lato alle trasformazioni dei mondi professionali, e dall'altro sono il campo di sperimentazione dei processi educativi impegnati a superare la tradizione del sapere trasmissivo.

Quello che oggi viene chiesto agli insegnanti riguarda il loro ruolo educativo costruito su competenze altre (Bertagna, Xodo, 2011). L'insegnante incarna la funzione di guida, di mediatore, accompagna l'individuo al cambiamento, affinché raggiunga piena autonomia nella realizzazione del proprio disegno umano. Esso deve essere in grado di esercitare l'arte dell'incoraggiamento nei confronti dei propri allievi, ovvero una dinamica volta a promuovere la loro crescita.

Sul piano pedagogico-didattico ciò impone di formare futuri docenti capaci di rispondere ai differenti bisogni educativi servendosi delle principali strategie relazionali in grado di promuovere il benessere e il successo formativo di tutti gli alunni.

Primariamente, riflettere sulla relazione educativa (Pati, 1996) tra docente e allievo significa analizzare lo studio dei processi formativi che si affermano attraverso la centralità della comunicazione interpersonale, strettamente connessa con la complessità della crescita bioantropologica, culturale e ontologica del soggetto-persona.

Occuparsi della fitta trama delle relazioni che coinvolgono la professionalità docente permette di andare al cuore stesso dell'azione educativa, nella consapevolezza che senza relazione non c'è educazione.

Una rinnovata lettura della professione dell'insegnante richiede di mettere a fuoco la dimensione relazionale come dato ineludibile (Triani, 2017). Ne discendono modi differenti di concepirne la formazione e il loro modo di lavorare concretamente all'interno della vita della scuola. A tale proposito Perrenoud (2002) mette in risalto la necessità di potenziare la capacità del docente di inter-agire con gli alunni e saper dialogare con i diversi attori del sistema scolastico. La consapevolezza di questi assunti richiede la disponibilità degli insegnanti di rileggere criticamente le proprie azioni verso una proficua contaminazione con mondi differenti.

IO GUARDO, TU GUARDI EGLI GUARDA: OSSERVAZIONE DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE DOCENTE

Maria Teresa Santacroce, *Università degli Studi di Bari*, mariateresa.santacroce@uniba.it

Raffaella Forliano, *Università degli Studi di Foggia*, raffaella.forliano@unifg.it

Annamaria Di Grassi, *Università degli Studi di Foggia*, annamaria.digrassi@unifg.it

La studio che presentiamo è volto ad esplorare le rappresentazioni e le esperienze dei docenti tutor/mentor in merito ai processi di accompagnamento dei docenti neoassunti. L'obiettivo è stato duplice: inferire informazioni utili a comprendere e problematizzare il ruolo del tutor/mentor dei neoassunti nella scuola, evidenziando la complessità di tale professionalità; analizzare la motivazione, i bisogni formativi e i desiderata dei docenti tutor/mentor. La domanda di ricerca da cui siamo partiti è stata: "Quali sono le rappresentazioni, le esperienze e i bisogni formativi dei tutor/mentor nei processi di accompagnamento dei docenti neoassunti nella scuola, e come queste influenzano la complessità del loro ruolo professionale?" Per raggiungere questo scopo, ci si è avvalsi di una metodologia partecipativa che ha previsto la co-costruzione di uno strumentario prototipico insieme ai tutor delle scuole coinvolte. Questo strumentario, concepito come un'integrazione a quanto previsto dal DM 226/2022, ha voluto favorire la diffusione di pratiche documentali osservative fra pari e la rielaborazione riflessiva dell'esperienza osservata.

