



PEDAGOGIA E LAVORO
COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO UMANO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative

Dialoghi tra stakeholders e accademia



Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

3

Comitato scientifico

Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Giuditta Alessandrini† (Università degli Studi di Roma Tre), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Luigino Binanti (Università del Salento), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Lorenza Da Re (Università di Padova), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Pierluigi Ellerani (Università del Salento), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Ines Giunta (Università Ca' Foscari Venezia), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Isabella Loiodice (Università degli Studi di Foggia), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Andrea Potestio (Università di Bergamo), Luca Refrigeri (Università del Molise), Raffaele Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Giuseppe Zago (Università di Padova).

Comitato editoriale

Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus), Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Enza Manila Raimondo (Università di Palermo).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

LA COLLANA

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su tre campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

Fabrizio d'Aniello
[a cura di]

TEORIE E PRATICHE DELLE RELAZIONI
E DELLE PROFESSIONI EDUCATIVE E FORMATIVE
DIALOGHI TRA STAKEHOLDERS E ACCADEMIA

Atti del Convegno internazionale del Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica
nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR)
dell'Università degli Studi di Macerata
23 ottobre 2025



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Macerata



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

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>

This work is licensed under a Creative Commons Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). The license requires attribution, prohibits adaptation (altering or transforming the work or creating derivative works), and does not allow commercial use.

ISBN volume 979-12-5568-465-7

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione. Le ragioni di un dialogo e l'architettura del volume	11
a cura di <i>Fabrizio d'Aniello</i>	

I parte Interventi dei key-note speaker

I.1	Livia Cadei	23
	<i>Terza missione e prima responsabilità: la formazione dei docenti universitari tra engagement e pedagogia sociale</i>	
I.2	Romiță Iucu, Alexandru Carțiș, Daniela Pascu	29
	<i>New arrangements for learning in the European University Alliances. New flexible learning pathways</i>	
I.3	Massimo Ruggeri	47
	<i>Il lavoro sociale come gesto politico ad elevata professionalità</i>	
I.4	Daniela Veronica Necșoi	53
	<i>Narratives of transition. How newly qualified educators experience the shift from academic training to professional practice</i>	
I.5	Renata Maria Viganò	67
	<i>Una ricerca educativa sostenibile per pratiche efficaci</i>	

II parte Sessioni parallele

Sessione 1

0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa

II.1.6	Chiara Sirignano	77
	<i>Dai documenti ministeriali al ruolo dell'Università di Macerata nella costruzione del sistema integrato 0-6</i>	
II.1.7	Marzia Fratini	84
	<i>Tra sogno e realtà: essere educatore per e nel sistema integrato 0-6</i>	

II.1.8 Monica Saja, Elisabetta Saja 91
Educatore e/o insegnante? Essere professionista dell'educazione e della formazione in un servizio 0-6

II.1.9 Anna Caponi 98
La figura dell'educatore, nel contesto del nido domiciliare, tra saperi, competenze e professionalità

II.1.10 Stefano Polenta 105
La supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione: approcci, implicazioni, riflessioni

Sessione 2

Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente

II.2.11 Giulia Marzioni 115
Ascoltare ed orientare le vulnerabilità. Il ruolo della Caritas tra ascolto, accompagnamento e lettura del presente

II.2.12 Federica Carpineti, Alessandro Angeletti 119
Educare al cambiamento. Il ruolo dell'educatore all'interno delle comunità terapeutiche

II.2.13 Massimiliano Stramaglia 123
Lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze

Sessione 3

Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive.

II.3.14 Francesca Salis 131
Il pedagogista speciale nella prassi educativa. Ruoli, funzioni, sinergie

II.3.15 Ilaria Gallucci 138
Progetto Extra School. Un modello integrato di intervento educativo ed extra-scolastico basato su evidenze scientifiche

II.3.16 Elisabetta Elia, Alessandra Azzurro 146
"Io mi chiamo Happy"

Sessione 4

Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità

II.4.17 Rosita Deluigi 153
Comunità abitanti: coesioni in-visibili

II.4.18 Ilaria Capponi	160
<i>L'età del Noi: generazioni che abitano lo stesso tempo</i>	

Sessione 5

Cittadini: non migranti

II.5.19 Manuela Falappa	171
<i>Progetti di accoglienza ed azioni per la creazione di una comunità inclusiva</i>	

II.5.20 Silvia Sorana, Sascha Smerzini	175
<i>Accoglienza, aree interne e impatto economico e sociale</i>	

II.5.21 Raffaele Tumino	183
<i>Cittadini, non migranti: decolonialità e pluriversalismo come pratiche di prossimità</i>	

Sessione 6

Abitare assieme la fragilità: il valore della cura “a piccoli passi” nelle professioni educative

II.6.22 Gloria Lanciotti	195
<i>Tessere legami di cura nella quotidianità</i>	

II.6.23 Morena Muzi	199
<i>La cura dell'abitare</i>	

II.6.24 Giuseppe Laneve	206
<i>La cura nella (e della) Costituzione</i>	

II.6.25 Tommaso Farina	215
<i>L'“andare verso” quale postura professionale dell'educatore</i>	

Sessione 7

Forme d'intervento in favore di persone sottoposte

a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future

II.7.26 Deborah Ucciero	225
<i>Interventi operativi nel territorio marchigiano: l'esperienza di COOSS Marche</i>	

II.7.27 Flavia Stara	233
<i>La funzione rieducativa nel e oltre il carcere. Dalla riparazione alla rigenerazione</i>	

II.7.28 Arianna Taddei, Sara Giordani	239
<i>Invisibili due volte: doppia diagnosi e detenzione penitenziaria. Testimonianze dalla Casa Circondariale di Montacuto</i>	

II.7.29	Raffaele Tumino	246
	<i>Le ali della libertà: oltre la solitudine e le istituzioni. Le comunità per persone "fuori dalla norma": riflessioni e proposte</i>	

Sessione 8

Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva

II.8.30	Gigliola Paviotti	255
	<i>Dalla vocazione, all'identità professionale, al cambio di professione: riflessioni sugli educatori socio-pedagogici</i>	
II.8.31	Cinzia Bonifazi	262
	<i>Transizione occupazionale: orientarsi per riconoscersi professionalmente e personalmente</i>	
II.8.32	Carmela Somelli	269
	<i>I protagonisti della formazione professionale</i>	
II.8.33	Lorena Patacchini, Alessandra Scapati	274
	<i>Professioni e competenze della formazione aziendale</i>	
II.8.34	Fabrizio d'Aniello	281
	<i>La pedagogia in azienda per una conoscenza inclusiva</i>	

Sessione 9

Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse.

Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica

II.9.35	Michele Corsi	291
	<i>Dalla famiglia alle famiglie: nuove opportunità e nuovi "rischi"</i>	
II.9.36	Chiara Sirignano	298
	<i>Progettualità familiari in transizione: il ruolo dell'educatore e del pedagogista nella consulenza pedagogica</i>	
II.9.37	Raffaella Lorenzini	305
	<i>Posture educative e consapevolezza genitoriale: percorsi di accompagnamento familiare</i>	
II.9.38	Elisa Giusti	311
	<i>Il riconoscimento della violenza maschile contro le donne e la rete territoriale antiviolenza</i>	

Sessione 10

Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca

- II.10.39 Luca Girotti 321
Il caso formazione primaria a quindici anni dall'istituzione della LM85bis
- II.10.40 Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini, Chiara Mignucci 329
La scuola come ecosistema integrato: verso una cultura educativa interprofessionale
- II.10.41 Lorella Giannandrea, Chiara Laici, Francesca Gratani 337
Formazione degli insegnanti. Un modello di sviluppo professionale basato sulla ricerca collaborativa

INTRODUZIONE

LE RAGIONI DI UN DIALOGO E L'ARCHITETTURA DEL VOLUME

Fabrizio d'Aniello

Università degli Studi di Macerata / Coordinatore CIRDIFOR

1. Le ragioni di un dialogo

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale “Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e academia”, promosso dal Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR) dell'Università degli Studi di Macerata, svoltosi il 23 ottobre 2025 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo del medesimo Ateneo.

Come da Statuto, il CIRDIFOR – coordinato dal sottoscritto e in precedenza dai colleghi proff. Massimiliano Stramaglia e Michele Corsi (fondatore) – intende stimolare e valorizzare ricerche negli ambiti della pedagogia generale e sociale, della didattica, delle tecnologie, della multimedialità e della pedagogia speciale; sviluppare e implementare percorsi di formazione per educatori e professionisti inseriti in contesti socio-educativi (famiglie, scuole, comunità, organizzazioni e istituzioni), volti anche alla presa in carico e all'inclusione di persone con disabilità; documentare e socializzare ricerche, studi comparati e buone prassi.

Ciò premesso, le ragioni di un dialogo tra stakeholders e academia potrebbero essere comodamente individuabili in queste finalità, oltre che nella titolazione stessa del Centro. Ma vi sono motivazioni altre. Il CIRDIFOR, attualmente composto da professori e ricercatori del Dipartimento predetto, ha, attraverso i propri membri, varie occasioni annuali di incontro e confronto con i portatori territoriali di interessi, dalle assemblee periodiche con gli stakeholders alle riunioni dei Comitati d'indirizzo permanente, dalle iniziative di orientamento dedicate alle studentesse e agli studenti ai molti seminari co-condotti con essi all'interno dei singoli insegnamenti. Le opportunità di scambio, insomma, sono plurime. Con questo Convegno, non solo si è cercato di ricondurle a un momento organico e unitario, capace di produrre una sintesi non riduttiva delle diverse articolazioni di rapporto già attive, ma si è cercato anche di andare al di là della pur rilevante

missione euristica e di condivisione teorico-pratica, guardando, non di meno, a una missione culturale. E si è puntato a essa insistendo sul farci comunità per il tramite del dialogo. Ecco, si potrebbe affermare che le ragioni di questo dialogo risiedono nella natura del dialogo in sé, il quale, ripiegando sui termini appena usati, trascende il semplice incontro, ricerca l'intendersi, non scontato nel confronto, e non si ferma allo scambio.

Come sostiene Fabris (2011), il dialogo ha segnatamente a che fare con l'auto-decentramento, l'apertura e la disponibilità al mutamento di prospettiva. Conseguentemente, implica l'abbandono di posizioni che si ritengono definitive, la volontà di mettersi in gioco aprendosi compiutamente all'altro e il coraggio di avventurarsi nel cambiamento. Ed è giusto nella seconda caratteristica, l'aprirsi, che si custodisce quell'aspetto propriamente donativo del dialogo che più interessa in questa sede. Ancorché sia consueto il così detto "dono di scambio", il vero senso del dono consiste in un dare qualcosa privo di aspettative di contraccambio. A sua volta, l'aprirsi in quanto donarsi consiste, sì, in un dare sempre qualcosa (la conoscenza, il sapere, l'esperienza, ecc.) sganciato da tali aspettative, ma, per di più, assieme a quel qualcosa, si offre gratuitamente anche quello che si è, non soltanto quello che si ha/possiede. È, per certi versi, un'esposizione di sé a livello ontologico. Un'esposizione non esente da rischi, certo, compreso all'estremo il "sacrificio di sé" (della propria posizione), ma necessaria affinché si possano trovare insieme genuini punti di accordo, scevri da introflessioni limitanti, e si possa crescere insieme nella relazione dialogica, posto che la relazione è l'unica strada per la propria e l'altrui crescita: è solo mediante siffatta esposizione, infatti, che si possono incrementare le opportunità di autoaffermazione ontologica (o "personalizzazione") nell'imprescindibilità della relazione. Allora, aprirsi in termini oblativi – che poi sintetizza e racchiude sostanzialmente in sé il decentrarsi e la propensione metabletica – significa accogliere la responsabilità dialogica dell'essere in una relazione con altri, nella consapevolezza che questa può assurgere a relazione co-educativa di sviluppo umano e professionale.

Quindi, non si è trattato di intavolare un convegno unicamente per ispessire i contenuti della terza missione universitaria, o per allestire una sorta di spazio terzo entro cui sistemi di attività diversi, ma cointeressati dal tirocinio e dal focus sulle professioni educative e formative, fuoriusciti dai propri confini riflessivi, potessero dibattere su eventuali criticità teorico-pratiche al fine di riscontrare congeniali aree di miglioramento (Engeström, Engeström, Kärkkäinen, 1995; Griffiths, Guile, 2003; Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert, Ludvigsen, 2007; Tuomi-Gröhn, Engeström, 2013). Rifacendoci alla archeologia del dono di Mauss (2002), si è trattato, in aggiunta significativa, di consolidare legami preesistenti per agevolare dinamiche di apertura e riconoscimento vicendevole intese come dinamiche di dono ontologico tese alla con-versazione dei punti di vista e alla comune, feconda maturazione.

Da una parte, dunque, abbiamo il dono, che costituisce un elemento del farsi comunità (dal latino: *cum-munus*). Dall'altra, però, c'è anche l'impegno (*munus*: dono e impegno). E qui, mutuando da Sen (2001, 2006), entra in gioco la possibilità che nel dialogo pubblico si ampli lo spettro dei principi morali e dei valori che potrebbero scortare l'agire educativo e formativo, arricchendone il sostrato antropologico-teleologico e facendo optare, ulteriormente, per un agire impegnato, ossia smarcato da visioni circostanziate, attente alla difesa della propria *vision* o di interessi settoriali, e indirizzato, viceversa, alla considerazione dell'interconnessione/interdipendenza tra agenti e dei positivi riverberi di un'azione responsabilmente reticolare e coesa.

