

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza

Piergiuseppe Ellerani

Alberto Parola



diretta da

Anita Gramigna

1

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Sara Bornatici
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Giancarlo Gola
Patricia Lupion Torres
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando Diaz Benavides
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Fernando Sancén Contreras
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld

Collana soggetta a peer review

Ricerca partecipativa e formazione sistemica

a cura di

Liliana Dozza
Piergiuseppe Ellerani
Alberto Parola





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN digitale 979-12-5568-047-5
Pubblicato nel mese di LUGLIO 2023



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- Liliana Dozza, Piergiuseppe Ellerani, Alberto Parola*
13 **Introduzione**

Quadro di prospettiva

- Valerio Ferro Allodola*
19 Introduzione
- Michele Cagol, Nicoletta Di Genova, Manuela Ladogana, Silvia Nanni*
23 Co-Costruzione di contesti educativi resilienti. Territorio e comunità
- Paolo Cacciari*
34 Come sfuggire al capitalismo totale. Pillole di testimonianze dal No Dal Molin di Vicenza, dai Beni comuni civici di Napoli, da Mondeggi Fattoria senza padroni, dalla Val Susa, dal Pan e farine dal Friùl di Mieç.
- Cristina Birbes*
46 Cittadini per la svolta ecologica: vivere la Laudato si' in un cammino co-partecipato
- Silvia Fioretti*
56 Gamification, game based learning e caratteristiche ludiche
- Valerio Ferro Allodola*
65 Come scrivere un articolo scientifico internazionale di ambito pedagogico

Prima parte

Modelli di ricerca partecipata: principi pedagogici e metodologie per i disegni di ricerca

- Alberto Parola, Daniele Morselli*
85 Introduzione
- Sara Bornatici*
94 La promozione della sostenibilità locale come orizzonte educativo

- Elisabetta Villano*
- 104 Partecipazione e ricerca pedagogica: questioni epistemologiche e aspetti metodologici nell'analisi di Klaus Mollenhauer
- Teresa Giovanazzi*
- 116 La sfida della complessità come sfida della partecipazione
- Rosa Cera*
- 125 Intelligenza artificiale (IA) e lavoro: un modello di ricerca pedagogica sociale partecipata
- Filippo Barbera*
- 137 Appreciative Inquiry una risorsa per incrementare la qualità dell'inclusione a scuola. Progetto di ricerca partecipata all'interno di un dottorato di ricerca Industriale
- Annamaria Ventura*
- 150 L'osservazione partecipante etnografica, una pratica di ascolto educativa
- Vincenzo Nunzio Scalcione*
- 163 Ricerca partecipata e valutazione degli interventi educativi
- Angela Spinelli*
- 173 La dimensione educativa della progettazione europea: il caso del progetto PRESTO
- Giulia Lampugnani*
- 187 Progettare la disclosure del DSA in tempo di pandemia Covid-19: una ricerca-intervento con adolescenti

Seconda parte

Ricerca partecipata: esperienze nei differenti contesti e tempi della vita

- Vanna Boffo*
- 205 Introduzione
- Marco Giordano*
- 212 Confine, Latenza e Metafora: l'Autobiografia come esercizio di autoformazione e partecipazione in un'esperienza all'interno di un Corso annuale di Pedagogia Clinica e analisi dei processi formativi, LM-57

- Gennaro Balzano*
 218 Relazione e contesti lavorativi *remote*: dall'innovazione alle sfide
- Rosa Indellicato*
 227 La *participatory research* nel fenomeno del *drop-out*
- Marika Savastano*
 236 L'intersezione Genere/Disabilità: Una proposta progettuale di ricerca partecipata nel territorio della provincia di Foggia
- Maria Ricciardi*
 250 Persona, Organizzazione e Territorio in una prospettiva pedagogica di ricerca partecipativa e formazione sistemica
- Giovanni Di Pinto*
 266 Il progetto per minori stranieri non accompagnati (MSNA) del CPIA BAT: Una buona pratica inclusiva da trasferire in altri contesti
- Guendalina Cucuzza*
 278 Ricerca partecipativa e pratiche trasformative nell'approccio alla cronicità: Una prospettiva pedagogica
- Elisabetta Faraoni*
 289 La formazione qualificata del pedagogo ospedaliero
- Monica Dati*
 297 150 ore per la salute e sicurezza sui luoghi di lavoro: Un modello pionieristico di ricerca azione partecipativa nell'Italia degli anni Settanta
- Martina Albanese, Lucia Maniscalco*
 307 Prevenzione degli incidenti in ambito domestico 0-5 anni: La ricerca partecipativa con insegnanti e genitori
- Francesca Dello Preite, Dalila Forni*
 320 Per una cultura di genere a partire dalle prime età della vita: Progetti di ricerca azione partecipativa con le famiglie e i servizi educativi 0 – 6
- Elèna Cipollone, Francesco Tafuri*
 333 Alleanza scuola-famiglia: Un intervento educativo di supporto alla genitorialità
- Barbara Palleschi, Diana Olivieri*
 343 L'Alienazione Parentale: Progettazione pedagogica a sostegno del genitore alienato e risposta della scuola alla rilevazione del fenomeno