La ricerca, basata su un paradigma collaborativo, ha inteso valorizzare pienamente la "voce" dei docenti e si è fondata su un partenariato autentico tra ricercatori e insegnanti (Desgagné, et al. 2001; Biémar, Dejan, Donnay, 2008; Perla, 2010, 2011, 2014, 2019, Agrati 2019, 2020, 2021). Tra le finalità troviamo la costruzione di un sapere utile alla formazione dell'insegnante, condiviso e co-costruito con gli insegnanti stessi, considerati professionisti produttori di sapere pratico (Schulman, 1986; Damiano, 2006, 2013, Perla 2022, 2023, Agrati 2017). Le azioni di ricerca-formazione hanno inteso conoscere, analizzare, riflettere e documentare, con la co-costruzione di modelli a partire dalla "messa alla prova" strumenti di osservazione fra pari in uso nelle scuole. Il percorso di ricerca è stato articolato in quattro fasi:

1. Fase preparatoria: conoscenza del gruppo e raccolta di elementi utili alla scelta di categorie di rilevazione.
2. Osservazione e registrazione microanalitica immediata e dettagliata.
3. Osservazione microanalitica con raggruppamento in categorie prefissate.
4. Sintesi dei dati.

Le tecniche osservative hanno incluso:

- Rilevazione "carta e matita" per descrizioni episodiche o a intervalli di tempo
- Registrazione audio e videoregistrazione
- Check-list per una raccolta dati sistematica e immediata
- Osservazione diretta tramite schede osservative
- Studio dei casi, questionari e interviste

Saranno presentati i primi esiti della ricerca che ha evidenziato sin dall'inizio l'importanza di formare i tutor affinché acquisiscano competenze osservative accurate e riflessive, fondamentali per il supporto efficace ai docenti neoassunti e per la crescita professionale continua

Keywords: formazione iniziale, formazione in servizio, tutor, mentor.

CHE COSA FA L'INSEGNANTE QUANDO INSEGNA ... PER AIUTARE AD IMPARARE? ELEMENTI PER UN FRAMEWORK

Daniela Maccario, Università degli Studi di Torino, daniela.maccario@unito.it

Uno snodo essenziale relativamente ai contenuti, ai modelli, agli strumenti per la formazione dei docenti, sia essa iniziale che in servizio, riguarda il cosiddetto 'effetto maestro' ovvero il valore aggiunto rappresentato dalla decisionalità degli insegnanti nel rispondere alle esigenze formative degli allievi valorizzando i saperi disciplinari, da proporre quali strumenti di interpretazione della realtà e dell'esperienza personale rispetto ad essa. È accreditata l'ipotesi secondo la quale la riuscita scolastica e la qualità dell'apprendimento sia da riferire al rapporto più o meno stretto che uno studente è messo in condizione di intrattenere con una o più discipline grazie alla trasposizione (Chevallard, 1992) che di esse operano i docenti negli interventi in classe (talora anche coltivando il dialogo fra più ambiti di sapere). Sul piano scientifico-formativo è in questione l'apporto delle cosiddette Didattiche disciplinari, settore che vede uno sviluppo significativo in Europa negli ultimi quarant'anni circa (Develay, 1995, 2015), oggi stabilmente accreditato anche in Italia negli assetti dei percorsi di formazione iniziale dei docenti. Occorre annotare, tuttavia, come l'evolversi del dibattito sulla qualità dell'istruzione, il riconoscimento della complessità dei processi socio-educativi e formativi che coinvolgono la scuola, l'attribuzione del carattere di professione al lavoro degli insegnanti abbiano sostenuto e sostengano un impegno scientifico orientato ad analizzare i contenuti delle professionalità docente secondo prospettive inclusive rispetto all'insegnamento di discipline specifiche, ma in chiave più articolata e comprensiva, con l'intento di una maggiore adesione rispetto ai problemi e ai nuclei costitutivi della gestione del lavoro d'aula. In questo quadro si possono registrare contributi finalizzati ad individuare gli elementi strutturanti l'attività di insegnamento secondo una visione trasversale rispetto alle 'didattiche' dei saperi scolastici (Ligozat, Klette, Almqvist, 2023; Sansevy 2021; Ria, 2019; Chevallard, 2014); si tratta di apporti caratterizzati dall'obiettivo di tratteggiare framework di riferimento per la formazione docente e per alimentare la costruzione di un sapere scientifico in campo pedagogico-didattico sempre più significativo rispetto ai suoi problemi e ai suoi oggetti. L'intervento propone la rassegna critica e la discussione di alcune linee di ricerca che appaiono particolarmente rilevanti sul piano della compiutezza degli esiti, potenzialmente d'interesse anche rispetto alle caratteristiche del nostro contesto nazionale. Si può annotare l'esigenza di superare una visione curricolare classica, che vede i docenti prevalentemente impegnati nel disegnare sequenze didattiche, nel compiere scelte metodologiche e nel certificare i risultati degli studenti, per includere il 'curricolo di fatto', anche nelle dimensioni meno documentate e immediatamente visibili, dal punto di vista dell'interazione docente studente/i all'interno della classe considerata in chiave sistemica.