È nell'ottica presentata, in definitiva, che si è pensato al dialogo e si è provato a farci comunità, con l'intento di adempiere – come anticipato – a una precisa missione culturale, quella di co-costruire, diffondere e radicare una cultura pedagogica condivisa, orientata al servizio alle persone, nella cura e tutela della loro dignità e del loro insopprimibile valore finalistico. Ed è ancora in quest'ottica, connotata da apertura, impegno e responsabilità, che adduciamo un'altra motivazione alle ragioni del dialogo: di fronte alla società neoliberista della concorrenza prestazionale (Chicchi, Simone, 2017), in cui l'alterità è sostanzialmente espulsa dal progetto della propria affermazione/realizzazione, l'idea di comunità appare già come un contro-senso da preservare in prospettiva eu-topica e, perciò, risulta quanto mai indispensabile “tornare a considerare la vita a partire dall'altro, dal rapporto con l'altro, e accordare all'altro una priorità etica, imparare di nuovo il linguaggio della responsabilità [...] – imparare ad ascoltare l'altro e a sapergli rispondere” (Han, 2017, p. 97). Ebbene, in fin dei conti il dialogo collocato nel contesto convegnoistico rimanda proprio a questo: includere anziché escludere, collaborare anziché competere, stare insieme anziché separati, esercitandosi in primis nell'ascolto e, quindi, nell'abilità a rispondere (respons-abilità) tanto alle istanze provenienti dall'accademia e dagli stakeholders quanto a quelle – di sicuro non meno importanti – delle studentesse e degli studenti intervenuti. La comunicazione che sostiene il dialogo e il “linguaggio della responsabilità”, inoltre, si rifà anch'essa, etimologicamente, a un mettere in comune, a un rendere partecipi che, mentre esorta nuovamente l'apertura ontologica di cui sopra in vista anche di un incremento d'essere, ribadisce una logica donativa che non può fare a meno dell'assunzione di uno sguardo etico nei confronti degli interlocutori (Mortari, 2015) e, in generale, del rispetto per una simmetria etico-axiologica di rapporto. Così, in luogo della solitudine neoliberista, si è potuto assistere all'emergere di noi eticamente alimentato e omogeneamente proteso a rivendicare il diritto all'educazione e alla formazione quale “diritto ad essere” e a “vivere con pienezza umana” in ogni ambito esistenziale, come avrebbe detto Mencarelli (1986, pp. 33-34). E siamo convinti che tutto questo non possa che impattare proficuamente sull'intero territorio, confidando che i suoi eco risuonino pure altrove, visto che

all'evento hanno partecipato anche autorevoli studiosi ed esperti di livello nazionale e internazionale.

Prima di passare a descrivere l'architettura del volume, un'ultima breve annotazione circa il titolo. Poteva bastare il riferimento alle teorie e pratiche delle professioni educative e formative. Invece, si è voluto aggiungere, prima di professioni, relazioni. Per quale motivo? Primo, per estendere il campo degli interventi possibili anche a quei contesti, comunque d'interesse educativo e formativo, in cui però scarseggia o è addirittura assente la presenza di simili professionisti, lasciando spazio a ponderazioni atte a evidenziare il bisogno di promuovere pure lì dinamiche relazionali educativamente e formativamente significative, competentemente supportate. Secondo, semplicemente per ricordare che dette professioni sono sempre e ad ogni modo professioni di relazione nelle quali si attesta come prioritaria giustappunto la responsabilità, giacché per mezzo della relazione si può entrare in contatto con l'umanità dell'educando/formando volgendo verso un cambiamento migliorativo oppure verso un cambiamento peggiorativo.

2. L'architettura del volume

Veniamo, ora, ai protagonisti del dialogo e all'articolazione del testo. Esso segue l'impostazione del Convegno. Pertanto, abbiamo una prima parte dedicata ai keynote speaker e una seconda parte dedicata alle sessioni parallele. Il primo contributo che incontriamo nella prima parte è quello di Livia Cadei, che rilegge la terza missione come questione eminentemente pedagogica, proponendo di assumerla quale espressione della prima responsabilità pubblica dell'università. Attraverso la cornice della pedagogia sociale, l'articolo ridefinisce l'*expertise* come mediazione relazionale del sapere, capace di integrare validità scientifica, pertinenza sociale e partecipazione dei territori. Ne derivano implicazioni per la formazione dei docenti universitari, chiamati a sviluppare posture riflessive ed *engagement* professionale in chiave sistemica e trasformativa. Segue l'intervento di Romița Iucu, Alexandru Carțiș e Daniela Pascu, che analizzano l'intersezione tra le alleanze universitarie europee e i percorsi flessibili di apprendimento nell'istruzione superiore europea, sostenendo che le alleanze non siano soltanto quadri di cooperazione, ma anche contesti in cui la flessibilità viene resa operativa attraverso offerta modulare, micro-credenziali, mobilità, infrastrutture digitali e meccanismi di riconoscimento. Attraverso una lente concettuale curvata su questi percorsi flessibili e sui *learning arrangements*, il saggio sottolinea che la flessibilità del discente dipende da strutture istituzionali e pedagogiche coordinate. Evidenzia, inoltre, modelli emergenti, il caso CIVIS, e alcune direzioni di ricerca future. Troviamo, quindi, Massimo Ruggeri, membro dell'esecutivo nazionale del Coordinamento Nazionale Comunità Accoglienti (CNCA) – rete a cui aderiscono

oltre 260 enti del terzo settore –, il quale, dinanzi alle crisi di prospettiva rintracciabili nell'odierna società estrattiva-prestazionale-ipercompetitiva, iper-individualista e dell'im-mediatezza e dinanzi al rischio che il lavoro sociale si riduca a mera esecuzione di compiti e procedure, rivendica per quest'ultimo maggiore dignità, rimarcandone l'elevata professionalità e la caratterizzazione "politica", in quanto si occupa e preoccupa di preparare un futuro desiderabile per ciascuno e tutti. È la volta, poi, di Daniela Veronica Necșoi, che, basandosi su interviste semi-strutturate a 42 insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, esplora le caratteristiche del debutto professionale nella carriera docente e analizza le sfide che i docenti esordienti romeni incontrano nel passaggio dalla formazione accademica alla pratica professionale. Altresì, esamina strategie volte a potenziare le competenze professionali dei docenti alle prime armi e la loro integrazione nell'ambiente professionale. Infine, abbiamo il contributo di Renata Maria Viganò, che si cimenta nella sostenibilità della ricerca educativa rispetto alle pratiche delle comunità professionali e delle istituzioni, mostrando che essa possa rappresentare una risorsa stabile e credibile per pratiche efficaci solo quando si cali nella complessità situata, generando comprensioni e strumenti assumibili e adattabili, contestualizzati e coerenti con i vincoli reali entro cui si esercita l'azione educativa. Benché non abbia potuto inviare la relazione scritta, per i molteplici impegni di cui è gravato, teniamo a ringraziare sentitamente il prof. Pedro Rosário, dell'Universidade do Minho (Portogallo), che, in sede di Convegno, era stato peraltro particolarmente apprezzato per il suo discorso sulle competenze "senza tempo" e sulla rilevanza dell'apprendimento autoregolato.

Chiusa la prima parte, che ospita scritti di illustri professori universitari italiani e stranieri e di un altrettanto illustre rappresentante nazionale degli stakeholders, passiamo alla seconda, che ospita scritti dei membri del CIRDIFOR e degli stakeholders marchigiani. La prima sessione parallela è dedicata alla filiera "0-6: esperienze, aspetti deontologici e supervisione educativa" e ha come protagonisti: Chiara Sirignano, che descrive la cornice normativa italiana per l'educazione e la cura dell'infanzia e il ruolo dell'università nella costruzione del sistema integrato 0-6; Marzia Fratini, che analizza la tensione tra sogno pedagogico e realtà quotidiana propria dell'educatore all'interno del medesimo sistema ed evidenzia la centralità del bambino come soggetto attivo e portatore di diritti, nonché la cura e il benessere come dimensioni costitutive dell'esperienza educativa; Monica ed Elisabetta Saja, che si interrogano sulle differenze tra insegnante ed educatore nei servizi 0-6; Anna Caponi, che si focalizza su saperi, competenze e professionalità dell'educatore nel contesto dei nidi domiciliari; Stefano Polenta, che si concentra su approcci e implicazioni della supervisione pedagogica del tirocinio nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione.

