

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci



Università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*
Luciano Barboni, *Università di Camerino*
Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*
Giovanni Bonaiuti, *Università di Cagliari*
Joellen Coryell, *Texas State University, USA*
John Dirx, *Michigan State University, USA*
Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*
Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*
Luciano Galliani, *Università di Padova*
Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*
Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*
Antonella Lotti, *Università di Genova*
Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*
Umberto Margiotta, *Università di Venezia*
Luigina Mortari, *Università di Verona*
David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*
Loredana Perla, *Università di Bari*
Roberta Piazza, *Università di Catania*
Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*
Maria Ranieri, *Università di Firenze*
Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*
Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*
Roberto Trincherò, *Università di Torino*
Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*
Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*
Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*
Vincenzo Zara, *Università del Salento*

*All published books are double-blind peer reviewed.
The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.*

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoresse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari.

Isbn digitale: 9788835115205

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835115205

Indice

Introduzione di <i>Antonio Felice Uricchio</i>	Pag.	13
Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education di <i>Loredana Perla</i>	»	17
1. Introduzione	»	17
2. Oltre la polarizzazione fra <i>research e teaching university</i>	»	19
3. La formazione al saper insegnare del docente universitario	»	21
4. Modelli formativi di Faculty development	»	25
5. La formazione dei Faculty developers	»	28
Sezione I Approcci alla formazione in Università		
Il Service-Learning nella formazione universitaria: pedagogia della realtà e dimensione virtuale di <i>Irene Culcasi, Maria Cinque</i>	»	45
1. Imparare a imparare	»	45
2. Da una logica funzionalista a una logica integrale	»	47
3. L'approccio pedagogico del Service-Learning: una pedagogia della realtà	»	50
4. Dalle sfide dell'educazione a distanza al Service-Learning virtuale	»	53
5. Le prime esperienze di e-Service-Learning in LUMSA: indicazioni metodologiche	»	55
6. Il caso della LUMSA e prospettive future	»	59

Dall'Università alla classe: il modello High Leverage Practices per migliorare la formazione dei docenti	
di <i>Giancarlo Gola, Lorena Rocca</i>	» 65
1. Dalla formazione dei futuri insegnanti alla classe: la proposta delle <i>High Leverage Practices</i>	» 66
2. Le pratiche didattiche	» 67
3. Metodo	» 70
4. <i>High leverage practices</i> e formazione dei futuri insegnanti	» 71
5. <i>High leverage practices</i> e formazione dei docenti universitari	» 72
6. Conclusioni	» 73
Autonomia didattica e formazione di docenti e tutor nel contesto dell'istruzione aperta e a distanza. Il caso dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi	
di <i>Francesco Claudio Ugolini</i>	» 77
1. Processo AVA, corsi a distanza e formazione dei docenti e dei tutor	» 78
2. Caratteristiche dell' <i>Open Distance Learning</i>	» 79
3. Didattica on line, tecnologie e autonomia del docente universitario	» 81
4. Formazione del docente alla didattica on line	» 83
5. Il caso dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi	» 84
Emergenza, esperienza, riflessione e trasformazione. Verso nuove traiettorie di sviluppo per la professionalità docente	
di <i>Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone</i>	» 88
1. L'emergenza come opportunità di crescita professionale	» 88
2. Lo sviluppo professionale del docente e formazione al digitale	» 90
3. Emergenza, apprendimento esperienziale e simulazione	» 92
4. Didattica e pensiero riflessivo	» 93
5. Didattica e apprendimento trasformativo	» 95
6. Dopo la pandemia. Verso uno sviluppo professionale di qualità	» 97
L'e-learning dell'Università di Foggia e la valorizzazione del ruolo docente	
di <i>Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena</i>	» 102
1. Inquadramento scientifico	» 102
2. La nascita dell'Università di Foggia e il contesto socioculturale di fine millennio	» 104
3. Il Centro E-learning di Ateneo dell'Università di Foggia	» 105

4. Valorizzazione del ruolo docente: criteri per una didattica on line	»	108
5. Conclusioni	»	111
Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna		
di <i>Giorgia Pinelli, Michele Caputo</i>	»	114
1. Il corso di <i>Teoria e pratica della formazione</i>	»	114
2. Un percorso di "tirocinio a distanza"	»	116
3. Alcune considerazioni	»	123
Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti della SUPSI – Svizzera		
di <i>Fulvio Poletti</i>	»	126
1. La SUPSI, il SEDIFO e il CAS in didattica	»	126
2. Principi guida per una formazione di qualità	»	135
3. Considerazioni conclusive	»	140
Emergenza Covid-19 e Didattica A Distanza: percezioni ed opinioni degli studenti universitari		
di <i>Manuela Fabbri</i>	»	145
1. Introduzione	»	145
2. Framework teorico e domanda di ricerca	»	146
3. Progettazione metodologico-didattica dell'insegnamento	»	146
4. Lockdown e modifiche metodologico-didattiche alla progettazione dell'insegnamento	»	148
5. Presentazione dello strumento di ricerca e analisi dei dati	»	149
6. Considerazioni conclusive	»	157
Rendere visibile l'apprendimento per la professionalizzazione dei docenti universitari. Analisi di una proposta di formazione in modalità e-learning		
di <i>Franco Passalacqua, Marina Masullo</i>	»	159
1. Introduzione	»	159
2. La formazione dei docenti e la promozione dell'apprendimento pieno: andare oltre l'elementitis e l'aboutitis	»	160
3. Lo studio: obiettivi e contesto	»	164
4. Risultati	»	165
5. Conclusioni	»	168