Laboratorio scientifico 6

Sabato 5 ottobre

Chair

Fabio Togni, Università di Firenze

Alessia Scarinci, Università del Salento

IL TLC E LA FORMAZIONE DEI DOCENTI ALL'INCLUSIONE: LE COMUNITÀ DI PRATICA UDL

Letizia Ferri, Università degli studi dell'Insubria, letizia.ferri@uninsubria.it

Sara Bocchicchio, Università degli studi dell'Insubria, sara.bocchicchio@uninsubria.it

Stefano Bonometti, Università degli studi dell'Insubria, stefano.bonometti@uninsubria.it

Cristiano Termine, Università degli studi dell'Insubria, cristiano.termine@uninsubria.it

L'Universal Design for Learning (UDL) costituisce una corrente pedagogica innovativa che si distingue per la sua visione inclusiva e accessibile nella progettazione di contesti educativi. Fondata su principi basilari, l'UDL va oltre la tradizionale modalità one-size-fits-all, riconoscendo e affrontando in maniera attiva le diversità individuali. L'obiettivo primario è quello di offrire una varietà di modalità di rappresentazione dell'informazione, coinvolgimento degli studenti e possibilità di espressione delle conoscenze, al fine di massimizzare l'accesso e l'efficacia dell'apprendimento per un ampio spettro di discenti. Questo approccio, sostenuto da teorici e ricercatori come Meyer, Rose e Gordon (2014), si fonda sull'idea che la diversità sia la norma, non l'eccezione, e che la progettazione di ambienti di apprendimento flessibili è essenziale per colmare le potenziali disparità educative. Secondo Meyer, Rose e Gordon (2014), l'UDL si basa su tre principi cardine: la fornitura di multiple modalità di rappresentazione, la creazione di diverse vie di azione e espressione, e il sostegno all'auto-regolazione degli studenti. Questi principi costituiscono il fondamento dell'approccio UDL, mirando a rimuovere le barriere all'apprendimento e a promuovere l'efficacia educativa per studenti con varie modalità di apprendimento.

In questa fase cruciale dal punto di vista storico e culturale, le Università si trovano nella responsabilità etica e legale di potenziare modelli di collaborazione reciproca e inclusione al loro interno e rispetto al territorio in cui si trovano, al fine di conseguire efficacemente gli obiettivi delineati nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). In questo contesto, l'adozione della metodologia Universal Design for Learning (UDL) nella formazione dei propri docenti e di quelli della scuola secondaria (Ferri, 2024) emerge come una prospettiva di lavoro densa di implicazioni positive.

A partire da tali premesse si intende presentare l'organizzazione e lo svolgimento di un progetto annuale (A.A. 2023/2024) di comunità di pratica (Wenger, 1988), in cui i docenti dell'Università interessati all'innovazione e all'inclusione, all'interno del TLC dell'Università degli studi dell'Insubria (Bonometti, Ferri, 2024), si sono formati e confrontati sulla progettazione di corsi e lezioni che fossero autenticamente "universali", apprendendo e applicando i principi chiave dell'Universal Design for Learning. In particolare, verranno esposti alcuni risultati ottenuti nella riconfigurazione dei singoli corsi (Mezirow, 2003) di ciascun partecipante a questo gruppo di lavoro interdisciplinare (Wenger, Trayner, 2019) e le prospettive di sviluppo di questa modalità di formazione nella scuola secondaria ed in altri contesti.