La seconda sessione parallela si intitola "Vulnerabilità e Dipendenze. La fragilità del presente" e vede gli interventi di: Giulia Marzioni, che, in merito alla vul-

nerabilità, si sofferma sulla funzione di ascolto, accompagnamento e orientamento svolta dalla Caritas diocesana; Federica Carpineti e Alessandro Angeletti, che disaminano la figura dell'educatore, e del suo compito di promotore di cambiamento, all'interno delle comunità terapeutiche, nel trattamento delle dipendenze; Massimiliano Stramaglia, che offre puntuali lineamenti di psicopedagogia delle dipendenze per educare all'in-dipendenza.

La terza sessione, "Abitare le differenze, insieme. Transizioni, sguardi, prospettive", getta lo sguardo sulle persone con disabilità e contempla le relazioni di: Francesca Salis, che indugia su ruoli, funzioni e sinergie dei pedagogisti speciali impegnati nella prassi educativa della relazione d'aiuto; Ilaria Gallucci, che presenta il progetto "Extra School", un progetto tarato sull'integrazione di psicologia dello sviluppo, scienze dell'educazione e neuroscienze per promuovere lo sviluppo globale e il benessere dei partecipanti attraverso interventi educativi personalizzati, sistematici e basati su evidenze scientifiche; Elisabetta Elia e Alessandra Azzurro, che affrontano criticamente il tema del linguaggio (usato nei servizi, nei documenti, nei progetti) impiegato per veicolare la realtà e l'esperienza della disabilità.

Nella quarta sessione, "Futuri Anziani: relazioni, qualità della vita e opportunità", rinveniamo due partecipazioni: quella di Rosita Deluigi, che ci parla pedagogicamente della domiciliarità in rapporto all'invecchiamento, intesa come contesto di vita integrato e integrante, e, più nello specifico, della solidarietà intergenerazionale riscontrabile nelle comunità abitanti; e quella di Ilaria Capponi, che tratta dell'invecchiamento attivo come scelta e impegno collettivi e, entro una logica di educazione permanente, dell'educare al legame intergenerazionale.

La quinta sessione – "Cittadini: non migranti" – rimanda, invece, alla questione interculturale, dibattuta da: Manuela Falappa, che sottolinea la centralità della relazione educativa nei progetti di accoglienza (SAI) tesi alla creazione di comunità inclusive; Silvia Sorana e Sascha Smerzini, che insistono ancora sui progetti della rete SAI (Sistema di Accoglienza e Integrazione), approfondendo le attività di inclusione sociale, formativa e lavorativa; Raffaele Tumino, che intende rompere il discorso coloniale sulle migrazioni decolonizzando saperi e pratiche con il pluriversalismo e le narrazioni transculturali.

La sesta sessione, denominata "Abitare assieme la fragilità: il valore della cura 'a piccoli passi' nelle professioni educative", raccoglie le argomentazioni di: Gloria Lanciotti, che ci spiega come tutelare minori vittime di abbandono, maltrattamento e abuso nelle comunità residenziali socio-educative per mezzo di una specifica grammatica dell'accoglienza e di riti, ritmi e regole; Morena Muzi, che sosta sul significato della cura dell'abitare alla luce della psicologia dello sviluppo, rilevando come il rapporto con gli spazi di vita costituisca un elemento fondante dei processi di crescita, costruzione identitaria e relazionali di ogni persona; Giuseppe Laneve, che ci illustra come il concetto di cura (al di là di quella sanitaria) innervi,

a ben vedere, l'intera trama della nostra Costituzione; Tommaso Farina, che identifica nell'“andare verso” una postura professionale dell'educatore, fatta di attraversamento di soglie, cura, tensione decisionale costante e scelta etica e politica ad un tempo. Nota a margine: Morena Muzzi e Giuseppe Laneve sono gli unici membri del CIRDIFOR di area non pedagogica; l'una è psicologa, l'altro è costituzionalista.

La settima sessione vira sulle “Forme d'intervento in favore di persone sottoposte a provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria: pratiche educative e prospettive future”. A darle sostanza vi sono: Deborah Ucciero, che attenziona gli interventi educativi in ambito penale sulla scorta dell'esperienza di percorsi riabilitativi inerenti a minori e giovani adulti; Flavia Stara, che si muove tra senso del punire e orizzonti di responsabilità per individuare nel carcere (e oltre) uno spazio propriamente rieducativo e rigenerativo; Arianna Taddei (oggi all'Università di San Marino) e la studentessa Unimc Sara Giordani, che, in un'ottica di pedagogia penitenziaria, indagano i rapporti tra carcere, doppia diagnosi, disabilità e inclusione; Raffaele Tumino, che riflette sulla reinclusione sociale dei detenuti, passando dal carcere come istituzione totale all'uso di cinema e teatro come dispositivi trasformativi in grado di favorire la loro reintegrazione.

L'ottava sessione è riservata a “Il lavoro e le sue potenzialità formative tra autoconsapevolezza, transizioni generative e libertà agentiva” e accoglie i contributi di: Gigliola Paviotti, che, riportando pure gli esiti di una propria ricerca su studentesse e studenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, avversa una supposta crisi vocazionale quale motivo del cambio di occupazione tra gli educatori socio-pedagogici e rinvia, piuttosto, alle ragioni di una profonda crisi professionale, dovuta a vari fattori; Cinzia Bonifazi, che affida all'orientamento l'ufficio di gestire le transizioni occupazionali, al fine di consentire agli individui di ri-conoscersi professionalmente e personalmente; Carmela Somelli, che propone una mappatura delle figure che operano nella formazione professionale, indicando le competenze anche pedagogiche che dovrebbero possedere; Lorena Patacchini e Alessandra Scapati, che ci consegnano una panoramica sulla formazione aziendale dal punto di vista delle agenzie formative private, discutendo, tra l'altro, di modelli organizzativi, apprendimento adulto e *learning agility*; il sottoscritto, che, di fronte alla rivoluzione digitale corrente, esamina il possibile incarico della pedagogia in azienda in ordine allo sviluppo della competenza ad agire insieme e di una significazione/conoscenza inclusiva.

La nona sessione riguarda “Sistemi e relazioni familiari tra criticità e risorse. Il contributo della pedagogia e della consulenza pedagogica” e i suoi attori sono: Michele Corsi, che si profonde in un'analisi delle trasformazioni familiari, tra natalità, invecchiamento della popolazione, mutamento dei riferimenti etnicoculturali e ideologico-religiosi, informando sulle ravvisabili opportunità in senso pedagogico e sui nuovi rischi; Chiara Sirignano, che tratteggia il ruolo della con-

sulenza pedagogica nel fronteggiare le plurime transizioni che le famiglie stanno attraversando nell'attualità; Raffaella Lorenzini, che, ancora in merito alla consulenza, evidenzia la sua capacità di nutrire la consapevolezza dei genitori, spesso disorientati, circa temi/problemi contemporanei e di rispondere alle istanze educative degli stessi; Elisa Giusti, che pone l'accento sulla violenza maschile contro le donne, sugli stereotipi che la alimentano, sulla violenza assistita intrafamiliare e sulla rete territoriale antiviolenza.