Isomorfismo e sviluppo professionale: alcune considerazioni sui dispositivi di formazione per i docenti universitari	»	171
di <i>Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua</i>		
1. Introduzione	»	171
2. Dalla definizione di sviluppo professionale all'elaborazione di un modello formativo di tipo consulenziale: il ruolo dell'isomorfismo	»	172
3. Contesto della ricerca	»	174
4. I risultati	»	176
5. Conclusioni	»	181
Relazioni sociali e didattica a distanza		
di <i>Anna Civita e Veronica Villani</i>	»	184
1. La didattica a distanza secondo il paradigma sociologico	»	184
2. La ricerca	»	188
3. Conclusioni	»	196

Sezione II Dispositivi e pratiche

Prove di Virtual Intership: l'emergenza COVID-19 nel CdL-19 Unifortunato		
di <i>Laura Sara Agrati</i>	»	203
1. L'emergenza <i>coronateaching</i> : il <i>Learning design</i>	»	204
2. Prove di <i>virtual internship</i> : Learning design e risorse LMS	»	211
3. Il <i>tirocinio virtuale</i> presso il CdL-19 dell'UniFortunato	»	215
4. Considerazioni finali	»	220
Didattica in presenza vs Didattica a Distanza? Elementi per una prima comparazione ai tempi del Covid-19		
di <i>Alessia Scarinci, Ilenia Amati</i>	»	227
Introduzione	»	228
1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza	»	229
2. Obiettivi e Metodo	»	230
3. Risultati	»	231
4. Discussione e conclusioni	»	235

Valutazione della didattica universitaria attraverso gli indicatori Anvur	
di <i>Paolo Raviolo</i>	» 240
1. Introduzione	» 241
2. La valutazione della qualità nel sistema universitario	» 241
3. Genesi degli indicatori	» 243
4. La struttura degli indicatori	» 244
5. La lettura degli indicatori	» 245
6. Conclusioni	» 247
Dai Learning Analytics alla progettazione degli ambienti di apprendimento on-line nella didattica universitaria	
di <i>Michele Baldassarre, Valeria Tamborra</i>	» 251
1. Introduzione	» 252
2. Quadro teorico	» 253
3. <i>Learning Analytics</i> , <i>Learning Design</i> e mediazione didattica	» 256
4. Conclusioni	» 258
Perception on the use of tools for the teaching-learning process of mathematics during the SARS Cov-2 Pandemic	
di <i>Ángel Alberto Magreñán, Lara Orcos, Simón Roca</i>	» 263
1. Introduction	» 263
2. Methodology	» 268
3. Results and discussion	» 273
4. Conclusion and future work	» 276
	»
La Differenziazione didattica nel contesto universitario: un'esperienza laboratoriale inclusiva	
di <i>Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli</i>	» 279
1. Rinnovamento didattico ed inclusione nel contesto universitario	» 280
2. Il Framework teorico: la <i>Differenziazione Didattica</i>	» 281
3. Il <i>Layered Curriculum</i> : aspetti metodologico-procedurali	» 283
4. Il <i>Layered Curriculum</i> nel contesto universitario: un'esperienza didattica inclusiva	» 285
5. Riflessioni conclusive e possibili sviluppi	» 288
La Ricerca-Formazione per l'innovazione didattica: esiti di un percorso promosso dall'Università di Bologna	
di <i>Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano</i>	» 292
1. Introduzione	» 293

2. L'impianto metodologico	»	296
3. Primo studio	»	297
4. Secondo studio	»	300
5. Terzo studio	»	302
6. La triangolazione del dato e prime conclusioni	»	304
Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza		
di <i>Laura Fedeli, Valentina Pennazio</i>	»	307
1. Il contesto	»	308
2. Il Feedback	»	310
3. La riprogettazione del processo di feedback	»	312
4. Conclusioni	»	323
Promuovere qualità nella didattica universitaria. La videoanalisi per riconoscere, riflettere e progettare pratiche di Informal Formative Assessment (IFA)		
di <i>Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa</i>	»	325
1. L'innovazione della didattica universitaria attraverso la videoanalisi	»	325
2. La riflessività del docente	»	327
3. La videoanalisi tra ricerca e formazione	»	329
4. Il framework di riferimento per la videoanalisi: <i>Informal Formative Assessment</i> per la qualità della didattica universitaria	»	331
5. Conclusioni	»	334
Film e didattica in Università. L'insegnamento con il metodo Learning by Film		
di <i>Marco D'Agostini</i>	»	337
1. Introduzione	»	338
2. Il film nella didattica universitaria	»	338
3. L'utilizzo del cinema in ambito medico: cinemeducation e cinemedicine	»	340
4. L'esperienza Learning By Film	»	341
5. Risultati e conclusioni	»	347