Bibliografia

Bonometti S.- Ferri L. (2024), *Promuovere l'innovazione didattica e lo sviluppo delle competenze trasversali: una panoramica sul Teaching Learning Center (TLC) dell'Università degli Studi dell'Insubria*, in *Formazione, Persona Lavoro*, aprile, XIV, n. 42.

Ferri L., (2024), *Le comunità di pratica verticali come contesti di orientamento*, in *Quaderni di Pedagogia della scuola*, v. 5., La Scuola SEI.

Hall, T., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. Guilford Press.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003;

Wenger, E. (1988), *"Communities of practice - Learning, meaning, and identity"*. Cambridge: University Press.

Wenger-Trayner, B., Wenger-Trayner, E., Cameron, J., Eryigit-Madzwamuse, S., & Hart, A. (2019) *"Boundaries and Boundary Objects: An Evaluation Framework for Mixed Methods Research"*, in *«Journal of Mixed Methods Research»*, 13(3), pp. 321-338.

ETWINNING NELLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA: PROPOSTE E MODELLI

Alexandra Tosi, Indire – Ricerca per l'innovazione della scuola italiana, a.tosi@indire.it

Sara Martinelli, Indire – Ricerca per l'innovazione della scuola italiana, s.martinelli@indire.it

Maria Chiara Pettenati, Indire – Ricerca per l'innovazione della scuola italiana, pettenati.mariachiara@gmail.com

eTwinning è un'iniziativa molto diffusa sia a livello Europeo che italiano nel campo della formazione degli insegnanti ed ha come obiettivo quello di promuovere la collaborazione e la progettazione condivisa di attività didattiche tra docenti di diversi paesi. Utilizzando la tecnologia e le piattaforme online, eTwinning consente agli insegnanti di connettersi con i loro colleghi in altri paesi, condividere risorse, collaborare a progetti e partecipare a opportunità di sviluppo professionale. L'impatto delle esperienze eTwinning sugli insegnanti in servizio è stato ampiamente studiato in Italia (Fabbro et al, 2021) e si è dimostrato efficace soprattutto per quanto riguarda le competenze pedagogiche, professionali, nelle competenze digitali e di collaborazione.

eTwinning offre anche un'opportunità unica per i futuri insegnanti di sviluppare una prospettiva globale e migliorare la loro competenza interculturale (Tosi, 2023).

L'iniziativa ITE (Initial Teacher Education) eTwinning è stata avviata in Europa a livello sperimentale in pochi paesi nel 2012 ed è diventata parte integrante dei programmi di lavoro delle Unità di Supporto Nazionale di eTwinning in Europa nel 2019. L'Italia è stata tra i paesi pionieri che hanno abbracciato la sperimentazione ITE nel 2012 e da allora ha visto la partecipazione di un numero crescente di università negli anni. Attualmente, 26 università italiane, distribuite in quasi tutte le regioni d'Italia, partecipano attivamente a questa iniziativa, influenzando migliaia di aspiranti insegnanti ogni anno, in particolare quelli dei settori pre-primario e primario (Tosi, 2023).

Nelle università italiane eTwinning si basa su due attività principali che possono essere applicate in modo flessibile nella formazione dei futuri insegnanti: 1) l'integrazione di moduli eTwinning nel curriculum soprattutto in materie come laboratori di tecnologia educativa, lingue, didattica e tirocinio indiretto) e 2) la partecipazione attiva degli studenti in veri progetti eTwinning tramite tirocini diretti.