La decima e ultima sessione ha a che fare con “Scuola e Università in dialogo: formazione, innovazione e ricerca” e in essa sono presenti: Luca Girotti, che fa il punto della situazione della formazione docente a quindici anni dall'istituzione del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria; Laura Fedeli, la borsista di ricerca Unimc Elisabetta Tombolini e la studentessa Unimc Chiara Mignucci, che si occupano della scuola vista come ecosistema integrato auspicabilmente permeabile da una cultura educativa interprofessionale, sorretta da un approccio multi-*agency*; Lorella Giannandrea, Chiara Laici e Francesca Gratani, che fanno perno attorno a tre percorsi di formazione realizzati dall'Università degli Studi di Macerata secondo il modello della ricerca collaborativa (rivolti a docenti tutor di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria), per mostrarne criticità e benefici, tra cui il valore di una conoscenza co-prodotta e l'importanza del digitale nel facilitare cooperazione, documentazione e disseminazione.

Prima di concludere, è doveroso presentare gli enti che hanno preso parte a queste sessioni, indicandone le sedi e, laddove necessario, i principali campi di attività:

- Associazione Piombini Sensini E.T.S. (Macerata) – cura, assistenza e tutela a minori e donne vittime di disagio, emarginazione sociale o sofferenza psicofisica;
- Caritas diocesana di Macerata;
- Centro per l'Impiego di Macerata;
- Comune di Macerata – coinvolto specificamente per il coordinamento pedagogico dei nidi d'infanzia comunali;
- Cooperativa sociale COOSS Marche (Ancona) – assistenza e cura della persona, servizi educativi all'infanzia, sostegno e inserimento lavorativo e sociale alle fasce emarginate e povere della popolazione, servizi di riabilitazione alle persone diversamente abili, ricerca e formazione professionale;
- Cooperativa Sociale Lella 2001 Onlus (Grottammare) – contrasto del disagio sociale giovanile, attività laboratoriali psico-educative e terapeutiche di sostegno, supporto psicologico alle famiglie, presa in carico di casi di nuove dipendenze, accoglienza e mediazione linguistico-culturale per cittadini stranieri, integrazione sociale, formazione, welfare aziendale, agricoltura sociale;
- Cooperativa Sociale Onlus Nuova Ricerca Agenzia Res (Campiglione) – servizi

per persone con disabilità, minori in situazioni di vulnerabilità, accoglienza migranti, reinserimento sociale e lavorativo, inclusione sociale;

- Cooperativa Sociale Onlus TRE EFFE (Senigallia) – centri per l'infanzia, ludoteche, percorsi a sostegno della genitorialità;
- Cooperativa Sociale PARS “Pio Carosi” Impresa Sociale E.T.S. (Corridonia) – cura delle dipendenze patologiche, counseling e orientamento per adulti e famiglie, interventi educativi e ricreativi rivolti a minori con problemi socio-educativi, servizi assistenziali rivolti agli anziani di tipo diurno e residenziale, interventi assistenziali rivolti a minori e adulti con problemi di disabilità psico-fisica;
- IAL Marche S.r.l. Impresa Sociale (Ancona) – agenzia formativa della CISL, formazione professionale;
- Il Faro Cooperativa Sociale Onlus (Macerata) – servizi di tipo sociale, sanitario ed educativo a bambini, giovani, anziani, donne che hanno subito o subiscono violenza, persone con disabilità e famiglie, attività di orientamento e formazione;
- Le formiche di TatAnna e Le Libellule di TatAnna (Macerata) – nidi domiciliari;
- Skilla – Amicucci Formazione S.r.l. (Civitanova Marche) – agenzia formativa privata, formazione professionale;
- Studio Pedagogico Spazio Famiglia (Ancona) – consulenza pedagogica alle famiglie.

Completato il quadro, si ringraziano sentitamente tutti gli stakeholders che hanno partecipato, unitamente all'Università Cattolica del Sacro Cuore, all'Università di Bucarest e all'Università “Transilvania” di Braşov, dalle quali provengono i key-note speaker. Parimenti, si ringraziano le/i 379 studentesse/studenti che hanno partecipato, nella certezza che, al cospetto di un ventaglio così ampio, variegato e armonicamente integrato di interventi, hanno potuto trovare un'arricchente occasione di interazione, apprendimento e crescita.

Riferimenti bibliografici

- Chicchi F., Simone A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336.
- Fabris A. (2011). *La scelta del dialogo. Breviario filosofico per comunicare meglio*. Padova: Edizioni Messaggero.
- Griffiths T., Guile D. (2003). A Connective Model of Learning: The Implications for Work Process Knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Han B.-C. (2017). *L'espulsione dell'altro. Società, percezione e comunicazione oggi*. Milano: Nottetempo.
- Konkola R., Tuomi-Gröhn T., Lambert P., Ludvigsen S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211-228.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Mencarelli M. (1986). Educazione permanente, democrazia, creazione culturale. In M. Mencarelli (Ed.), *Educazione permanente e democrazia* (pp. 11-44). Teramo: Giunti & Lisciani.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen A.K. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen A.K. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
- Tuomi-Gröhn T., Engeström Y. (Eds.) (2013). *Tra scuola e lavoro. Studi su transfer e attraversamento di confini*. Bologna: Il Mulino.

II.10.41

FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI. UN MODELLO DI SVILUPPO PROFESSIONALE BASATO SULLA RICERCA COLLABORATIVA

Lorella Giannandrea
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

Chiara Laici
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

Francesca Gratani
Università degli Studi di Macerata / CIRDIFOR

1. Introduzione

Il modello della ricerca collaborativa è un riferimento costante per i percorsi formativi proposti dall'Università degli Studi di Macerata fin dalla prima edizione, tenutasi nell'a.a. 2010/11.

L'accento posto sulla dimensione collaborativa costituisce la base per un riconoscimento reciproco dei campi di competenza specifici dei ricercatori e degli insegnanti che si mettono a servizio dell'oggetto di ricerca e intraprendono insieme un percorso importante per lo sviluppo professionale (Magnoler, 2012). I modelli di ricerca collaborativa propongono infatti una pari dignità tra ricercatori e insegnanti, entrambi esperti, seppur in campi diversi.

L'intreccio di ricerca e formazione potrebbe essere visto come la doppia identità di cui si avvale l'approccio della ricerca collaborativa (Desgagnè, 2007). La ricerca è necessaria per comprendere le strutture concettuali dell'azione e diviene fortemente formativa se attuata con i protagonisti dell'azione stessa. La formazione non è vista come un percorso lineare e tradizionale erogato da un formatore esperto, ma diviene un costante processo di riflessione sull'azione e di interrogazione delle pratiche in una comunità di attori.

In un percorso di questo tipo si favorisce l'acquisizione di una *professional vision* (Sherin, van Es, 2009; Seidel, Stürmer, 2014) e si lavora pertanto su competenze necessarie al professionista per analizzare i contesti, progettare dispositivi sistemici e impostare traiettorie per il proprio sviluppo professionale (Rivoltella, Rossi, 2024). Il sapere che ne emerge ha un diverso valore, esplicitamente validato da ricercatori e pratici e in quanto tale, utile tanto per accrescere la conoscenza quanto per affrontare le situazioni che la pratica professionale fa emergere.