Sezione III Visioni di sistema

Faculty Development: elementi di formalizzazione dal caso studio dell'Università Mediterranea	
di <i>Viviana Vinci</i>	» 355
1. Sviluppo professionale della docenza e azioni di Faculty development: nuove sfide per l'Università	» 355
2. Analisi dei bisogni formativi: primi step di qualificazione della professionalità docente presso Unirc	» 357
3. Le azioni - 'work in progress' - di <i>Faculty Development</i>	» 362
4. Per (non) concludere: le politiche <i>student-centered</i> dell'Università Mediterranea	» 365
Il Tutor docente nel Tutorato Formativo	
di <i>Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa</i>	» 372
1. Il docente universitario tra didattica, ricerca e terza missione	» 373
2. Il Tutor docente nel Tutorato Formativo@UNIPD	» 374
3. La ricerca	» 375
4. I risultati	» 377
5. Riflessioni e conclusioni circa il ruolo del Tutor docente nel TF	» 381
UKPSF: The UK framework for analysing and recognising the skills of Academics	
di <i>Javiara Atenas</i>	» 384
1. Introduction	» 384
2. Academic Fellowships	» 387
3. Recommendations and conclusions	» 394
Analysis and comparisons about European teacher training program: The Spanish case	
di <i>Maria Serena Rivetta, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos Migueláñez</i>	» 398
1. Introduction	» 399
2. University Institute of Educations Sciences: IUCE	» 401
3. University of Salamanca: USAL	» 403
4. Spanish Network of University Teaching: REDU	» 403
5. Scholarship of Teaching and Learning: SoLT	» 405
6. The research, SoLT in Spanish Universities: questions, objectives and methodology	» 406
7. Results and Proposals	» 408

8. Conclusions	»	410
Terza Missione e Università: uno studio di caso. Il progetto europeo IF4TM		
di <i>Alberto Fornasari</i>	»	414
1. Università e Terza Missione	»	414
2. Uno studio di caso: il progetto europeo IF4TM	»	416
3. Risultanze e conclusioni	»	421
Struttura e criteri della programmazione didattica universitaria. Questioni aperte		
di <i>Marco Piccinno</i>	»	425
1. Introduzione	»	425
2. La ricerca	»	429
3. Risultati	»	431
4. Discussione dei risultati	»	436
5. Conclusioni	»	437
Il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica universitaria. Il caso del dipartimento di Economia e Management dell'Università di Trento		
di <i>Alessandra Cataneo</i>	»	442
1. Presentazione della ricerca	»	442
2. Contesto storico-istituzionale e background teorico	»	443
3. Metodologia e fonti utilizzate	»	445
4. Analisi e risultati	»	445
5. Conclusioni e proposte per il futuro	»	451
Vision di Ateneo e formazione dei neoassunti		
di <i>Marco Abate, Maria Luisa Chiofalo, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli</i>	»	454
1. Insegnare a insegnare: un percorso di formazione alla didattica universitaria	»	454
2. L'esperienza di imparare a insegnare: un valore per docenti di ogni età	»	460
3. Alcuni risultati valutativi circa "Insegnare a insegnare"	»	466
Gli autori		473

Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna

di *Giorgia Pinelli, Michele Caputo*

Si riferisce qui l'esperienza didattica del corso di Teoria e pratica della formazione (Scuola di Lettere, UniBo), volto a formare insegnanti della secondaria. Il corso si avvale da due anni della collaborazione di docenti dell'istituto "Vladimiro Spallanzani" (RE-MO), dove è in corso una ricerca-azione in partnership con il Dipartimento delle Arti (UniBo). A partire da tale collaborazione, e coerentemente con i principi pedagogici che guidano il corso, si è proposto un tirocinio diretto nelle scuole Spallanzani. L'attività, per via dell'emergenza Covid19, è diventata un percorso di tirocinio a distanza. I materiali ricavati e le valutazioni dei partecipanti (tutor e studenti) ci spingono a consolidare la proposta per il suo valore didattico e come impegno di ricerca e terza missione; e confermano l'utilità formativa dell'integrazione di forme di "tirocinio/apprendistato" anche a distanza.

1. Il corso di *Teoria e pratica della formazione*

L'intervento riferisce l'esperienza didattica del corso di Teoria e pratica della formazione, attivato presso i corsi di Laurea Magistrale della Scuola di Lettere dell'Università di Bologna e volto a formare docenti della secondaria (è incluso tra i 24 CFU per i concorsi per l'insegnamento).

Il corso poggia su due principi pedagogici fondamentali.

1. La personalizzazione della proposta formativa (Bertagna, 2012; La Marca, Gulbay, 2017). Chi lo include nel proprio piano di studi è invitato ad iscriversi tramite colloquio e compilazione di una scheda. Gli studenti sono caldamente incoraggiati alla frequenza, ma la realizzazione di colloqui pre-esame garantisce un accompagnamento tutoriale anche per i non frequentanti.