Terza parte

Ricerca partecipata per lo sviluppo delle comunità e dei territori: prospettive pedagogiche e pratiche di intervento

Manuela Ladogana, Sara Baroni

- 359 Introduzione

Vito Balzano

- 364 Educazione partecipata nei contesti non formali: una nuova idea di welfare di comunità

Nicolò Valenzano

- 374 Tracce di un'educazione di comunità art-based

Caterina Braga

- 382 Ricerca e formazione per Comunità Energetiche Rinnovabili e Solidali: il progetto CER-CARE

Francesca Franceschelli

- 393 Pratiche di intervento e prospettive pedagogiche per la rigenerazione del "Parco Leonardo Biagini - Pantanella", a Foggia

Massimiliano Bozza

- 401 Ricerca Azione Partecipata e la costruzione di Reti Territoriali di Apprendimento permanente. Un esperimento con il CPIA di Lecce.

Valerio Palmieri

- 413 Mismatch: il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio

Maria Chiara Castaldi

- 420 Principi e pratiche di auto-formazione alla ricerca partecipata nella progettazione educativa territoriale

Quarta parte

Digitale e strumenti tecnologici per la trasformazione delle organizzazioni e dei processi cognitivi-emotivi

Silvia Fioretti

- 431 Introduzione

- Maria Grazia Carnazzola, Giulia Filippi, Gerardo Pistillo, Francesco Pizzolorusso*
 437 La sfida educativa nella formazione dell'omo technologicus. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale
- Pasquale Renna, Monica Abrescia, Rosanna Laonigro*
 448 Per la promozione della Salute e del Benessere a Scuola in quanto ambiente di apprendimento "inclusivo" e "abilitante"
- Pei An*
 463 Uno studio comparativo utilizzando un albo illustrato per educazione emotiva nella scuola primaria in Cina e in Italia
- Giovanna Cioci*
 481 La Ricerca Collaborativa a scuola: indagine su e con i docenti sugli ecosistemi formativi digitali
- Erica Della Valle*
 492 Digitalizzazione e scuola: un difficile equilibrio
- Alice Roffi*
 500 Reale e Virtuale: Un percorso per sviluppare un approccio critico all'iperconnessione nella scuola secondaria di secondo grado
- Maria Grazia Carnazzola*
 510 Irritati dalla rete, esclusi dalla tecnologia
- Francesco Pizzolorusso*
 521 "Noi, cittadini digitali". Un progetto di R-A partecipata per educare alla digital citizenship nella scuola secondaria di I grado
- Chiara Carletti*
 532 Formare insegnanti riflessivi: il ruolo della pedagogia per ripensare la cultura e l'educazione
- Giulia Filippi*
 544 La formazione degli insegnanti e l'agency identitaria. Ripensare il sistema valoriale dei futuri cittadini-insegnanti
- Gerardo Pistillo*
 552 Riflessioni pedagogiche sull'opera di Leonardo da Vinci. Pensiero complesso e formazione sistemica

Quinta parte

Partecipazione e didattiche per l'apprendimento nella scuola aperta

- Piergiuseppe Ellerani, Valeria Cotza*
565 Introduzione
- Giovanna Del Gobbo, Sabina Falconi, Silvia Mugnaini, Francesco De Maria*
574 La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based
- Simona Sandrini*
586 Transizione ecologica e infrastrutture verdi. Un percorso formativo e di ricerca per la partecipazione sociale
- Bianca Galmarini, Stefania Caparrotta*
597 Citizen science e forestazione urbana. Sensibilizzare alla sostenibilità urbana tramite la segnalazione delle aree verdi nel tragitto casa-scuola
- Letizia Luini*
606 Possibilità partecipative nei contesti educativi outdoor
- Mirca Benetton*
616 Scuola come liberazione? Scuola, comunità e partecipazione nel pensiero di Mario Lodi
- Maria Antonietta Augenti*
626 “Non giudicare a prima vista”: un percorso di ricerca partecipata di educazione inclusiva e interculturale
- Meri Cerrato*
637 Società della competitività o delle competenze? Educazione alla cittadinanza globale (ECG) come processo di decolonizzazione ed internalizzazione dei curricula scolastici
- Annalisa Quinto*
647 L'educazione alla cittadinanza come pratica di sviluppo del futuro
- Marco Tibaldini*
658 La didattica Ludica nella storia: l'epoca antica
- Valerio Ciarocchi, Franco Pistono*
672 Pedagogia e didattica musicale al crocevia tra teoria e pratica. Un progetto per trasformare la crisi in una ripartenza equilibrata

Marianna Doronzo

- 679 Musica e intercultura. Percorsi di didattica partecipativa per studenti stranieri

Eugenio Fortunato

- 688 L'educazione al patrimonio culturale come impegno e progetto etico-pedagogico. Il ruolo dell'Educazione Civica per la riappropriazione di una inconsapevole eredità

Federica Gualdaroni

- 697 Cultura universitaria "aperta", potere e formazione nella città rinascimentale del tardo Cinquecento: l'esempio dello Studio Pisano e dello Studio Senese