Nella ricerca collaborativa si attua un percorso in cui è necessario co-situare la ricerca, co-operare e co-produrre il risultato (Magnoler, 2012), partendo quindi dalla conoscenza delle procedure adottate dalla scuola e dai problemi riscontrati, progettando nuove pratiche, sperimentando tali pratiche e attuando un processo di riflessione condivisa. Per tale motivo, nei percorsi oggetto di questo contributo, l'incontro iniziale è spesso dedicato all'analisi dell'esistente, mentre quello finale alla valutazione di sostenibilità ed efficacia dei piccoli cambiamenti decisi nell'analisi comune.

Il presente contributo si concentra sugli ultimi tre percorsi di formazione realizzati dal gruppo di ricerca in Didattica e dallo staff del tirocinio dell'Università degli Studi di Macerata al fine di riflettere su benefici e criticità legate all'implementazione di proposte formative progettate secondo il modello della ricerca collaborativa.

2. Contesto e partecipanti

I tre percorsi di formazione attivati negli ultimi tre anni accademici sono stati pensati per approfondire differenti tematiche di rilevanza per il panorama educativo attuale, coinvolgendo primariamente docenti tutor accoglienti degli studenti tirocinanti iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria.

Ai percorsi hanno partecipato docenti in servizio presso scuola d'infanzia, primaria e secondaria di primo grado e, in alcuni casi, di secondo grado.

Il primo percorso, dal titolo "Formazione e Ricerca-Azione sulla Valutazione" (FRAVAL), è stato attivato nell'a.a. 2022/23, in continuità con i precedenti corsi sulla valutazione organizzati in collaborazione con l'USR Marche. Il percorso ha coinvolto 125 docenti e mirava a sperimentare e riflettere su strumenti e pratiche di valutazione (Rossi et al., 2023).

Il secondo percorso "Autoregolazione e autovalutazione", svoltosi nell'a.a. successivo, ha poi coinvolto 80 docenti per estendere la riflessione avviata nel percorso FRAVAL ed approfondire il valore dell'autoregolazione e dell'autovalutazione nella scuola e nella società odierna, indagando possibili strategie e sperimentando strumenti condivisi.

Infine, il focus del terzo percorso, attivato nell'a.a. 2024/25 e intitolato "Didattica attiva e Intelligenza Artificiale", è stato scelto a partire dalle esigenze manifestate dai corsisti che hanno partecipato al precedente percorso e sulla base delle trasformazioni emergenti nei contesti educativi. Il percorso, a cui hanno aderito 148 docenti, è stato infatti pensato per indagare, condividere e apprendere conoscenze, metodologie e strategie utili a progettare e realizzare attività didattiche innovative, anche attraverso strumenti di Intelligenza Artificiale (IA).

3. Organizzazione dei percorsi

3.1 Il format

In coerenza con l’approccio teorico-metodologico descritto nel paragrafo introduttivo, tutti i percorsi attivati sono stati organizzati in modo da favorire l’alternanza tra momenti di immersione e distanziamento, fasi di lavoro individuale e in gruppi, supportati anche da tutor, e fasi ricorsive di confronto e scambio di pratiche tra corsisti e ricercatori.

Nello specifico, ciascun percorso ha avuto la durata complessiva di 25 ore, articolate come segue: 7 o 9 ore di webinar interattivi in plenaria, in modalità sincrona (via *Zoom*) e 16 o 18 ore tra laboratori online in piccoli gruppi seguiti da tutor (via *Microsoft Teams*), sperimentazione in aula, riflessione personale e documentazione. La Fig. 1 mostra un esempio di struttura del percorso dettagliata, relativa al corso FRAVAL.

Fig. 1: Esempio di format del percorso, corso “FRAVAL” (a.a. 2022-23)

Attività	Modalità	Piattaforma	Durata	Descrizione
Webinar I	Plenaria	Zoom	3 h	Incontro preliminare e di allineamento.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	Microsoft Teams	2 h	Sintesi della proposta. Lavoro in gruppi per definire compito autentico e rubrica.
			2 h	Continuazione del lavoro di gruppo.
Webinar II	Plenaria	Zoom	3 h	Allineamento dei percorsi dei gruppi. Analisi sostenibilità e problemi.
Laboratorio	Gruppi e sottogruppi	Microsoft Teams	2 h	Monitoraggio diari di bordo studenti. Resoconto sperimentazione e feedback.
			2 h	Valutazione di sintesi sul registro.
Webinar III	Plenaria	Zoom	3 h	Bilancio finale del percorso. Efficacia degli strumenti e delle pratiche. Dibattito e sintesi finale.
Lavoro	Individuale	/	8 h	Attività di sperimentazione individuale presso il proprio Istituto.

I tre webinar hanno visto la partecipazione di tutti i docenti iscritti, mentre i gruppi laboratoriali sono stati organizzati suddividendo i docenti in base all’ordine scolastico, all’ambito disciplinare e/o alla classe di riferimento.

L’interattività dei webinar è stata sollecitata prevedendo per ciascun incontro una breve parte introduttiva o espositiva da parte dei ricercatori-formatori e dedicando poi una parte più consistente al dialogo e al confronto con corsisti e docenti tutor dei laboratori. Il primo webinar è stato finalizzato a far emergere

conoscenze, pratiche, convinzioni, criticità e perplessità rispetto alla tematica trattata, mentre nei successivi due webinar particolare centralità è stata riservata alla presentazione e discussione delle sperimentazioni effettuate in aula e delle riflessioni emerse. Incontri laboratoriali e consegne per la sperimentazione e la riflessione a posteriori sono stati infatti appositamente calendarizzati tra un webinar e il successivo, in modo da supportare, come anticipato in precedenza, l'alternanza di confronti e riflessioni a livello individuale, di piccolo gruppo e di plenaria.

3.2 L'ecosistema digitale

Particolare cura è stata riservata anche all'organizzazione degli ambienti e degli strumenti volti a supportare la condivisione e la collaborazione tra corsisti, tutor e ricercatori, nonché la documentazione e l'apertura al territorio. Per ciascun percorso è stata infatti adibita una pagina web dedicata contenente una breve presentazione del corso, informazioni utili e una repository di strumenti e materiali prodotti dai corsisti, slide e videoregistrazioni dei tre webinar (vedi Fig. 2). Si è scelto di utilizzare la piattaforma *Zoom* per lo svolgimento di webinar e *Microsoft Teams* per gli incontri di laboratorio, in cui sono state spesso create sotto-stanze al fine di facilitare il confronto in sottogruppi. In fase di lavoro, i gruppi hanno potuto utilizzare anche spazi condivisi in *Google Drive* per caricamento e condivisione di materiali. Infine, sono stati predisposti specifici canali Telegram per favorire comunicazioni rapide tra tutor e membri di ciascun gruppo.

Fig. 2: Sito web con repository, corso “Autoregolazione e autovalutazione” (a.a. 2023-24)

Presentazione

Il percorso, in continuità con gli anni precedenti in cui si è approfondito il tema della valutazione attraverso sperimentazioni, condivisioni e validazioni di strategie e strumenti, ha come focus l'autodeterminazione dello studente. Si approfondirà il valore dell'autoregolazione e dell'autovalutazione nella scuola e nella società odierna riflettendo insieme su possibili strategie.

L'attività prevede anche la costituzione di gruppi omogenei al loro interno per livello di scuola, area disciplinare e classe che si confronteranno periodicamente predisponendo strumenti condivisi. Ogni gruppo avrà un tutor accademico.