2. L'insegnamento come professione riflessiva (Mortari, 2003; Schön, 1993 [1983], 2006 [1987]). In ragione di tale paradigma teorico, il bagaglio professionale del docente non si configura come mero capitale di conoscenze disciplinari e pedagogiche, ma come insieme olistico innervato di componenti "tacite". Si riconosce cioè all'agire dei docenti un "saper fare" nutrito di teorie anche implicite, che possono emergere a consapevolezza o rendersi visibili a un osservatore nel momento in cui il docente è impegnato nell'azione, in situazioni problematiche/impreviste. La competenza del docente è quindi una "costellazione" di componenti, sostenuta e orientata da motivazioni, precomprensioni e "aggregati" cognitivo-emotivi che egli porta con sé a partire dalla propria esperienza pregressa, dai concreti docenti incontrati, dai percorsi formativi. In tale prospettiva, per comprendere l'insegnamento e per formare la competenza docente non si può evitare di "tornare all'insegnamento stesso": un passo teoretico preliminare, corrispondente al necessario momento descrittivo/interpretativo della disciplina pedagogica (Moscato, 2012; Pinelli, 2019).

Questo fondamento teorico guida la concreta impostazione didattica del corso, organizzato in modalità laboratoriale con simulazioni di lezione e attività riflessive; momenti di focus group in aula; analisi di casi; valorizzazione di tirocini ed esperienze educative, formative o didattiche già svolte dagli studenti o in corso di svolgimento.

Da due anni il corso si avvale della collaborazione di docenti dell'istituto paritario "Vladimiro Spallanzani", le cui sedi sono distribuite tra le province di Modena e Reggio Emilia. Qui è in corso, da settembre 2018, una ricerca-azione in partnership col Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna, grazie all'attivazione di un assegno di ricerca. Abbiamo così potuto collaborare con docenti esperti della scuola, invitandoli anche in aula nello scorso anno accademico (2018/19) per la simulazione di lezioni e la successiva discussione meta-riflessiva con i nostri studenti.

Sulla scorta delle acquisizioni emerse nel corso dell'osservazione etnografica, ha preso corpo l'ipotesi di attivare dei tirocini diretti per i nostri studenti nelle due secondarie di primo grado dello "Spallanzani": per via dell'emergenza Covid19 la proposta effettiva è stata poi ricalibrata nei termini di un percorso di tirocinio a distanza. L'attività è sembrata pertinente ai processi di formazione della professionalità docente, in quanto il periodo di ricerca trascorso presso lo "Spallanzani" ci ha consentito di riconoscervi gli elementi tipici della comunità di pratiche (Alessandrini, 2007; Fabbri, 2007; Wenger, 1998 [2006]). I singoli insegnanti e la comunità insegnante nel suo complesso hanno inoltre mostrato di agire a partire da una logica strutturalmente intrecciata all'azione, benché di rado espressamente

teorizzata.¹ Da questo punto di vista, un tirocinio in tale contesto aveva in primo luogo l'obiettivo di introdurre i nostri studenti in un contesto riconosciuto come formativo, esponendoli a concrete figure di professionisti in azione, così da promuovere l'attivazione di processi auto/metariflessivi a partire dalla concreta esperienza sul campo.

2. Un percorso di “tirocinio a distanza”

All'inizio dell'a.s. 2019/20 si era ipotizzata, di concerto con l'istituto, l'attivazione nella primavera 2020 di percorsi di durata settimanale, durante i quali gli studenti di Teoria e pratica della formazione interessati avrebbero potuto condurre osservazioni in loco. Accanto a tale progetto si era delineata la possibilità di attivare percorsi di tirocinio tra marzo e aprile 2020. All'indomani della chiusura delle scuole dovuta all'emergenza sanitaria, lo “Spallanzani” ha riprogrammato e riorganizzato le proprie attività fin dalla prima settimana, trasferendo interamente la didattica – ma anche la “vita di scuola”, e in particolare i momenti di confronto (istituzionali e non) tra docenti - su piattaforma multimediale. Il prolungarsi del confinamento domestico, accanto al progressivo definirsi delle condizioni e scadenze dell'a.s. 2019/20, ha poi indotto un consolidamento e una sistematizzazione delle strategie e delle forme della DAD, che hanno continuato ad essere oggetto del nostro monitoraggio partecipante. Si è così profilata la possibilità di recuperare una forma di interazione tra il corso di Teoria e pratica della formazione e la realtà delle “Spallanzani”, attraverso un tirocinio presso l'istituto in modalità DAD. Le condizioni certamente limitanti imposte dalla modalità a distanza hanno così presentato un imprevisto risvolto di opportunità: il fatto che l'attività di scuola e il tirocinio si svolgessero interamente su piattaforma multimediale ha reso possibile il coinvolgimento di studenti che in circostanze usuali non avrebbero potuto prendervi parte per motivi logistici legati al luogo di residenza.

L'esperienza ha coperto l'ultimo mese di attività scolastica e ha coinvolto cinque frequentanti il corso: due da Italianistica; uno da DAMS-Musica e teatro; una da DAMS-Arti visive; una da DAMS-Cinema, Televisione, Produzione multimediale. Il periodo effettivo dell'attività si è distribuito sulle quattro settimane di maggio 2020. Ogni tirocinante doveva svolgere da 36 a 40 ore di tirocinio, anche se tutti hanno volontariamente

¹ Non possiamo approfondire in questa sede tale tematica, che sarà oggetto di ulteriori pubblicazioni sui risultati complessivi della ricerca-azione.

totalizzato un monte ore complessivo superiore. Ad ogni tirocinante è stato attribuito un docente dello “Spallanzani” come tutor, adottando il criterio dell’affinità disciplinare².