Lorenza Orlandini, Patrizia Lotti

- 715 L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore

Giuseppe Liverano

- 728 Una esperienza formativa di prossimità per lo sviluppo di competenze non cognitive con bambini di una scuola dell'infanzia privata

Claudia Fredella

- 742 "Cosa vi è piaciuto di più?" Student voice e valutazione partecipata

Patrizia Tortella, Teresa Iona, Francesca Liparoto

- 752 Pensieri e pratiche sullo sviluppo motorio dei bambini e delle bambine: cosa pensano le mamme in "attesa"

Anita Gramigna

- 765 **Postfazione. Coscienza e Metodo**

Allegati

- 773 Programma Summer School 2023

- 776 Call Summer School 2023

La sfida educativa nella formazione dell'*homo technologicus*. Ripensare la scuola e le competenze dei docenti tra reale e digitale¹

Maria Grazia Carnazzola

Dirigente scolastico e Formatore MIUR
ariel2006.call@gmail.com

Giulia Filippi

Libera Università di Bolzano
PHD Student
gfilippi@unibz.it

Gerardo Pistillo

Studio PAIDOS. Psicologia e Pedagogia Clinica
gerardopistillo7@gmail.com

Francesco Pizzolorusso

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
PHD Student
francesco.pizzolorusso@uniba.it

Abstract

Abitiamo un mondo mediato da dispositivi digitali. Protagonisti della *rivoluzione tecnologica* in atto, questi ultimi sono al centro di una mutazione profonda delle capacità di sviluppo della persona e del suo sistema di relazioni. Il digitale, infatti, cambia il modo di pensare e di apprendere e, contestualmente, di agire *con* e *verso* gli altri. Il contributo, attraverso una riflessione sulla natura delle tecnologie digitali e dei moderni ambienti virtuali, sottolinea l'importanza di promuovere una formazione specifica rivolta ai docenti atta ad innalzare il livello di consapevolezza sugli effetti determinati dall'uso dei *device*, e ad implementare, in ottica individuale e collettiva, le potenzialità educative di questi ultimi. Nell'elaborato si analizzano le ricerche presenti in letteratura circa l'influenza del digitale nei diversi contesti e, a partire da questi elementi, si ipotizzano possibili soluzioni empiriche da adottare al fine di educare alunni e studenti al *digitale umano*.

1 La struttura e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dagli autori; per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che il primo paragrafo è attribuibile a Gerardo Pistillo, il secondo a Francesco Pizzolorusso, il terzo a Maria Grazia Carnazzola e il quarto a Giulia Filippi. Le conclusioni invece sono attribuibili a Francesco Pizzolorusso e Giulia Filippi.

1. Il digitale tra natura e cultura e il ritorno al futuro dell'educazione

Nell'epoca contemporanea, la riflessione pedagogica relativa agli effetti determinati dall'utilizzo, nell'ambito della didattica, delle tecnologie digitali sembra arenarsi, ogni volta, di fronte all'urgenza di acquisire nuove evidenze in materia. E ciò accade in un clima di incertezza in cui, a fronte dell'aumentata capacità di *homo faber* nell'uso degli strumenti tecnologici, le continue emergenze ambientali rimandano ad esso – come in un futuro più volte annunciato – l'immagine della sua costitutiva duttilità. In un'epoca in cui la “massa antropogenetica” ha eguagliato – a discapito del potenziale di biodiversità e della bio-capacità della Terra – la biomassa (Pievani, 2022), e in cui *Homo sapiens* riscopre che l'infinitamente piccolo può mettere in crisi l'infinitamente grande (Morin, 2020), forme di declino dell'essere umano sono da imputarsi più che all'utilizzo della tecnologia in sé ad una scarsa comprensione dei principi di compatibilità tra sviluppo tecnologico e sviluppo umano.

Una riflessione siffatta non può ridursi ad una mera presa di posizione “a favore” o “contro” l'uso delle tecnologie (Eco, 1964). I rischi derivanti da tale scissione dicotomica sono infatti rappresentati da un lato dalla *semplificazione* e dall'altro dalla *surdeterminazione* della reale incisività dei contenuti veicolati da strumenti e macchine e dalla continua *ri-mediazione* (Bolter, Grusin, 2002) dei meccanismi di funzionamento di questi ultimi sui processi di sviluppo. Ben oltre, quindi, l'incosciente ottimismo di chi auspica l'avvento di un *Homo sapiens* tecnologicamente aumentato, e il pessimismo cosmico di chi sconsiglia l'avvento di un *Homo reso demens* da un uso massivo dei nuovi dispositivi tecnologici, sarebbe opportuno ri-assumere la *τέχνη* come il tratto distintivo del fare poetico umano e della sua naturale vocazione alla produzione di strumenti artificiali (Sini, 2009).