L'esperienza finora maturata in Italia per quanto riguarda ITE eTwinning per futuri insegnanti di infanzia e primaria può fornire importanti spunti su come introdurre questa pratica nella formazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria. In questo contributo esaminiamo i vari quadri di implementazione di eTwinning all'interno della formazione iniziale degli insegnanti di infanzia e primaria, come attualmente praticato in Italia e a livello internazionale con l'obiettivo di esplorare e proporre modelli potenziali per l'introduzione di eTwinning nei programmi di formazione per futuri insegnanti della scuola secondaria nel contesto della recente riforma per la loro formazione iniziale introdotta col DPCM del 4 agosto 2023.

Bibliografia

Fabbro, F., Ranieri, M., & Imbimbo, E. (2021). *Lo sviluppo professionale dei docenti in Italia attraverso eTwinning. Dal quadro teorico ai risultati della ricerca. In eTwinning e formazione degli insegnanti*, Carocci. 89-116

Tosi, A. (a cura di). (2023). *Empowering future teachers for a sustainable intercultural and inclusive education: The impact of eTwinning on initial teacher education*. Carocci Editore.

SCUOLA E SICUREZZA INFORMATICA: DIGICOMP 2.2, OSSERVAZIONI E RIFLESSIONI

Ugo Lopez, Università degli Studi di Bari, u.lopez@ugolopez.it

Nell'era digitale, la sicurezza informatica è diventata una priorità non solo per le aziende, ma per il singolo cittadino e, quindi, per le istituzioni scolastiche in quanto luogo dedicato alla formazione dell'individuo.

Il Consiglio d'Europa, nella sua raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, identifica 8 competenze utili al cittadino tra cui, al numero 4, competenze digitali e tecnologiche di base, meglio specificate nel framework Digicom 2.2.

In questo panorama, spicca la necessità di una formazione di base sulla cybersecurity, intersezionale rispetto a competenze digitali, cittadinanza attiva e competenze scientifiche più in generale.

Sebbene sia la raccomandazione che il framework siano soggetti a miglior sistematizzazione, anche quanto ad oggi presente viene spesso tralasciato negli insegnamenti scolastici, attribuendone poca importanza nei contesti quotidiani.

In conclusione, questo intervento sottolinea l'importanza di un approccio olistico e interdisciplinare all'insegnamento della sicurezza informatica nelle scuole, al fine di creare cittadini digitalmente autonomi, consapevoli e sicuri.

A.T.E.N.A. : AUGMENTED TOOLS FOR ENHANCEMENT OF NEURAL ACTIVATION. VARIETÀ DI STILI DI INSEGNAMENTO ED EFFICACIA COSTANTE DELLA REALTÀ AUMENTATA

Luna Lembo, Università degli Studi Niccolò Cusano, luna.lembo@unicusano.it

Elèna Cipollone, Università degli Studi Niccolò Cusano, elena.cipollone@unicusano.it

Francesco Peluso Cassese, Università degli Studi Niccolò Cusano, francesco.peluso@unicusano.it

A.T.E.N.A. è un progetto di ricerca avviato nel gennaio 2023, con l'obiettivo di esplorare l'impatto della realtà aumentata (AR) su variabili chiave nella didattica. Negli studi precedenti, ha ampiamente dimostrato di poter migliorare significativamente i processi di apprendimento, avendo effetti positivi sulla memoria, sull'intelligenza emotiva e sulla motivazione all'apprendimento, con conseguente miglioramento delle performance (Lembo et al., 2023; 2024; Cipollone et al., 2023; 2024).

Basato su un solido framework teorico, A.T.E.N.A. incorpora i principi del costruttivismo e dell'Embodied Cognition (EC). Il primo sostiene che gli individui costruiscono il significato di ciò che apprendono esperienzialmente, mostrando una maggiore propensione ad apprendere ciò che è in risonanza con la loro realtà culturale (Kayii et al., 2022; Thomas, 2023). L'AR, come tecnologia innovativa, e la sua integrazione negli smartphone, rende A.T.E.N.A. particolarmente efficace per gli studenti nativi digitali. L'EC, attraverso la manipolazione dei modelli AR, stimola l'attivazione della corteccia motoria e genera una maggiore connessione sinaptica (Macrine, 2021; Gomez-Paloma, 2017).