Lo schema dell’esperienza ricalcava quello dei tirocini in presenza e contemplava una prima fase di osservazione ed una più “operativa”, nella quale i tirocinanti potessero spendersi direttamente in una forma di attività didattica sotto la supervisione dei tutor. Viste le condizioni complessive – in particolare la concomitanza col periodo terminale dell’anno scolastico e la modalità a distanza -, a questa pianificazione si accompagnava tuttavia l’esigenza, condivisa fin dall’inizio con tutti gli attori coinvolti, di un certo grado di flessibilità.

A ciascuno studente è stata assegnata la stesura di un report analitico dell’attività svolta, da cui sviluppare una relazione facente parte integrante della consegna d’esame. Accanto a questi materiali, frutto di una elaborazione a posteriori dell’esperienza vissuta, abbiamo chiesto agli studenti di consegnarci anche i loro “diari di bordo”: brogliacci osservativi, stesure e appunti redatti in modalità “etnografica” e “in presa diretta”, momento per momento, durante le diverse fasi del tirocinio. Tali diari includono annotazioni, domande o dubbi, eventuali perplessità o intuizioni, il tutto messo nero su bianco nel momento stesso in cui affiorava la consapevolezza o catturava l’attenzione. Questa seconda tipologia di materiale, certamente grezzo ma al tempo stesso “vivo” e “plastico”, comprende dunque una descrizione vivida e puntuale, “a tutto tondo”, dell’accaduto, intersecata a riflessioni relative a particolari vicende – anche apparentemente marginali – e al percepito/vissuto del momento.

I diari (siglati con la lettera D e un numero progressivo) costituiscono un’interessante fonte empirica a fini di ricerca: e corroborano i dati ottenuti in modalità etnografica nella ricerca-azione. Soprattutto, offrono un dettagliato sfondo alla luce del quale integrare e contestualizzare il resoconto delle azioni osservate o svolte dagli studenti. L’esperienza che ne emerge si presenta ricca e internamente variegata, percepita come tale dai soggetti coinvolti ed apprezzata nella sua rilevanza formativa.

Nonostante le circostanze apparentemente limitanti, i tirocinanti hanno avuto la possibilità di entrare (prima come osservatori, e in seguito da protagonisti) in tutte le tipologie di azione tipiche dell’insegnare: progettazione e

² Gli studenti, che ringraziamo per averci concesso l’uso dei loro materiali di formazione, sono Agnese Cipriani, Andrea Corridoni, Virginia Di Tullio, Augusta Lanzafame, Maria Elisa Sangiorgi. I docenti tutor sono Davide Braco (educazione musicale), Fabio Moratti (arte e immagine), Sonia Molinari e Elena Orlandi (materie letterarie), Valeria Panini (educazione tecnica).

programmazione delle attività; momenti di confronto in sede di dipartimento disciplinare (ordinario e straordinario) circa paradigmi teorici di riferimento, strumenti e materiali; sessioni di discussione circa i mutati criteri di valutazione in situazione di didattica a distanza; verifica in itinere e conclusiva dei segmenti delle diverse attività didattiche; azioni didattiche: spiegazioni, lezioni frontali e laboratoriali, interventi tutoriali su gruppetti o su singoli studenti, somministrazione di test e verifiche, interrogazioni orali.

Le scritture relative alle lezioni includono la rilevazione di alcune criticità, relative ad esempio alla effettiva efficacia della DAD o alla capacità di singoli docenti di gestire tale strumento. In più di un caso, tuttavia, tali perplessità si “sciogliono” in corso d’opera, man mano che il tirocinante entra nella vita di scuola e nella modalità a distanza. Ad esempio, nella penultima annotazione del diario, D1 afferma di aver compreso e apprezzato l’operato di una docente – osservata pur non avendola come tutor – che le aveva suscitato resistenze di tipo emotivo nei primissimi giorni dell’esperienza. Questo ci permette di introdurre un ulteriore elemento. Nonostante la relativa brevità dell’esperienza, i nostri tirocinanti si sono riconosciuti inseriti in un percorso: si sono resi conto di poter rileggere, alla luce della globalità degli eventi, anche impressioni e convinzioni iniziali, e di poter apprendere o meglio comprendere eventi, azioni, scelte. Hanno cioè sperimentato concretamente la possibilità di una meta-riflessione sul proprio vissuto.

A ciò ha contribuito la possibilità di collaborare con i tutor e di imparare da loro supportandoli (ad esempio, coinvolgendosi nella realizzazione di lezioni online asincrone o, ancora provvedendo a costruire “blocchi” di item per momenti di quiz/ripasso in preparazione alle verifiche calendarizzate). In aggiunta, si sono trovati spesso nelle condizioni di sostenere il processo di apprendimento di singoli alunni o di sottogruppi delle diverse classi in una forma “laboratoriale a distanza”. Un esempio: la studentessa D4 ha ricevuto dal proprio tutor, il docente di Arte e immagine, la richiesta di approfondire la conoscenza dell’applicazione informatica *ArtSteps*, che consente la creazione di musei virtuali in 3D. Successivamente le è stato chiesto di svolgere lezioni tutoriali (in forma sincrona e asincrona, a classi intere e anche a gruppetti) per gli allievi delle due terze, in vista della realizzazione dell’elaborato finale. Alcuni alunni si sono avvalsi di questa strumentazione per realizzare i materiali online a supporto dell’esposizione d’esame.