A supporto del lavoro vi sarà una repository che potrà essere consultata da tutti i partecipanti e che è strutturata nel seguente modo:

- materiali e strumenti condivisibili già predisposti (diario di bordo dello studente e manuale per l'insegnante),
- materiali prodotti in itinere da ogni gruppo,
- documentazione dei percorsi.

[Lettera alle scuole](#)

I 3 incontri collegiali si terranno **dalle 16:00 alle 19:00** nella piattaforma ZOOM.

I 2 incontri laboratoriali, concordati tra tutti i partecipanti, si terranno nella piattaforma Teams delle tutor.

Percorso

Il percorso prevede un impegno complessivo di **25 ore** così ripartite:

- 9 h webinar
- 16 h tra laboratori on line in piccoli gruppi con tutor, sperimentazione in aula, riflessione personale e documentazione

Strumenti

IL MIO DIARIO DI BORDO

Nome _____

Cognome _____

Classe _____ Sez. _____

Primo _____

Ultimo _____

Diario di bordo (Infanzia, 1-2-Primaria)

IL MIO DIARIO DI BORDO

Nome _____

Cognome _____

Classe _____ Sez. _____

Primo _____

Ultimo _____

Diario di bordo (3-4-5 Primaria, Secondaria di primo grado)

[Manuali di accompagnamento per l'utilizzo dei Diari di bordo](#)

Calendario

1° incontro: mercoledì 10 gennaio 2024

- presentazione del percorso
- autodeterminazione e autoregolazione
- strategie per l'autodeterminazione
- proposta operativa: i diari
- organizzazione del corso

[SLIDE 1° incontro](#)



2° incontro: mercoledì 27 marzo 2024

- approfondimenti
- condivisione delle prime esperienze con i diari
- messa a punto della sperimentazione

[SLIDE 2° incontro](#)



3° incontro: mercoledì 15 maggio 2024

- bilancio
- ridefinizione dei costrutti

[SLIDE 3° incontro](#)



Materiali

Autoregolazione_1° webinar

Teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985): Richard M. Ryan e Edward Deci hanno sviluppato una sull'autodeterminazione, ci spiega come le motivazioni intrinseche ed estrinseche influenzano il comportamento umano e il benessere psicologico.

Secondo gli autori le motivazioni intrinseche favoriscono l'autonomia e la competenza dei soggetti.

1° webinar

Autoregolazione_2° webinar

Secondo webinar

2° webinar

Autoregolazione_3° webinar

3° webinar

4. Gli strumenti di raccolta dati

In fase di avvio di ogni percorso è stato somministrato un questionario preliminare volto a rilevare conoscenze e pratiche pregresse dei docenti iscritti, favorendo in tal modo un miglior allineamento del percorso formativo alle specificità ed esigenze emerse e una migliore organizzazione dei gruppi di lavoro. Ogni percorso si è poi concluso con un questionario di gradimento finale volto a raccogliere riflessioni conclusive dei partecipanti e proposte di rilancio e miglioramento per i futuri percorsi di formazione.

In aggiunta a tali questionari, comuni ad ogni percorso, sono stati poi utilizzati differenti strumenti di raccolta dati che hanno consentito di analizzare esperienze, artefatti e riflessioni dei docenti e, in alcuni casi, degli studenti coinvolti.

In particolare, nel corso “FRAVAL” sono stati analizzati compiti autentici e rubriche valutative prodotti da docenti e diari di bordo compilati dagli studenti in modalità cartacea (scuola primaria) e digitale (scuola secondaria di I e II grado). Lato docente, ulteriori dati sono emersi da alcuni focus group condotti con gruppi di docenti per ciascun ordine e un questionario finale volto a indagare le loro opinioni sull’utilizzo dei diari di bordo. Lato studente, è stato somministrato il questionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Bonanomi et al., 2020), volto ad indagare 5 macro-aree: valore intrinseco, sfera emotiva-ansia, auto-efficacia, uso della strategia cognitiva, autoregolazione.

Nel corso “Autoregolazione e autovalutazione” è stata condotta un’ulteriore analisi dei diari di bordo cartacei (infanzia-primaria) e digitali (secondaria), revisionati in base agli esiti del corso precedente; parallelamente, mediante apposite schede, sono state raccolte ed esaminate.

Infine, nel percorso “Didattica attiva e IA”, l’analisi si è basata sui log di conversazione tra gruppi di docenti e chatbot e su schede di riflessione critica relative all’impiego dell’IA come supporto alla progettazione, compilate durante il laboratorio. Sono state altresì raccolte le progettazioni didattiche elaborate dai singoli docenti e le riflessioni a posteriori sugli esiti della sperimentazione tramite un questionario finale individuale.

5. Risultati

L’analisi dei dati emersi dai tre percorsi ha consentito di individuare alcuni benefici e punti di criticità comuni rispetto all’implementazione del format presentato.

5.1 Principali benefici emersi

Tra i principali vantaggi si evidenzia l’alternanza tra momenti di formazione e discussione in plenaria, confronto e lavoro in gruppo e sperimentazione e riflessione

individuali, utile a sollecitare fondamentali processi di ascolto, dialogo, produzione e riflessione nei e tra i partecipanti e al, tempo stesso, favorire processi di feedback e allineamento tra corsisti e ricercatori-formatori.

La collaborazione e lo scambio di pratiche sono stati stimolati non solo in una prospettiva “orizzontale”, tra colleghi dello stesso ordine, della stessa classe e/o stessa disciplina, ma anche in una prospettiva “verticale”, tra colleghi di ordini, classi e/o materie diverse. Inoltre, i momenti di confronto su diversa scala avviati durante i webinar e i laboratori hanno favorito un’apertura alla diversità, alla “contaminazione” tra varie scuole e vari istituti scolastici, portatori di differenti esperienze, realtà, approcci e linguaggi.

Non meno rilevante è stata l’opportunità di cogliere anche le voci degli studenti, rendendoli parte attiva, anche se indirettamente, in tali percorsi di formazione.

Un ulteriore beneficio riguarda la possibilità di offrire ai docenti partecipanti, tutor accoglienti per il tirocinio diretto degli studenti iscritti a Scienze della formazione primaria, un *modeling* sull’approccio alla formazione adottato dai tutor universitari nell’ambito del tirocinio indiretto. L’impostazione del percorso stesso, infatti, ha permesso ai docenti di fare esperienza in prima persona di spazi di collaborazione e di sperimentare, dal punto di vista dell’allievo, l’importanza di partire da opinioni ed esperienze personali, di raccogliere le voci di chi apprende, di sperimentare e documentare l’agito per sviluppare riflessioni a posteriori.

L’operato e il pensiero dei corsisti sono stati più volte valorizzati durante il percorso, non solo negli incontri laboratoriali, appositamente progettati per far emergere il contributo di ciascun membro, ma anche durante i webinar, resi interattivi grazie agli spazi di presentazione dei lavori e di dialogo attivati. In tal senso, i docenti hanno potuto assumere al contempo sia il punto di vista di corsisti in formazione che quello di ricercatori e formatori, condividendo e mettendo a disposizione la propria esperienza professionale.

L’ecosistema digitale predisposto, infine, si è rivelato uno strumento chiave per la documentazione e la disseminazione dei percorsi, garantendo un elemento di connessione con e tra i corsisti, ma anche con il territorio.