A tal proposito mi pare significativo ricordare quanto riportato da Carr (2011) rispetto agli effetti determinati dall'uso dei dispositivi tecnologici sullo sviluppo cerebrale degli adulti e dei cosiddetti “nativi digitali”. L'autore, nel riprendere quanto affermato da Klingberg, afferma che il flusso incessante di stimoli generato in particolare dal *World Wide Web* e da *Internet*, sottoponendoci a «molte più distrazioni di quante i nostri antenati abbiano mai dovuto affrontare» (tr. it. p. 147), finisca per catturare la nostra attenzione semplicemente per disperderla. Assunto che sarebbe confermato dalla teoria del “cervello del giocoliere” delineata da Small: sottoposto a “sforzi di commutazione” causati dal “sovraccarico cognitivo” il cervello di chi naviga in Rete tende a bypassare le tradizionali coordinate di lettura – alto-basso e sinistra-destra – a favore di un movimento oculare saltellante, orientato dal potenziale attrattivo di link e notifiche, che ostacolerebbe l'apprendimento profondo e la formazione del pensiero critico. Tutto ciò nel mentre studi alternativi continuano a porre l'accento su vari altri aspetti, tra cui, ad esempio, la possibile correlazione tra l'aumentata disponibilità di pc, smartphone, tablet, ecc. e la diminuzione – associata ad un aumento dell'età media di insorgenza – del tasso dei casi di demenza (Goldberg, 2019), ecc.

Una educazione al digitale e all'uso inclusivo delle diverse tecnologie dovrebbe

fondarsi su una conoscenza analitica delle diverse ricerche condotte sui temi in questione. La pedagogia, in vista della promozione di un'adeguata competenza digitale, reclama infatti l'innalzamento del livello di consapevolezza da parte di alunni, studenti e docenti non solo sui meccanismi di funzionamento degli strumenti tecnologici ma anche sulle modalità attraverso cui questi retroagiscono sullo sviluppo capacitazionale (Nussbaum, 2011) e sull'estrinsecazione del bagaglio di potenzialità personali (Pistillo, 2022). A rimanere aperta, tra le altre, è la questione relativa al «modo non darwiniano di modificare le strutture biologiche» (Doidge, 2007; tr. it. 308): all'azione di rimodellamento plastico di cervelli culturalmente – e biologicamente – diversi che l'“implosione” nel nostro sistema nervoso di strumenti tecnologici e mezzi di comunicazione naturalmente produce (McLuhan, 1967). Nell'epoca dell'*Augmented Reality*, della *Brain-Computer Interface* e del *Metaverso*, premurarsi di mantenere viva tale consapevolezza impedirebbe il realizzarsi di uno scenario – da più parti ritenuto ineluttabile – in cui l'uomo sia ridotto a semplice mezzo dell'apparato tecnologico (Heidegger, 1954).

2. L'ambiente digitale e le dinamiche socio-relazionali

Oltre ad una modifica di carattere individuale, lo sviluppo delle nuove tecnologie digitali e il loro quasi naturale apporto nei processi di vita a partire dalla prima infanzia induce a riflettere sullo stretto legame che intercorre tra *digital technologies* e dinamiche socio-relazionali. Nell'era della moderna tecnologia, infatti, le connessioni digitali si sono inserite in ogni congiuntura sociale e tale modifica ha comportato una rivoluzione senza precedenti nella vita relazionale tanto dei *nativi* quanto degli *immigrati digitali* (Prensky, 2001a, 2001b). La disponibilità data dal comunicare in modo rapido, facile e istantaneo ha modificato e continua a trasformare le strutture relazionali dei giovani fruitori delle tecnologie, inducendoli alla costruzione di relazioni che rappresentano l'odierno principio di appartenenza a gruppi sociali sempre più significativi. Oggi più che in passato, le forme della relazione si mostrano complesse e variegate, in modo particolare perché la relazione costituisce un dato e, allo stesso tempo, un compito, aspetti entrambi ineludibili per la persona: un dato in quanto alla relazione, come alla vita, non ci si può sottrarre essendo precondizione costitutiva dell'esistenza umana (Sirna, 2008); un compito in quanto diventa azione educativa mossa da impegno consapevolmente orientato verso una dimensione dialogica.

Il concetto di comunità descrive un raggruppamento di persone che vivono all'interno di una specifica area geografica ma, allo stesso tempo, può rifarsi ad un senso intangibile, spesso altamente emotivo, di appartenenza (Parks, 2011); può essere applicato a persone che si vedono frequentemente ma anche a soggetti che difficilmente riescono a scambiarsi interazioni *face to face*. In base a questa distinzione, è facile comprendere come la tecnologia digitale possa ispirare e facilitare la creazione di comunità (Baym, 2010) e non è un caso che si utilizzi il termine *community* quando si discute dell'esperienza virtuale: i *social network* sono sentieri

lungo i quali l'elemento della relazione rappresenta il suo principale capitale (Yuan, 2012).