Nello specifico di questo contributo, l'ipotesi di ricerca suppone che l'AR apporta benefici ai processi di apprendimento indipendentemente dallo stile di insegnamento del docente. Questo porterebbe un enorme vantaggio nell'integrare l'AR nella didattica poiché, disancorandola dallo stile di insegnamento del docente, si garantisce l'efficacia della metodologia a prescindere dalla moltitudine di approcci didattici adottati dagli insegnanti.

Con un campione di 80 studenti Universitari afferenti al dipartimento di scienze della formazione e psicologia dell'Università Niccolò Cusano, la sperimentazione proposta ha riguardato lo studio dei correlati neurali dei processi mnestici, emotivi, linguistici e motori, attraverso la visione del materiale didattico cartaceo e in AR. Le conoscenze acquisite sono state valutate attraverso un questionario di rievocazione spontanea.

La metodologia ha coinvolto due docenti con stili di insegnamento differenti, valutati attraverso SETS (Mohanna et al., 2007), TPI (Pratt et al., 2000) e Teaching Style Survey (Grasha-Riechmann, 1996). Un docente aveva un profilo pragmatico, concentrato sul contesto di apprendimento, mentre l'altro aveva un profilo emotivo, centrato sullo studente. La correlazione di Pearson, impiegata per valutare se lo stile del docente ha influenzato la memorizzazione dei concetti, è stata pari a 0.050, con un p-value di 0.850, mostrando dunque l'assenza di correlazione significativa tra le due variabili.

Ancora una volta dunque, A.T.E.N.A. si mostra una metodologia didattica ad ampio potenziale, riuscendo ad apportare miglioramenti nei processi di apprendimento, indipendentemente dagli stili di insegnamento del docente, nonostante questa sia una variabile notoriamente correlata alla performance dell'alunno (Clavido, 2024, Atma et al., 2021).

FORMARE DOCENTI CONNESSI AL REALE E AL VIRTUALE

Sabrina Natali, Università degli Studi di Torino, sabrina.natali@unito.it

La pedagogia ricopre un ruolo cruciale nella formazione dei docenti che, chiamati a connettere sempre più le esperienze reali con quelle virtuali, devono accompagnare le nuove generazioni ad affrontare la sfida che si gioca sul campo emotivo, il cui terreno, nel passaggio dal formato analogico a quello digitale, è divenuto instabile e insidioso.

Pertanto, entro una progettualità condivisa con gli ambiti non formali e informali dell'educazione e della formazione, la pedagogia necessita di "arbitri" che "presidino e giudichino" i processi educativi e formativi, avvalendosi di nuovi e/o rinnovati dispositivi ambientali e metodologici.

La società odierna è passata da una dimensione analogica, caratterizzata da tempi lenti, spazi dilatati e contrassegnati dall'attesa, a una digitale, connotata da tempi accelerati, spazi compressi e improntati all'istantaneità. I dispositivi tecnologici messi a disposizione dal virtuale consentono un accesso a una grande mole di dati in tempi brevissimi ma richiedono anche una altrettanto immediata reattività che non permette di processare le emozioni attraverso il pensiero e la riflessività.

Gli insegnanti devono, quindi, essere formati a nuove categorie esperienziali per ristrutturare e ricostruire la relazione ricorsiva, improntata alla riflessività tra teoria e pratica, in condivisione con gli altri educatori (allenatori, educatori sportivi, genitori) per scoprire, riconoscere ed educare l'emotività dei bambini e dei ragazzi di oggi.

Dal punto di vista pedagogico si delinea una sfida triangolata che deve ripensare le modalità dell'insegnamento (e dell'apprendimento) a partire da una progettazione condivisa tra scuola (ambito formale), sport (ambito informale), famiglia (ambito non-formale) che rifondi l'esperienza emotiva e connetta il reale al virtuale, utilizzando dispositivi ambientali integrati tra loro e dispositivi metodologici innovativi.