5.2 Principali criticità e sfide rilevate

L’analisi dei percorsi svolti e dei dati raccolti ha consentito di cogliere anche alcune criticità o sfide ricorrenti. Tra queste si rileva l’eterogeneità del gruppo-target, legata a differenti gradi e ordini scolastici dei corsisti, oltre che a differenti livelli di competenza e impegno. Altra sfida costante ha interessato le modalità di disseminazione nel contesto scolastico; molti docenti si sono infatti interrogati su come poter “trasferire” la proposta formativa sperimentata nel proprio contesto lavorativo affinché essa generi una ricaduta, oltre che a livello individuale, sul proprio sviluppo professionale, anche a livello istituzionale, sullo sviluppo professionale del team docente.

Ulteriori criticità rilevate sono connesse alla modalità di erogazione dei percorsi che, seppur facilitata dall'utilizzo di varie piattaforme per la comunicazione sincrona ed asincrona, ha comunque presentato, in alcuni casi, difficoltà legate alla calendarizzazione degli incontri, a causa dei molti impegni di corsisti e tutor.

6. Conclusioni e rilanci

Il format sperimentato, in linea con il modello della ricerca collaborativa, ha permesso di attivare dinamiche di co-produzione tra gli attori coinvolti, generando un arricchimento reciproco fondato su contributi condivisi, dialogo e responsabilità comune nella produzione di conoscenza (Carrera, Levidow, 2025). I docenti in formazione hanno avuto la possibilità di formalizzare il proprio sapere e renderlo utile alla comunità; parallelamente, i ricercatori hanno avuto l'opportunità di ripensare e arricchire la proposta formativa a partire dalle pratiche e di cogliere la corrispondenza o la diversità tra sapere teorico e sapere nato dalla pratica. Come afferma Magnoler (2012), la ricerca collaborativa *“è una ricerca per la formazione e la formazione si sviluppa attraverso fasi di ricerca collettiva”*, in un processo ricorsivo che rafforza entrambe le dimensioni. Gli artefatti, realizzati sinergicamente tra pratici e ricercatori, si rivolgono sia alla comunità degli insegnanti per sottolineare alcune tipologie di azione e la ripetibilità della proposta – come ad esempio tutte le produzioni rese disponibili nell'ecosistema digitale – sia alla comunità dei ricercatori in cui si sono esplicitate le modalità operative adottate nel processo di ricerca con contributi e riflessioni presentati anche in contesti internazionali (Gratani, Giannandrea, Laici, 2023). I prodotti finali hanno dunque consentito alle differenti voci e prospettive di ricercatori e insegnanti di integrarsi nel rispetto reciproco creando un sapere che non sarebbe stato possibile produrre con un solo punto di vista e con attori di un solo ambito. Si è lavorato in direzione di una *“nuova alleanza”* tra ricerca e formazione (Damiano, 2006), constatando che quello che nasce da una ricerca collaborativa può essere ulteriormente utilizzato in futuri percorsi di formazione e ricerca.

Le dinamiche e relazioni attivate, sostenute dall'ecosistema digitale, hanno inoltre favorito l'emergere di un Terzo Spazio collaborativo (Gutiérrez, 2008), uno spazio di confronto in cui Università e scuola hanno potuto dialogare e negoziare saperi pratici e teorici, senza imporre prospettive o linguaggi dell'una o dell'altra parte.

Futuri sviluppi prevedono l'estensione del format ad ulteriori ambiti tematici, continuando a promuovere una riflessione condivisa tra docenti e ricercatori per esplorare implicazioni pedagogiche, culturali e operative delle tematiche più attuali della ricerca didattica.

Riferimenti bibliografici

- Bonanomi A., Cadamuro A., Olivari M.G., Versari A., Confalonieri E. (2020). The psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): Multidimensional Rasch analysis on primary school data. *TMP: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 27(4), 511-528.
- Carrera J., Levidow L. (2025). Introduction: participatory knowledge co-production. *Science as Culture*, 34(1), 1-12.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della "Nuova Ricerca Didattica"*. Brescia: La Scuola.
- Desagné S. (2007). Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Gratani F., Giannandrea L., Laici C. (2023). Fostering self-regulation and motivation using an assessment as a learning approach: the FRAVAL project. In *Proceedings of the 16th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 9104-9110). Valencia: IATED.
- Gutiérrez K.D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading research quarterly*, 43(2), 148-164.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2024). Società postdigitale e tecnologie didattiche. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Eds.), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 1-14). Milano: Pearson.
- Rossi P.G., Giannandrea L., Laici C., Pentucci M., Gratani F., Capolla L.M. (2023). Nuove modalità di valutazione per migliorare la relazione in classe. In G. Romanazzi, T. Farina (Eds.), *Dalle famiglie ai territori. Azioni educative per relazioni organiche* (pp. 55-70). Roma: Anicia.
- Seidel T., Stürmer K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739-771.
- Sherin M.G., van Es E.A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

Finito di stampare
nel mese di MAGGIO 2026 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

Il Centro di Documentazione, Ricerca e Didattica nel Campo delle Professioni Educative e Formative (CIRDIFOR) dell'Università degli Studi di Macerata, si propone di stimolare e valorizzare ricerche negli ambiti della pedagogia generale e sociale, della didattica, delle tecnologie, della multimedialità e della pedagogia speciale; di sviluppare e implementare percorsi di formazione per educatori e professionisti inseriti in contesti socio-educativi (famiglie, scuole, comunità, organizzazioni e istituzioni), volti anche alla presa in carico e all'inclusione di persone con disabilità; di documentare e socializzare ricerche, studi comparati e buone prassi.

Questo volume raccoglie gli Atti del Convegno internazionale "Teorie e pratiche delle relazioni e delle professioni educative e formative. Dialoghi tra stakeholders e accademia", svoltosi il 23 ottobre 2025 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Ateneo maceratese. Con i contributi di: Livia Cadei; Romiță Iucu, Alexandru Carțiș e Daniela Pascu; Massimo Ruggeri; Daniela Veronica Necșoi; Renata Maria Viganò; Chiara Sirignano; Marzia Fratini; Monica Saja ed Elisabetta Saja; Anna Caponi; Stefano Polenta; Giulia Marzoni; Federica Carpineti e Alessandro Angeletti; Massimiliano Stramaglia; Francesca Salis; Ilaria Gallucci; Elisabetta Elia e Alessandra Azzurro; Rosita Deluigi; Ilaria Capponi; Manuela Falappa; Silvia Sorana e Sascha Smerzini; Raffaele Tumino; Gloria Lanciotti; Morena Muzi; Giuseppe Laneve; Tommaso Farina; Deborah Ucciero; Flavia Stara; Arianna Taddei e Sara Giordani; Gigliola Paviotti; Cinzia Bonifazi; Carmela Somelli; Lorena Patacchini e Alessandra Scapati; Fabrizio d'Aniello; Michele Corsi; Raffaella Lorenzini; Elisa Giusti; Luca Girotti; Laura Fedeli, Elisabetta Tombolini e Chiara Mignucci; Lorella Giannandrea, Chiara Laici e Francesca Gratani.

Fabrizio d'Aniello è professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Pedagogia generale, Pedagogia del lavoro e Pedagogia del lavoro e razionalità neoliberista. È, altresì, Coordinatore del CIRDIFOR, Delegato di Dipartimento per la terza missione e il welfare e Delegato di Ateneo per le attività sportive e per il CUS.



9791255684657
pensamultimedia.it