Di fronte al tentativo – per certi versi illogico e anacronistico – di demonizzare il digitale e romanticizzare il ritorno alle sole interazioni *offline*, l'atteggiamento dei paladini della relazione è quello di ritenere la tecnologia un attacco all'empatia e all'intimità. L'incedere del mondo virtuale nelle vite di giovani e adulti, se da un lato facilita il mantenimento dei legami e apre possibilità relazionali impensabili fino a poco tempo fa, sta modificando il modo di pensarsi nella relazione e di relazionarsi. La stessa Sherry Turkle (2016) suggerisce come stia emergendo un *disturbo nei modelli di amicizia*, soprattutto nei giovanissimi, i quali appaiono estremamente abili nel fare conoscenza, risultando poi poco responsivi e instabili nell'instaurare rapporti solidi e profondi. Questi risultano certamente più a loro agio nel mondo virtuale, essendo quella una relazione meno impegnativa e vincolante rispetto al mondo reale; in questo modo, la relazione digitale si predilige, fino quasi a sostituirsi al confronto tra persone, in modo particolare perchè computer e *smartphone* rispondono ad un bisogno di intimità soltanto nei termini in cui questa è condivisa attraverso gli schermi. Sembra quasi che oggi, proprio perchè si sono allargati i confini del mondo, stia diventando più forte il rischio di *mitizzare la relazione*. Come sostiene Rosa Grazia Romano (2017) «dal momento in cui le cornici istituzionali sono entrate sempre più in crisi e sono venuti meno gli orizzonti di riferimento condivisi, ci stiamo accorgendo che non siamo più preparati per vivere la relazione in pienezza nei nuovi contesti complessi, perchè non abbiamo costruito *percorsi formativi adeguati a sviluppare capacità ed abilità relazionali*. Così, la fragilità della relazione appare ormai in tutta la sua vistosità e mostra di essere un fenomeno generalizzato» (p. 10). Quel che sembra utile, in modo particolare per ciò che concerne l'universo educativo, è ragionare sul digitale e sulle sue ricadute socio-relazionali in termini di nuove potenzialità e possibilità, nell'ottica dell'interscambio e dell'arricchimento reciproco. Le relazioni avviate o mantenute con l'ausilio delle tecnologie digitali non devono essere viste come necessariamente superficiali o degne di minor valore rispetto a quelle che si sviluppano faccia a faccia; queste, infatti, possono essere ancora più intime e personali, addirittura *iperpersonali*, come suggerisce Joseph Walther (1997), rispetto a quelle condotte principalmente *in real life*. Una riflessione pedagogica sulle influenze del digitale in termini di relazione impone agli insegnanti di affrontare il discorso attraverso una più moderna *educazione preventiva dell'anima* (Galimberti, 2007) all'interno degli ambienti scolastici; grazie alla costruzione di legami affettivi e solidali, infatti, è possibile esercitarsi all'ascolto, alla responsabilità condivisa e al bene comune, spalancando le porte – fisiche e virtuali – ad una dimensione realmente comunitaria. Questo ha senso, oggi, se non si eliminano dal discorso educativo le piattaforme e i dispositivi tecnologici; al contrario, è necessario sostenere gli studenti verso un uso consapevole e intenzionale dei *digital environments*, facendo in modo che il virtuale non sostituisca il reale, ma lo arricchisca, attraverso l'esperienza autentica della relazione educativa. Come sostiene Mortari (2015) questa si fa costruttiva soltanto quando si pone come realtà educante che realizza

“il progettare l’esistere come co-esistere non è il frutto di una delle tante possibili decisioni di andare oltre sé per incontrare ‘un’altro [...]’, ma è la risposta necessitata dalla struttura intimamente relazionale dell’esserci” (p. 38). Considerare l’*online* e l’*offline* come sfere completamente separate, dunque, significa concretizzare una sorta di *dualismo digitale*, con il rischio di ignorare o minimizzare il loro alto grado di compenetrazione.

3. La formazione: i bisogni non stanno solo nell’innovazione.

Se un sistema non si ri-genera, de-genera; lo sostiene Morin (2016) e lo dimostrano i fatti. Può valere anche per la scuola e per le riforme scolastiche: ogni riforma cerca di risolvere categorie di problemi storicamente posti (Croce, 2016) e di costruire un sistema secondo coordinate culturali, sociali ed etiche che coniughino politica e pedagogia, che diano nuova forma a un esplicito progetto, giustificato giuridicamente ed economicamente. Le norme delineano il cambiamento che si attua a partire dalla formazione – iniziale e in servizio dei docenti – che modificherà intenzionalmente l’educazione-formazione-istruzione degli allievi.

Quando si parla delle responsabilità della scuola, è inevitabile sottolineare il ruolo delle tecnologie e della loro influenza sulla cultura dei giovani. Ma questa considerazione non la solleva dalle sue responsabilità, anzi proprio la provata incidenza dei media sulla massificazione del pensiero, e sulla mezza cultura imperante, dovrebbe sollecitare una riflessione, a tutti i livelli, su questi strumenti di informazione e di interazione che potenziano i dislivelli tra chi, possedendo gli strumenti intellettuali adeguati, sa fruire degli stimoli e chi ne resta passivo consumatore. Strumenti operativi e criteri di discriminazione, di selezione, di interpretazione, di comprensione e di elaborazione, di produzione e di valutazione, su cui costruire in ottica di cittadinanza:

- il sistema culturale da proporre, i saperi formali da declinare in contesti di realtà, le categorie interpretative per leggere e comprendere le esperienze e inserirle in cornici di significato;
- il sistema relazionale-sociale, gli ambiti, gli scopi e le forme di relazione, di impegno e di partecipazione che giustificano anche lo stesso essere a scuola;
- il sistema delle padronanze per l’auto-orientamento: gli strumenti di conoscenza e di gestione del sé, di autoefficacia, di consapevolezza delle proprie motivazioni di azione nel privato e nel sociale;
- il sistema etico: i principi e le regole per scegliere intenzionalmente e consapevolmente nelle mutevoli esperienze e governare i comportamenti nella sfera privata e sociale.