I dispositivi ambientali sono rappresentati dai giochi e dagli sport "reali" e dai giochi e dagli sport "virtuali" che, nel coinvolgimento di corpo e mente, aiutano a prendere coscienza del cambiamento e a individuare strategie per gestire il carico emotivo sotteso.

I dispositivi metodologici fanno invece riferimento a una particolare metodologia, derivata dalle pratiche educativo-riflessive, denominata 3RPlay (dalle tre fasi rappresentate dalla tre "R": Reflect, Research, Replay) che consente di allenare il pensiero critico attraverso il confronto condiviso su tematiche educative e formative utilizzando un "pretesto", una situazione problematizzante, presentata sotto forma di fumetto, che promuove il pensiero critico e la ricerca.

Bibliografia

- Bertagna G. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018.
- Bertagna G., *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Farné R., *In-ludere, gioco, sport e formazione*, Zanichelli, Milano 2024.
- Nosari S., *Fare educazione. Strutture, azioni, significati*, Mondadori, Milano 2020.
- Nosari S. – Guarcello E., *3R-Play's Educational Practices for Adult Education: The Case of Football Coaches' Training '1° Edition'*, in «New seeds for a world to come. Policies, practices and lives in adult education and learning» Proceedings of the 10th ESREA Triennial Conference University of Milano Bicocca, Department of Human Sciences for Education 29 September-1 October 2022, pp. 297-305, Ledizioni, Milano 2023.
- Potestio A. – E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma 2024.
- Rosa H., *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Milano 2015.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019.
- Rivoltella P.C., *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.
- Weyland B. – Falanga M., *Didattica della scuola: spazi e tempi per una comunità in ricerca*, Guerini editrice, Milano 2023.

LE SFIDE ECOLOGICO-SISTEMICHE NELLA FORMAZIONE INSEGNANTI. RIFLESSIONI E PROPOSTE DA UNA RICERCA QUALI-QUANTITATIVA TRA I DOCENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE DELLA PROVINCIA DI VARESE

Stefano Bonometti, *Università degli studi dell'Insubria*, stefano.bonometti@uninsubria.it

Letizia Ferri, *Università degli studi dell'Insubria*, letizia.ferri@uninsubria.it

Giuseppe Carcano, *Ufficio Scolastico Territoriale di Varese*, usp.va@istruzione.it

Laura Caruso, *Ufficio Scolastico Territoriale di Varese*, garante.infanzia@comune.varese.it

Il contributo riflette sulle necessità di cambiamenti anche a livello macro-sistemico (World Economic Forum, 2023) della scuola nella formazione in ingresso ed in itinere degli insegnanti, dove l'eccessiva burocrazia e le numerose incombenze organizzative rappresentano gli ostacoli percepiti come più rilevanti dai docenti per il loro sviluppo professionale.

La metodologia di ricerca ha integrato componenti qualitative e quantitative (Creswell, 2011). Un questionario strutturato (Trincherò, 2004) è stato somministrato a tutti i docenti delle scuole secondarie con la collaborazione dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese, raccogliendo 488 risposte. Le risposte qualitative sono state analizzate tramite codifica tematica con il software MAXQDA, applicando codici predefiniti ed emergenti (Pagani, 2020).

I risultati mostrano una percezione professionale spesso autonoma, a rischio burnout (Pedditzi et al., 2009), raramente collegata al lavoro tra pari, con divari tra conoscenze implicite, esplicite ed agire professionale dei docenti (Perla, Vinci, 2021). In linea con i dati italiani della ricerca OCSE-TALIS del 2018 (Trincherò, 2022), i docenti affermano che il contesto organizzativo scolastico influisce notevolmente sulla loro didattica, sia in termini di burocrazia (Veladiano, Giuliano, 2019), che di gestione del tempo (Giovannini, 2016), che di leadership scolastica (Castoldi, 2014).