L’esigenza di flessibilità legata alla DAD ha creato inoltre occasioni impreviste che i tutor hanno saputo sfruttare in senso formativo, convertendo le esigenze, che via via si presentavano, in “occasioni” perché gli

studenti universitari loro affidati potessero mettersi alla prova. Riportiamo alcuni tra i diversi esempi riferibili.

La studentessa D5 era stata “affidata” alla docente di Educazione tecnica, coinvolta in numerosi progetti dell’istituto per il supporto multimediale. A partire dalla collaborazione con lei, la tirocinante ha preso parte a un progetto interdisciplinare che coinvolgeva anche le docenti di italiano e di scienze delle terze, in relazione all’educazione alimentare: la mansione affidatale consisteva nella realizzazione di video-tutorial asincroni e di lezioni in presenza per aiutare i ragazzi a produrre infografiche sul tema in oggetto. Contemporaneamente, il docente di educazione musicale della scuola le ha chiesto di aiutarlo nella realizzazione di un elaborato musicale collettivo/corale, costruito a partire dai video registrati sulla piattaforma multimediale utilizzata nelle lezioni, nei quali gli studenti delle diverse classi cantavano e suonavano il medesimo motivo musicale.

Ancora, la studentessa D4 ha domandato di poter assistere anche a lezioni di materie letterarie nelle medesime classi nelle quali “accompagnava” il docente-tutor di Arte e immagine. Per sua ammissione, tale curiosità è sorta in itinere a partire dal desiderio di conoscere meglio gli studenti, trascorrendo con loro un numero più consistente di ore ed osservandoli anche nell’interazione con più adulti; e dall’interesse circa gli stili di insegnamento dei diversi docenti dell’istituto. In realtà questa dinamica ha coinvolto tutti i tirocinanti: ciascuno di loro, per propria iniziativa o dietro suggerimento del tutor, ha potuto assistere a lezioni di diverse discipline o a lezioni della medesima disciplina svolte da docenti diversi (è questo, ad esempio, il caso di D1 e D2). Analoga propositività ha investito la partecipazione ad attività interdisciplinari, che costituiscono un punto fermo della metodologia didattica delle “Spallanzani”.

Non stupisce, così, che nei diari di bordo i tirocinanti riportino unanimemente una consapevolezza: nonostante ciascuno di loro fosse affidato a un singolo tutor, è stata la comunità docente/educativa della scuola nel suo complesso a farsi carico del loro percorso. Dalle scritture consegnate emerge il riconoscimento della valenza formativa di tale circostanza. In aggiunta, tre tirocinanti danno espressamente voce ad un’intuizione: questa opportunità di lavoro trasversale si è verificata in virtù di uno stile di condivisione e di confronto che i docenti della scuola mostravano di vivere abitualmente.

I professori si capiscono al volo anche a distanza (D3).

Le insegnanti di italiano si riuniscono per decidere se mantenere o no l'adozione dell'antologia per il prossimo anno scolastico o se crearne una loro, o se scegliere alcuni grandi classici per imparare a leggere su questi. Anche io e V., l'altra tirocinante, veniamo interpellate. La domanda guida è: cosa chiediamo a un'antologia? Quale fine vogliamo raggiungere? Ci sono altri mezzi per arrivare a quel fine? [...] Le prof fanno un buonissimo lavoro d'équipe, collaborano strettamente, espongono tutte le loro idee. Io e V. ci scambiamo le nostre impressioni e pensiamo che se in tutte le scuole si lavorasse così si potrebbero ottenere dei risultati davvero notevoli (D1).

Ambiente carino e confortevole. [...] Si confrontano in profondità. Uno parla, una aggiunge, un altro mette giù un'altra cosa, alla fine saltano fuori altre idee. Chi l'ha avuta all'inizio? Non si capisce più. Ma forse non importa, ormai è diventata un'idea di tutti. [...] Telefonata con la coordinatrice: mi spiega, mi chiede, ci confrontiamo, mi ascolta (D5).

Come anticipato, nei fatti i tirocinanti hanno sperimentato le potenzialità di una comunità di pratiche: l'immagine dell'idea/intuizione che "ormai è un'idea di tutti" perché "non si capisce più chi l'ha avuta all'inizio" risponde precisamente alla dinamica di costruzione condivisa delle prassi e del sapere cui tale costrutto teorico allude. Al tempo stesso, questa logica si configura come autentico dispositivo formativo per la sua capacità di includere anche i neofiti. Tale inclusività è stata verbalizzata apertamente da tutti i tirocinanti. In almeno un caso il soggetto verbalizza la propria sorpresa nel rendersi conto che tale spirito inclusivo agisce anche sugli alunni, i quali – in virtù delle modalità di conduzione del tirocinio e di rapporto dei tutor con i tirocinanti - percepiscono i "nuovi arrivati" come colleghi dei propri docenti, e non come studenti in formazione.