Si dice che sia necessario ripensare la scuola, che si debba “innovare”. Come non essere d’accordo. Ma bisognerebbe anche chiarire che la prima cosa da fare è quella di ri-definire quale sia la ragione della formazione in generale e di quella

scolastica in particolare. La scuola (e quindi ogni insegnamento) ha senso se costruisce competenze disciplinari e trasversali per preparare allo studio, al lavoro, a vivere nei mutevoli contesti reali, se promuove cioè cittadinanze attive e consapevoli. La formazione alla cittadinanza, cioè, potrebbe essere la lente attraverso la quale ripensare, sulla base dell'analisi dei bisogni, la definizione degli obiettivi e dei risultati attesi, la scelta dei contenuti, dei percorsi, degli strumenti e delle modalità di valutazione, dando senso politico al costruito pedagogico della centralità dell'allievo che diventa la centralità dell'uomo e del cittadino. Sottolineando così, ancora una volta, che la politica per la scuola non si esaurisce nella politica per il personale né nella massiccia invasione tecnologica, ma nel perseguire l'educazione e la formazione attraverso l'istruzione. I fatti esistono indipendentemente da noi, nel mondo esterno; i processi non sono evidenti, ma condizionano la percezione dei fatti così come ce li rappresentiamo. Si riassumono in questo modo gli aspetti ontologico ed epistemologico della conoscenza, fulcro dell'educazione e quindi del lavoro dei docenti. Il cosa, i fatti, sono i saperi disciplinari "scientifici", si pongono in linea di continuità con il sapere comune e vengono letti con le lenti dei valori. Il come, a scuola, sono i metodi di insegnamento e l'equilibrio che creano tra "conservativo e innovativo" (Botkin, Elmandjra & Malitza, 1979). La contemporaneità ha bisogno degli sguardi specialistici che consentono il progresso di ogni scienza, ma ha anche bisogno dell'interazione tra i saperi specialistici, per formalizzare le domande e le risposte che i problemi dell'esistenza concretamente pongono. Il presente va quindi esperito e conosciuto per costruire gli strumenti (Dennet, 2014) che, con le necessarie variazioni, permetteranno di camminare con una certa sicurezza. La formazione dei docenti è la ricerca di significati nuovi e diversi del fare scuola – anche quando si cerca la soluzione tecnica di problemi contingenti – attraverso percorsi che escludano il vagare tra le mode e pongano in evidenza la riflessione condivisa sui temi fondamentali dell'insegnare/apprendere, partendo dalle attività e azioni praticate, supportate dagli opportuni riferimenti e approfondimenti teorici come già indicava Dewey: è un compito etico. In qualsiasi disciplina, con qualsiasi metodo, qualunque sia lo strumento scelto, il centro dell'azione didattica rimane l'apprendimento di ciascuno, apprendimento che si fonda sui processi cognitivi/ operazioni mentali che vengono sollecitati, monitorati, valutati nei setting progettati e costruiti dai docenti. Costituiscono la realizzazione dell'uguaglianza di capacità di cui parlava Sen (1985) i cui elementi chiave sono i risultati e la libertà, che costituiscono la possibilità di funzionare come individuo e come cittadino e che portano in luce le differenze delle caratteristiche personali e delle condizioni di contesto. Mettere a fuoco l'incidenza che le diverse modalità di fare scuola hanno sull'attenzione, la percezione, la memoria, il linguaggio, come sottolinea Dehaene (2019, 2022), sul grado di astrazione che permettono o richiedono, sulla ricaduta che hanno sul pensiero riflessivo e critico, sono alcuni degli aspetti che andrebbero considerati, anche per utilizzare al meglio i materiali che le piattaforme mettono a disposizione. Le neuroscienze possono offrire un aiuto: quello che impariamo dipende dai cambiamenti dei circuiti cerebrali, legati alla diversa plasticità nei diversi periodi (Eagleman, 2021), e ai quat-

tro pilastri indicati da Dehaene. Le tecnologie possono offrire risorse aggiuntive o essere di ostacolo; in ogni caso incidono sul modo di procedere. Importante è non indulgere alla credenza che la cultura possa trovare la sua giustificazione nella tecnologia e questa possa essere in grado di pensare al posto dell'uomo, riprendendo in considerazione quella funzione omeostatica della scuola di cui parlava Postman (1981).