Anche per la formazione docente nell'ambiente scuola: «L'ecologia dello sviluppo umano implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte» (Bronfenbrenner, 2002, pp. 54-55). Si propone dunque l'adozione di modelli provenienti dall'ambito economico e sociale per valutare il sistema scuola e l'adozione di metodologie sistemico-relazionali non solo nella formazione degli insegnanti, ma anche nella gestione dell'autonomia di ciascuna scuola, nei suoi molteplici livelli.

UN PERCORSO DI RICERCA AZIONE SUL SISTEMA POLITROPICO: QUANDO AD IMPARARARE SONO I MAESTRI

Paola Cotticelli, *Università degli Studi della Campania*, paola.cotticelli@unicampania.it

Il lavoro che si vuole presentare espone la metodologia, le tappe e i risultati in fieri di una ricerca azione, condotta insieme a più di 40 docenti di alcune scuole di Napoli e provincia pronte a sperimentare le metodologie proposte dal Sistema Politropico. Si tratta di un nuovo modello di apprendimento/insegnamento incentrato su alcune peculiarità quali:

- il potenziamento delle competenze metacognitive e metacognitive
- la personalizzazione dell'apprendimento;
- la conduzione cooperativa della classe
- la promozione di una comunicazione orizzontale efficace.

Il progetto ancora in itinere coinvolge le docenti in un'esperienza di ricerca azione condotta nelle loro classi in orario curricolare. L'approccio sul campo permette alle docenti di acquisire competenze pratiche e di adattare il modello alle esigenze specifiche della loro classe. Inoltre, è previsto un accompagnamento che fornisce loro strumenti per le attività, come materiali didattici, schede operative e una piattaforma online per la condivisione di risorse e rinforzi operativi. Nella prima fase del progetto, le docenti-osservatrici si formano sul campo e preparano la disseminazione, nella propria scuola, del modello proposto. Dopo aver osservato l'intero progetto su una classe campione, le docenti sono pronte a replicarlo con il supporto di operatrici esterne. La seconda fase vede le docenti formate mettere in atto, in quasi totale autonomia, la metodologia proposta nelle proprie classi. L'accompagnamento delle esperte esterne, infatti, in questa fase si fa sempre più sporadico

La participatory research (Cornwall, A., & Jewkes, R. 1995) è attualmente considerata una delle migliori forme di formazione per gli insegnanti grazie al suo approccio pragmatico, coinvolgente e adattabile alle variegata realtà scolastiche. È un modo efficace per migliorare le competenze dei docenti e, di conseguenza, la qualità dell'istruzione. I punti di forza di questa formazione sul campo sono:

- il coinvolgimento attivo dei docenti in attività di indagine e riflessione sulle proprie pratiche didattiche, inducendo alla riflessione sul proprio stile di insegnamento e sulla propria "architettura didattica" (Calvani 2009) e favorendo la trasformazione delle metodologie
- il job shadowing (Mwanza, N., & Kashumba, M. 2022) che consente ai docenti di osservare esperti in azione, di replicare le pratiche e stimolare la condivisione di buone pratiche
- la collaborazione tra docenti attraverso lo scambio di esperienze, la co-costruzione di conoscenze finalizzate alla costituzione di una comunità di apprendimento.

Questo percorso rappresenta un'opportunità unica per i docenti di sperimentare nuove metodologie, di riflettere sulle proprie pratiche e di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle loro classi. La ricerca-azione, con il suo approccio pratico e coinvolgente, si rivela quindi un efficace strumento di formazione per gli insegnanti, capace di generare cambiamenti positivi e duraturi nel panorama educativo.



Conclusioni

Sabato 5 ottobre

A cura di:

Francesco Magni e **Alessandra Mazzini**, Università di Bergamo
Coordinatori della Redazione di “Nuova Secondaria”

Andrea Potestio, Università di Bergamo