Non mi facevo illusioni per via del tempo ridotto, e poi della modalità a distanza. Non me lo aspettavo ma sono stata attivata continuamente. Mi hanno coinvolta molto di più qui, a distanza e in quattro settimane, che non in precedenti tirocini svolti in presenza e su un arco di tempo più lungo (D2).

Mi hanno coinvolto in tutti gli aspetti del lavoro, come un collega (D3).

Dopo lezione mi fermo a parlare con la professoressa. Mi espone le sue difficoltà e osservazioni. Chiede il mio parere, ci confrontiamo. [...] Chiedo: perché registrate anche le lezioni sincrone? Mi risponde che si è scelto in collegio docenti all'avvio della DAD, così i ragazzi possono rivederle, se hanno perso qualcosa o se non funzionava la rete... mi risponde ma mi chiede anche una riflessione. [...] Il mio tutor, il prof di arte, alla fine di una lezione mi chiede di me, del mio

percorso, mi racconta un po' la sua esperienza, la sua storia, le sue scelte. Mi spiega le sue scelte in aula, non fa mai niente senza spiegarmi perché fa così e come ci è arrivato, mi stimola a fare altrettanto o a trovare alternative (D4).

Mi colpisce che, quando ci colleghiamo, qualcuno dei ragazzi mi saluti "ciao Prof". Fa strano (D5).

Particolarmente significativa questa considerazione, annotata in calce a un collegio docenti del 22 maggio in cui si fa il punto sul modo in cui si sta chiudendo l'anno scolastico:

L'impegno dei docenti e la loro unione è tangibile, questo è bellissimo. Si susseguono interventi accorati ed emozionanti. La DAD non è stata semplice per nessuno. Gli insegnanti chiedono un corso fornito dalla scuola per poter essere in grado di assolvere al loro compito. Dicono che anche i ragazzi hanno avuto problemi ed è vero, alcuni non sanno neppure inviare una mail a quanto pare, figuriamoci se sanno usare adeguatamente Classroom. Gli aspetti da implementare sono tanti, ma è positivo che ci sia un corpo docenti coeso alla base (D1).

I diari di bordo, lo si è anticipato, attestano l'avvenuta stimolazione dei nostri studenti in senso meta-riflessivo. Riportiamo anche in questo caso alcuni esempi.

Nelle loro scritture e in un colloquio di feedback post tirocinio, le due studentesse di Italianistica (D1 e D2) hanno riferito che il confronto serrato con le rispettive tutor le ha condotte a maturare una curiosità professionale circa l'impatto effettivo della DAD sui ragazzi, con le inevitabili criticità connesse (tra le quali esse citano espressamente l'età "di passaggio", la non piena dimestichezza con determinate tecnologie, il fatto che non tutti gli alunni avessero i genitori a casa con sé). Le tutor, infatti, avevano espresso in diverse occasioni la necessità di ampliare la gamma degli strumenti disponibili al fine di verificare l'impatto della DAD sui ragazzi, l'efficacia del prosieguo dell'azione didattica in modalità a distanza, i nodi problematici. Anche le tirocinanti si erano poste il medesimo interrogativo, specialmente dopo aver realizzato i primi interventi didattici in modalità sincrona ed aver intuito che alcuni degli allievi, benché "nativi digitali", non sempre possedevano gli strumenti tecnologici o le competenze adeguate per stare al passo (D2 scrive di aver espressamente posto la questione ai ragazzi all'inizio di una lezione). Di qui l'idea di comporre e somministrare a tutte e sei le classi della secondaria di primo grado un questionario relativo alla DAD. D1 e D2 hanno ideato gli item e svolto la somministrazione,

introducendola con interventi diretti in tutte le classi per spiegare agli studenti le modalità di svolgimento e gli obiettivi del questionario stesso. Questi momenti frontali sono stati occasione per guidare gli studenti a una riflessione metodica sul proprio vissuto. I materiali raccolti dalle studentesse sono stati messi a disposizione del corpo docente della scuola, come contributo alla verifica complessiva del periodo di lavoro a distanza.

In generale, dai diari di bordo emerge il riconoscimento dell'importanza (e della valenza formativa e professionalizzante) di un lavoro svolto alla presenza e sotto la guida di esperti, in cui lo svolgimento di un compito sia continuamente monitorato, non solo a fronte dell'esito, ma in itinere. Emerge anche la forza motivante di tale proposta.

29 maggio. Ultima lezione (forse). Mi dispiace che finisca, ormai intervengo con disinvoltura e vorrei che durasse ancora (D1).

La riflessione sui criteri di valutazione. E il modo della modalità ripasso, attiva e stimolante. E il modo della verifica: cose mirate, che non prescindono da chi hai concretamente davanti. [...] Non solo perché siamo in DAD. Fa parte del lavoro. Cosa è la valutazione, cosa vuol dire valutare, che scopo abbiamo quando valutiamo, che significato ha oggettivamente e per il ragazzo. Non avrei mai pensato di appassionarmi. Su un manuale non sarebbe così interessante (D4).