4. Competenze digitali degli insegnanti in ottica relazionale

A fronte della stretta connessione tra i *digital enviroments* e il contesto di apprendimento, risulta consequenziale porre l'attenzione alle *digital technologies* e alle dinamiche socio-relazionali all'interno della realtà scolastica. In particolare, lo sguardo qui viene rivolto agli attori chiave, fulcro delle relazioni esistenti al suo interno: gli insegnanti. Nell'ultimo decennio, questi sono stati chiamati a sviluppare competenze che li aiutino a gestire le dinamiche relazionali in concomitanza con la nuova realtà digitale che li circonda. La qualità degli insegnanti si identifica spesso come una chiave per i risultati economici, e conseguentemente la formazione degli insegnanti (*Teacher Education*) è diventata oggetto di continue riforme. Pertanto, è crescente e necessaria la riflessione riguardo al ruolo dell'insegnante e al suo sviluppo professionale, come promozione di una comunità di apprendimento professionale (Darling-Hammond, 2017). In particolare, la formazione degli insegnanti, che comprende per definizione la formazione iniziale degli studenti insegnanti (*pre-service*) e quella continua (*in service*), deve trovare soluzioni sempre nuove e adeguate per poter formare futuri insegnanti e insegnanti capaci di agire nel sistema scolastico attuale. Come descritto da Allodola (2022), il percorso nelle fasi dell'insegnamento e apprendimento, dopo la pandemia, hanno portato all'*on-life technology teaching*, che rappresenta la sfida attuale e del futuro prossimo. Contestualmente, le politiche educative lavorano per ripensare l'adattamento dei sistemi di istruzione e formazione in una società sempre più digitalizzata, poichè "le tecnologie informatiche devono essere governate dall'esperienza e dalla professionalità del docente, che ha il compito di contestualizzarle nel progetto didattico complessivo" (Allodola, 2022). Le competenze richieste agli insegnanti in ambito digitale sono quelle esplicitate nei documenti di riferimento (2008 e poi aggiornate nel 2018), e definite anche dal nuovo *framework* del 2017 (DigCompEdu, 2017). In questo senso, le competenze richieste ad un insegnante non sono solo relative all'uso degli strumenti tecnologici, quanto ad un "cambio di paradigma" (Tardif 1998, in Perrenoud), e in particolare, un "paradigma della cura digitale" come viene definito da Mannese e Lombardi (2018, in Allodola, 2022). Vengono quindi richieste loro competenze con particolare attenzione alle relazioni, alla riflessione sull'identità professionale, alla coordinazione, in un'ottica di competenze multidimensionali complesse e interconnesse. Sono dunque necessari percorsi che evidenziano l'agentività degli insegnanti, intesa come la capacità di dare forma critica alle situazioni problematiche, in parte fondata sulle convinzioni che gli insegnanti

hanno rispetto al loro ruolo professionale (Biesta et al., 2015). Inoltre “un programma di formazione per insegnanti sembra essere il punto di partenza ideale per instillare non solo la consapevolezza della necessità di sviluppare un’identità, ma anche un forte senso dei continui cambiamenti che si verificheranno in tale identità” (Beauchamp & Thomas, 2009). È quindi necessario incorporare le conoscenze sui contesti e sulle comunità, e la loro influenza sulla formazione dell’identità, nei programmi di formazione docenti, per poter preparare nuovi insegnanti con una forte identità professionale (Beauchamp e Thomas, 2009), e di conseguenza, insegnanti capaci e consapevoli nella gestione delle dinamiche relazionali, oltre che didattiche. A questo proposito, può risultare fondamentale l’uso della riflessività, come strumento di efficacia per la pratica didattica, e come sviluppo di un professionista riflessivo (Crotti, 2017). In senso più operativo, dunque, ci sono alcune considerazioni necessarie per contribuire ad incentivare le competenze digitali in un’ottica relazionale. Innanzitutto, l’uso del *Manifesto della comunicazione non ostile*, come strumento di riflessione durante il percorso ITE, come in alcune coorti del corso di Laurea in SFP avviene. Il Manifesto riporta 10 principi per una responsabilità condivisa nella comunicazione online, che venga in primis compresa e adottata dai futuri insegnanti, per poi essere promossa attivamente nella pratica scolastica. Inoltre, la pratica di un ‘tirocinio integrato digitale’, progettato e messo in pratica in una coorte di SFP presso l’Università di Firenze, come utilizzo di strumenti digitali e modalità ibride, può fornire un chiaro esempio di utilizzo di pratiche e modalità di gestione delle competenze digitali (Biagioli et al., 2022). In questo senso, anche nella formazione degli insegnanti nel contesto scolastico (*in service*), vengono sviluppati momenti di apprendimento in cui si può rilevare una convergenza delle pratiche verso l’acquisizione delle Competenze digitali del 2018. Per esempio, che gli insegnanti utilizzino software o video tutorial per la formazione di altri insegnanti rispetto ad un determinato argomento (cfr. utilizzo del registro elettronico; utilizzo di Google GSuite; formazione sul cyberbullismo; realizzazione spazio virtuale di condivisione). Questo tipo di utilizzo del digitale, che si manifesta appunto come *onlife*, risulta fondamentale per promuovere scambi relazionali e formativi tra gli insegnanti in quanto comunità di apprendimento professionale. Queste, come altre soluzioni in cui si utilizzano strumenti operativi e percorsi di riflessione, incentivano buone pratiche nella formazione insegnanti e un senso di consapevolezza negli insegnanti stessi. È dunque necessario, incrementare la riflessione, come supporto a una “professionalità in grado di affrontare la complessità, la dinamicità e il cambiamento tecnologico” (Pellerey, 2021). In questi termini la formazione può diventare uno strumento efficace per il cambiamento di una prospettiva concettuale (Carnazzola, 2018).

Conclusioni

Il contesto scolastico cambia quando le tecnologie digitali vengono introdotte, integrate e infuse al suo interno; contestualmente si modificano i programmi di for-

mazione iniziale e *in itinere* rivolti ai docenti. Di fronte a questa sfida deve svilupparsi la ricerca pedagogica, in grado di arricchire e sostanziare i programmi e le pratiche. La contemporanea professionalità degli insegnanti deve configurarsi come la capacità, per questi ultimi, di vivere e lavorare all'interno di un sistema educativo-relazionale ormai completamente influenzato dalle tecnologie. Tale professionalità include la padronanza di una serie di competenze specifiche legate all'*arte di insegnare*, ma coinvolge anche l'abilità di gestire gli ambienti di vita e svolgere il più ampio lavoro legato all'*essere un insegnante* (Starkey, 2020). Mentre gran parte della ricerca si sta focalizzando sulle modalità attraverso cui integrare le tecnologie per un migliore apprendimento, il modo in cui gli insegnanti gestiscono la vita relazionale all'interno dell'aula in funzione del digitale rappresenta una caratteristica ancora da esplorare. L'agenda alla base della ricerca sulla formazione degli insegnanti si sta evolvendo in concomitanza con l'introduzione degli strumenti digitali nei sistemi scolastici e di formazione, ma è ancora ampio il lavoro da svolgere in questo senso. I futuri programmi di ricerca in campo educativo, dunque, dovrebbero puntare a sviluppare questo tipo di abilità tecniche e socio-relazionali, permettendo ai docenti di dimostrarsi preparati a vivere e ad agire all'interno di contesti scolastici ormai permeati dal digitale (Voogt, Knezek, Christensen & Lai, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Allodola, V. F. (2022). Come costruire le competenze digitali nella formazione continua del docente di scuola Primaria. In A. M. Fiorucci & E. Zizoli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp. 419-424). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Baym, N. (2010). *Personal Connections in the Digital Age*. Cambridge, UK: Polity.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, 39(2), 175-189.
- Biagioli, R., Grilli, A., & Rozzi, F. (2022). La formazione digitale per gli insegnanti: il modello digitale integrato del Corso di Laurea in Formazione Primaria all'Università di Firenze. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 3-17.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2022). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*. Milano: Guerini e Associati.
- Botkin W., Elmandjra M., & Malitza M., (1979). *Imparare il futuro: apprendimento e istruzione- Settimo rapporto al Club di Roma*. Milano: Mondadori.
- Carnazzola, M. (2018). La necessaria formazione dei docenti. *Educare*, 18(8), 73-77.
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi?. Come la Rete ha cambiato il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina.
- Croce, B. (2016), *Etica e politica*. Napoli: Bibliopolis.
- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 52, 85-106.

- Damasio, A.R. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309, <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dehaene, S. (2019). *Imparare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2022). *Vedere la mente*. Milano: Raffaello Cortina
- Dennet, D. C., (2014) *Strumenti per pensare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Doidge, N. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della comunicazione di massa*. Milano: Bompiani.
- Eagleman, E. (2021). *L'intelligenza dinamica*. Milano: Garzanti.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Goldberg, E. (2019). *La vita creativa del cervello. Le neuroscienze nell'era dell'innovazione*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Heidegger, M. (1954). *La questione della tecnica*, in *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- McLuhan, M. M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Morin, E., (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Parks, M. (2011). Social Network Sites as Virtual Communities. In Z. Papacharissi (Ed.), *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (pp. 105–123). Abingdon, OX: Routledge.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi: Natura e costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare: invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Pievani, T. (2022). *La natura è più grande di noi. Storie di microbi, di umani e di altre strane creature*. Milano: Solferino.
- Pistillo, G. (2022). Paideia e formazione dell'essere umano. L'albero della conoscenza e le radici profonde dell'educare. In Anpec, *Ministero dell'Educazione Vs Ministero dell'Istruzione*. Roma: Armando.
- Postman, N., (1981). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Romano, R. G. (2017). Il bisogno di relazione nell'era digitale. *Studium Educationis*, 3(1), 7-20.
- Sen, A., (1985). Well-Being, Agency and Freedom. *The Journal of Philosophy*, 82.
- Sini, C. (2009). *L'uomo, la macchina, l'automa. Lavoro e conoscenza tra futuro prossimo e passato remoto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Sirna, C. (2008). L'emergenza come bisogno di relazione. *Studium Educationis*, 3(1), 85-98.
- Starkey, L. (2020) A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.

- Turkle, S. (2016). *La conversazione necessaria. La forza del dialogo nell'era digitale*. Torino: Einaudi.
- Voogt, J., Knezek, G., Christensen, R., & Lai, K.W. (2018). Developing an understanding of the impact of digital technologies on teaching and learning in an ever-changing landscape. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai (Eds.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 3-12). Springer.
- Walther, J. (1997). Group and Interpersonal Effects in International Computer-mediated Collaboration. *Human Communication Research*, 23(3), 342-369.
- Yuan, E. J. (2012). A Culturalist Critique of 'Online Community in New Media Studies. *New Media & Society*, 15(5), 665-679.