Anche i tutor, in momenti periodici di feedback (in itinere e a fine percorso), hanno riconosciuto l'impatto meta-riflessivo della presenza di tirocinanti nella scuola. La possibilità di scambio con persone portatrici di uno "sguardo esterno" è risultata a maggior ragione stimolante in un momento emergenziale. Il fatto di dover rendere ragione a un neofita del proprio operato, degli obiettivi, delle progettualità e delle concrete realizzazioni si è sposato a una reale intenzionalità educativa nei confronti dei tirocinanti. Ciò ha costretto i tutor ad esplicitare la propria riflessione nel corso dell'azione, per renderla comunicabile e condivisibile: e tale circostanza è stata percepita come possibilità di implementare la propria professionalità. Uno dei tutor ha chiosato sottolineando che «una volta di più ho colto la bellezza e l'utilità di poter lavorare in compresenza con un collega (in quanto "futuri docenti" questi giovani sono per me colleghi). In compresenza, anche se a distanza. Quando mi confronto con qualcuno che non sia sempre e solo me, allora cresco».

3. Alcune considerazioni

L'attivazione di tirocini nella forma del partenariato scuola/Università aggiunge all'inevitabile ricaduta formativa per gli aspiranti docenti l'interesse rispetto alla ricerca sulla professione docente e sui dispositivi della sua formazione. I materiali ottenuti a partire dal tirocinio confermano infatti una lettura bottom-up del rapporto tra la ricerca e le pratiche d'aula: queste ultime avvicinate non come "elemento grezzo" che la teoria deve innanzitutto plasmare e normare, ma come fonte primaria della conoscenza sull'insegnamento.³ Soprattutto, l'esperienza conferma l'opportunità di una formazione professionale dell'insegnante che non si esaurisca nella costituzione di un bagaglio di conoscenze disciplinari e pedagogiche: ma accosti la competenza del docente come un unicum in cui teoria, pratica, esperienza vissuta e formazione si intrecciano, offrendo consistenza all'Io del docente in azione (Caputo, 2014; Moscato, 2008; Pinelli, 2013).

Il percorso svolto sembra effettivamente confermare l'utilità formativa dell'integrazione di forme di apprendistato/tirocinio, anche a distanza. Il modello dell'apprendistato/tirocinio è una delle forme strutturali del processo educativo. È caratterizzato da un alto grado di partecipazione/immedesimazione e di appartenenza, e dalla fitta relazione tra apprendista e maestro. La sua valenza formativa consiste nella presenza di un "maestro in azione", che non si limita a fornire istruzioni e/o conoscenze di tipo teorico, ma che "fa vedere" e "fa provare", e verifica in ogni fase del percorso l'operato dell'allievo (Moscato, 2013, 2016). Tra maestro e discepolo si realizza già, potenzialmente, una prima "comunità di pratiche": ed è questa dinamica a garantire i percorsi formativi adulti.

L'entusiasmo registrato dai tirocinanti, poi, è legato alle potenzialità motivanti della possibilità di "giocarsi in azione". E certamente la promozione della motivazione rientra negli obiettivi formativi della professione docente. Al tempo stesso, bisogna riconoscere che la possibilità di "fare pratica" è formativa solo se diventa esperienza: se il contesto e chi vi opera consente al tirocinante di rielaborare e metabolizzare quanto vissuto.

Infine, l'apertura alla collaborazione con le scuole e la possibilità di un sostegno all'agire di chi vi opera, con l'ingresso di tirocinanti nelle aule, è opportunità di interscambio tra i due "mondi": e da questo punto di vista assume i caratteri di un impegno per la "terza missione".

³ Damiano ha parlato al riguardo di "rivoluzione copernicana" nella ricerca, centrata sul *sapere implicito* sotteso all'agire del docente. Tale sensibilità ha trovato in Italia espressione eloquente nell'indirizzo della Nuova Ricerca Didattica (NRD) inaugurato dallo stesso Damiano (2006), sulla scorta di intuizioni del francese Tochon (1993, 2000).

Bibliografia

- Alessandrini, G. (Ed.). (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Bertagna, G. (2012). *Personalizzazione e individualizzazione: Una rilettura pedagogica*. In A. Antonietti & P. Triani (Eds.), *Pensare e innovare l'educazione: Scritti in memoria di Cesare Scurati* (pp. 35-48). Milano: Vita e Pensiero.
- Caputo, M. (1992). *L'innovazione scolastica e l'apprendistato del supplente*. In V. Orlando (Ed.), *Educazione innovazione, sviluppo: Atti del IV Convegno Pedagogico* (pp. 319-323). Bari: Levante Editore.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Fabbi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- La Marca, A., Gulbay, E. (2017). La personalizzazione nella didattica universitaria. *Pedagogia e vita*, 3, 138-159.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti: Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Moscato, M.T. (2012). Ripensare la pedagogia: Passione, illusione, progetto. *Education, Sciences & Society*, 2, 29-54.
- Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola: Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.
- Moscato, M.T. (2016). Premesse per una pedagogia del lavoro: L'apprendistato come forma strutturale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 16, 52-76.
- Moscato, M.T., & Caputo, M. (2014). Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio. *Formazione, lavoro, persona*, 12, 1-13.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Pinelli, G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo: Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*. Roma: Aracne.
- Pinelli, G. (2019). Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: Analisi di un caso di motivazione alla lettura. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, 15-40.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books, Inc. (trad. it. *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Roma 1993).
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (trad. it. *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).

- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006).